Казахский Национальный Педагогический Университет имени Абая

УДК 373.013.091.3-056(574)

На правах рукописи

ДЮСЕНБАЕВА БИБИГУЛЬ АМАНГЕЛЬДИНОВНА

Подготовка специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования

6D010500-Дефектология

Диссертация на соискание степени
доктора философии (PhD)

Научный консультант:
Мовкебаева З.А.
д.п.н., профессор
Зарубежный консультант:
Кенжегалиева М.Д.
доктор философии (PhD)
Лейпцигского университета

Республика Казахстан
Алматы, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ 3
ОПРЕДЕЛЕНИЯ 4
ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ 7
ВВЕДЕНИЕ 8
1 **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ** 20
1.1 Сущность понятия «подготовка специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования»…….…… 20
1.2 Зарубежный опыт по подготовке специальных педагогов для работы с детьми с ограниченными возможностями ……. 28
1.3 Тенденции казахстанского педагогического образования в подготовке специальных педагогов ……. 41
1.4 Организационно-педагогическая модель подготовки специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования……..…. 57
2 **ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ** 74
2.1 Исследование состояния процесса подготовки специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования ……. 74
2.2 Реализация организационно-педагогической модели подготовки специальных педагогов 111
2.3 Результаты формирующего эксперимента по проблеме исследования…… 119
ЗАКЛЮЧЕНИЕ…… 135
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ…… 141
ПРИЛОЖЕНИЕ А Анкета «Выявление готовности специальных педагогов к работе в инклюзивном образовании» ……..... 151
ПРИЛОЖЕНИЕ Б Гайд для опроса–интервью выпускников дефектологических отделений, практикующих специальных педагогов 159 160
ПРИЛОЖЕНИЕ В Гайд для опроса–интервью работодателей ……. 163
ПРИЛОЖЕНИЕ Г Сбор информации, по подготовке кадров по образовательной программе 6В019 «Специальная педагогика» в вузах РК 165
ПРИЛОЖЕНИЕ Д Акты внедрения…… 171

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ

В настоящей диссертации использованы ссылки на следующие нормативные документы:

Государственный общеобязательный стандарт высшего образования. Приложение 7 к приказу Министра образования и науки РК от 31 октября 2018 года № 604.

Об утверждении национального проекта "Качественное образование "Образованная нация". Постановление Правительства РК от 12.10.2021 № 726.

Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020-2025 гг. Постановление Правительства РК от 27.12.2019 №988.

Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года «Об образовании»

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

Национальная рамка квалификаций. Приказ Министра образования и науки РК от 28.09.2012 №444 и и.о. Министра труда и социальной защиты населения Республики Казахстан от 24.09.2012. № 373.

Обзор национальной политики в области образования ОЭСР «Казахстан, Кыргызская Республика и Таджикистан 2009: учащиеся с особыми потребностями и ограниченными возможностями». - OECD 2009.

О статусе педагога Закон Республики Казахстан от 27 декабря 2019 года № 293-VI ЗРК.

Профессиональный стандарт «Педагог» Приказ Председателя Правления Национальной палаты предпринимателей Республики Казахстан «Атамекен» №133 от 8 июня 2017 года

Классификатор направлений подготовки кадров с высшим и послевузовским образованием Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 13 октября 2018 года № 569.

Классификатор специальностей и квалификаций технического и профессионального, послесреднего образования Приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 27 сентября 2018 года № 500. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 17 октября 2018 года № 17564.

Об утверждении Перечня должностей педагогов. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 15 апреля 2020 года № 145. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 15 апреля 2020 года № 20400

Типовая квалификационная характеристика должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц. Приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 13 июля 2009 года № 338. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 17 августа 2009 года № 5750.

ОПРЕДЕЛЕНИЯ

В настоящей диссертации применяют следующие термины с соответствующими определениями:

Бакалавриат – уровень высшего образования, направленный на подготовку кадров с присуждением степени «бакалавр» по соответствующей образовательной программе с обязательным освоением не менее 240 академических кредитов (Государственный общеобязательный стандарт высшего образования).

Вузовский компонент – перечень учебных дисциплин и соответствующих минимальных объемов академических кредитов, определяемых вузом самостоятельно для освоения образовательной программы (Государственный общеобязательный стандарт высшего образования).

Инвалид – лицо, имеющее нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, увечьями (ранениями, травмами, контузиями), их последствиями, дефектами, которое приводит к ограничению жизнедеятельности и необходимости его социальной защиты (Закон «О социальной защите инвалидов в РК»).

Инклюзивное образование – процесс, обеспечивающий равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (Закон «Об образовании»).

Интегрированные образовательные программы – образовательные программы, разработанные на основе объединения соответствующих содержательных аспектов образовательных программ. (Закон «Об образовании» Республики Казахстан от 27 июля 2007 года).

Знание – результат усвоения информации посредством обучения и личного опыта, совокупность фактов, принципов, теории и практики, относящиеся к сфере обучения или работы, компонент квалификации, который должен подвергаться оценке («Национальная рамка квалификаций»).

Классификатор направлений подготовки кадров с высшим и послевузовским образованием – документ, устанавливающий классификацию и кодирование направлений подготовки кадров с высшим и послевузовским образованием и используемый для реализации образовательных программ высшего и послевузовского образования (Закон «Об образовании» Республики Казахстан от 27 июля 2007 года).

Компетенции – способность практического использования приобретенных в процессе обучения знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности (Государственный общеобязательный стандарт высшего образования).

Концепция инклюзивного образования (ЮНЕСКО) – общий руководящий принцип поддержки образования в целях устойчивого развития, обучения на протяжении всей жизни и обеспечения равных образовательных возможностей для всех слоев общества (ЮНЕСКО, «Инклюзивное

образование: путь в будущее», Международная конференция по вопросам образования, 2008 г.).

Лица (дети) с особыми образовательными потребностями - лица (дети), которые испытывают постоянные или временные потребности в специальных условиях для получения образования соответствующего уровня и дополнительного образования (Закона РК от 26.06.21 г. № 56-VII)

Национальная рамка квалификаций – структурированное описание квалификационных уровней, признаваемых на рынке труда («Национальная рамка квалификаций»).

Национальная система квалификаций – совокупность механизмов правового и институционального регулирования спроса и предложений на квалификации специалистов со стороны рынка труда («Национальная рамка квалификаций»).

Образование – непрерывный процесс воспитания и обучения, осуществляемый в целях нравственного, интеллектуального, культурного, физического развития и формирования профессиональной компетентности (Закон «Об образовании» Республики Казахстан от 27 июля 2007 года).

Общеобразовательная школа – учебное заведение, реализующее общеобразовательные учебные программы начального, основного среднего и общего среднего образования, а также образовательные программы дополнительного образования обучающихся и воспитанников (Закон «Об образовании» Республики Казахстан от 27 июля 2007 года).

Обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся и воспитанников по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенциями, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию мотивации получения знаний в течение всей жизни (Закон «Об образовании» Республики Казахстан от 27 июля 2007 года).

Отраслевые рамки квалификаций – структурированное описание квалификационных уровней, признаваемых в отрасли («Национальная рамка квалификаций»).

Педагог – лицо, имеющее педагогическое или иное профессиональное образование по соответствующему профилю и осуществляющее профессиональную деятельность педагога по обучению и воспитанию обучающихся и (или) воспитанников, методическому сопровождению или организации образовательной деятельности (Закон «Об образовании» Республики Казахстан от 27 июля 2007 года).

Подготовка – запас знаний, полученных в процессе обучения чему - нибудь (Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. Репринтное издание: М., 1995; М., 2000.).

Профессиональное образование – вид образования, направленный на приобретение обучающимися знаний, умений, навыков и компетенций, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и

(или) выполнять работу по конкретной профессии или специальности (Законе «Об образовании» Республики Казахстан от 27 июля 2007 года).

Профессиональная подготовка – форма профессионального обучения, направленного на развитие личности для приобретения новых или измененных профессиональных навыков, необходимых для выполнения определенного вида работ (Законе «Об образовании» Республики Казахстан от 27 июля 2007 года)

Профессиональный стандарт – стандарт, определяющий в конкретной области профессиональной деятельности требования к уровню квалификации и компетентности, к содержанию, качеству и условиям труда («Национальная рамка квалификаций»).

Психолого - педагогическое сопровождение - системно-организованная деятельность, реализуемая в организациях образования, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития лиц (детей) с особыми образовательными потребностями на основе оценки особых образовательных потребностей (Закон РК об Образовании от 26.06.21 г. № 56-VII)

Рабочий учебный план – учебный документ, разрабатываемый вузом самостоятельно на основе образовательной программы и индивидуальных учебных планов студентов (Государственный общеобязательный стандарт высшего образования).

Специалист – квалификация, присваиваемая лицам после освоения образовательной программы высшего образования. (Закон «Об образовании» Республики Казахстан от 27 июля 2007 года)

Специальное образование – образование, предоставляемое детям с ограниченными возможностями с созданием специальных условий (Закон РК от 11 июля 2002 года № 343-II «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями»).

Специальные организации образования – организации, созданные для диагностики и консультирования, обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями: психолого-медико-педагогические консультации, реабилитационные центры, кабинеты психолого-педагогической коррекции, детские сады, логопедические пункты при школах и другие организации (Закон РК от 11 июля 2002 года № 343-II «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями»).

Умения – способность применять знания и проявить компетентность с целью осуществления деятельности и решения задач (применение логического, интуитивного, творческого и практического мышления («Национальная рамка квалификаций»).

ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ

ВУЗ	Высшее учебное заведение
ГОСО	Государственный общеобязательный стандарт образования
ГПРОН	Государственная программа развития образования и науки
КГ	Контрольная группа
МОН РК	Министерство образования и науки Республики Казахстан
НАО им. И. Алтынсарина	Национальная академия образования имени И. Алтынсарина
ННПЦ РСИО	Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования
НРК	Национальная рамка квалификаций
ОВ	Ограниченные возможности
ООП	Особые образовательные потребности
ОП	Образовательные программы
ОРК	Отраслевая рамка квалификации
ОЭСР	Организация экономического сотрудничества и развития
ПМПК	Психолого-медико-педагогическая консультация
КазНПУ имени Абая	Казахский национальный педагогический университет имени Абая
СКУ имени М.Козыбаева	Северо-Казахстанский университет имени Манаша Козыбаева

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Модернизация высшего и послевузовского образования осуществляется в контексте глобальных и междисциплинарных компетенций XXI века. В стратегии «Казахстана-2050» перед сектором образования поставлена важная задача, предполагающая формирование высокообразованной нации для повышения конкурентоспособности и развития страны. При этом указывается на то, что «знания и профессиональные навыки становятся ключевыми ориентирами современной системы образования, подготовки и переподготовки кадров» [1]. В Послании Президента Республики Казахстан К.К. Токаева четко отмечается тенденция на то, чтобы «переориентировать всю систему профессионального образования на формирование компетенций, востребованных на рынке труда», где четко указано, что главным приоритетом организаций образования является качество образования [2].

Данная тенденция наблюдается в утвержденном в 2021 году Национальном проекте «Качественное образование «Образованная нация», который выдвигает важную цель повышения качества образования обучающихся всех уровней образования. Одним из мероприятий отмечается обеспечение непрерывного образования по развитию навыков и компетенций, а также "апгрейд" выпускников организаций высшего образования [3]. Серьезная нацеленность страны на эффективное решение проблемы развития профессиональной компетентности и профессиональной подготовки всех специалистов закономерно коснулось и педагогов, поскольку современной системе образования в условиях обновления содержания образования жизненно необходимы мотивированные и квалифицированные педагоги.

Происходящие изменения в требованиях к компетенции педагогов определяют необходимость модернизации подготовки специальных педагогов, поскольку широко распространяющиеся тенденции инклюзивного образования определяют необходимость переориентирования процесса их подготовки на предстоящую профессиональную деятельность не только в специальных организациях образования, но и в общеобразовательных детских садах и школах в качестве главного специалиста, организующего психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями и ответственного за их интеграцию в среду нормально развивающихся сверстников. Поэтому в государственных документах ставится важная задача подготовки профессионально подготовленных кадров для психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями. О необходимости качественных образовательных программ для подготовки квалифицированных специалистов для инклюзивного образования, основанные на лучших международных практиках, неоднократно заявлял министр образования и науки РК Аймагамбетов А.К. [4].

Реализация основных направлений Закона РК «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными

возможностями» (2002) «обуславливает необходимость пересмотра подходов и принципов подготовки педагогов на уровне современных требований общества к профессионализму выпускников вузов. Работа с детьми с ограниченными возможностями предъявляет особые требования к практической готовности специальных педагогов (педагогов-дефектологов), которые будут работать не только в сфере специального образования, также и в условиях инклюзивного образования» [5]. Тем более, что «в соответствии с приказом №145 МОН РК «Перечень должностей педагогов» от 15 апреля 2020 года» [6], «Приказ Министра образования и науки РК от 13 июля 2009 года № 338 (в редакции от 31.03.2022 №121)» «Об утверждении Типовых квалификационных характеристик должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц» и др. «в организации общего образования вводятся ставки педагога–ассистента, специального педагога (учитель-дефектолог, дефектолог, учитель-логопед, логопед, олигофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог)» [7], согласно «Правил психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями в организациях образования, осуществляется путем организации индивидуальных, групповых и подгрупповых занятий на основе оценки особых образовательных потребностей и рекомендаций психолого-медико-педагогических консультаций» [8].

Вместе с тем, как указывается во Всемирном докладе по мониторингу образования (2021). «Центральная и Восточная Европа, Кавказ и Средняя Азия. Инклюзивность и образование: Для всех значит для всех», специалисты поддержки в регионе «все еще недостаточно подготовлены к работе в инклюзивной среде в сотрудничестве с учителями, так как страны в основном все еще поддерживают медицинский подход к инклюзивному образованию, а, следовательно, и к соответствующей подготовке сотрудников» [9]. В значительной степени это может быть объяснено тем, что образовательные программы подготовки специальных педагогов в казахстанских вузах преимущественно направленны на усвоение методик преподавания математики, родного языка, ручного труда и других учебных предметов в специальной школе для детей с различными нарушеиями психофизического развития (слуха, зрения, интеллекта и речи) [10]. Наряду с этим, учебные планы вузов практически не содержат дисциплины, формирующие необходимые компетенции для работы в инклюзивных школьных и дошкольных организаций образования. Отмечается также очень малое количество «отечественных учебников и учебно-методических пособий для подготовки в вузах специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования» [11]. «Отсутствие или недостаточность инклюзивно - ориентированных учебных дисциплин и недостаточное учебно-методическое обеспечение процесса подготовки специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования» [11, с. 923], в свою очередь, приводит к тому, что в процессе педагогической деятельности в инклюзивных организациях такие специалисты испытывают значительные затруднения в организации и реализации психолого-педагогического сопровождения детей с различными нарушениями развития.

Для эффективного решения указанных трудностей становится необходимым проведение пересмотра и серьезной «трансформации содержания подготовки специальных педагогов (дефектологов) в соответствии с приоритетами инклюзивного образования. Соответственно, актуальность данного исследования определяется социальным заказом общества на подготовку специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, которые должны обладать определенными профессиональными и личностными качествами, необходимыми для данной работы» [11, с. 920].

Степень разработанности темы. Подготовка специальных педагогов (дефектологов), по вопросу формирования у них инклюзивно ориентированных компетенций, в теории накоплен определенный исследовательский зарубежный и отечественный опыт. Так, многие исследователи сходятся во мнении о том, что успешное внедрение инклюзивного образования во многом зависит от положительного отношения квалифицированных педагогов к инклюзивному образованию Forlin C. утверждает, что специальным учителям не хватает необходимых знаний и навыков для работы с учениками с ограниченными возможностями в инклюзивных классах, поэтому им необходимы эффективные педагогические навыки управления классом и временем, умение поддерживать процесс обучения, адаптированный к текущему уровню понимания учащихся, способность вовлекать учащихся в мышление высшего порядка, а также поощрять и поддерживать успех в начальных классах [12].

Исследователи D'Alonzo B.J., Giorano G., Cross T.L. доказывают необходимость пересмотра программы подготовки специальных педагогов для обеспечения компетенции, необходимых для успешного включения учащихся с ограниченными возможностями. Авторы поднимают важные вопросы, касающиеся конкретных знаний и навыков, необходимых специальным педагогам для эффективного внедрения инклюзивных образовательных моделей. Цель исследования ученых D'Alonzo B.J., Giorano G., Cross T.L. состояла в том, чтобы определить и подтвердить основные компетенции для специальных педагогов, необходимых для эффективного обучения учащихся с ограниченными возможностями в инклюзивных условиях. Они рассмотрели компетенции, которые считались необходимыми тремя важнейшими группами заинтересованных сторон: директорами школ, специальными педагогами и общими педагогами [13].

Ученые Yasutake и Learner на основе проведенного исследования восприятия и отношения учителей специального и общего образования к инклюзивным практикам, обратили внимание на мнение общеобразовательных учителей о том, что поддержка специальных педагогов в общеобразовательном классе недостаточна для содействия успешной интеграции детей с ограниченными возможностями [14].

В исследованиях Blanton, Griffin, Winn, Pugach поднимается дискуссия о характеристиках и компетенциях, необходимых специальным педагогам для эффективного обучения разнообразной группы учащихся в условиях общего

образования [15]. Результатом этой дискуссии стали пилотные программы и новые модели подготовки специальных учителей [16].

В исследованиях (Джордан. Ким, 2011; Мэри. и др., 2011; Кэрролл и др., 2016) [17-19] правомерно указывается на необходимость овладения специальными педагогами более сложной базой знаний и разнообразным репертуаром учебных методик. Современные авторы, изучая инклюзивные процессы в начальных классах в Турции (Акдаг, Брэндон и др.) [20, 21], настаивают, что наибольшую эффективность в подготовки будущих специальных педагогов в рамках инклюзивного образования должны оказать современные программы повышения квалификации.

К настоящему времени достаточно полно изучен вопрос о развитии профессиональных компетенций у специального педагога (дефектолога) для работы в специальных организациях образования (Корженевич Т.Л., Яковлева Я.И., Аслаева Р.Г., Загребельная Е.А., Бородина В.А., Норкина Е.Л., Филатова И.А., Воденникова Л.А., Кузьмина О.С., Сергеева А.И., Жданова Е.Н., Мартынова Е.А., Поникарова В.Н. и др.) Так, в диссертационном исследовании Аслаевой Р.Г. «определены стратегии социально-профессиональной подготовки дефектологов в вузе» [22]. Корженевич Т.Л. предлагает «модель формирования у будущего педагога-дефектолога компетентности взаимодействия с ребенком с отклонениями в развитии» [23], Жукатинская Е.Н. разработала «модель формирования профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда в общеобразовательной школе» [24]. Исследователь Загребельная Е.А. исследовала самовоспитание как один из факторов процесса развития профессионально-ценностного подхода к педагогической деятельности специальных педагогов [25], Филатова И.А. предложила метауровневую систему развития норм профессиональной деятельности дефектологов, в основе которой лежит взаимодействие ее личностно-нормативных и нормативно-правовых компонентов [26], Маринич Е.Т. разработала «модель формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя-логопеда в вузе» [27], состоящая из следующих компонентов: мотивирующего, когнитивного, деятельностного и рефлексивного.

Гораздо менее изученной в работах ученых ближнего зарубежья является проблема подготовки специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, то есть в общеобразовательных организациях. Вместе с тем, в развитии практики инклюзивного образования специальный педагог является ключевым действующим лицом. Из имеющихся на сегодняшний день исследований по данному вопросу можно отметить работы Сергеевой А.И., в которых отмечены «особенности организации инклюзивно ориентированной подготовки дефектологов в вузе на уровне бакалавриата» [28]. «В исследованиях Филатовой И.А. раскрываются теоретико-методологические аспекты деонтологической подготовки педагогов-дефектологов» [29] и др. Таким образом, можно утверждать, что за рубежом к настоящему времени накоплен определенный опыт по определению

професссиональных компетенций специального педагога для работы в условиях инклюзивного образования.

Характеризуя современное состояние изученности вопроса подготоки специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в Республике Казахстан, можно отметить, что данный вопрос находится только в начале его изучения. Такие казахстанские исследователи, как Мовкебаева З.А. [30], Сатова А.К. [31], Омирбекова К.К. [32], Дузелбаева А.Т. [33], Абаева Г.А. , Оразаева Г.С. [34], Аутаева А.Н. [35], Рсалдинова А.К., Денисова И.А. [36], и др. активно исследовали проблемы подготовки специальных педагогов для работы в условиях инклюзивного образования. В этих исследованиях изучаются вопросы профессиональной компетентности специальных педагогов, в том числе раскрываются особенности их подготовки к образовательной и коррекционной деятельности в инклюзивной школе. Так, казахстанский исследователь Мовкебаева З.А. отмечает необходимость формирования у специальных педагогов компетенций, связанных с умением конструировать специальные условия и инклюзивную образовательную среду, адаптировать учебно-методические комплексы, организовывать консультативную помощь и продуктивное взаимодействие с другими специалистами, родителями и детей. Дузелбаевой А.Т. освещаются вопросы подготовки будущих учителей-дефектологов в условиях модернизации педагогического образования и доказывается острая потребность общеобразовательных организаций в специальном педагоге нового типа, способном творчески работать в разных типах организаций, с разными категориями детей в условиях переосмысления ценностного отношения к каждому ребенку.

Как мы видим, в Казахстане накоплен определенный опыт по определению профессиональной компетенций и изучены некоторые общие вопросы подготовки специальных педагогов в вузе. Однако, до сего времени вопросы подготовки специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования изучены недостаточно. С точки зрения современных отечественных исследователей остаются такие аспекты, как организация инклюзивного образования специальных педагогов (дефектологов) через актуализацию его инклюзивного компонента.

Соответственно, на современном этапе существуют следующие **противоречия** в этом направлении между:

– актуальной потребностью практики в специальных педагогах, обладающих профессиональными компетенциями по работе с детьми с ограниченными возможностями в условиях общего образования, и традиционной нацеленностью подготовки в вузах специальных педагогов на работу в специальных организациях образования;

– современными требованиями к профессионализму специальных педагогов, обусловленных активным развитием инклюзивного образования, и недостаточной разработанностью и целостностью научно-педагогического знания по проблеме инклюзивно ориентированной подготовки специальных

педагогов, необходимого для соответствующего обновления их профессиональной подготовки в вузе;

– необходимостью формирования готовности специального педагога к реализации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями и недостаточного учебно-методического обеспечения процесса инклюзивно ориентированной подготовки специальных педагогов в вузе.

Указанные противоречия обозначили направление научного поиска и позволили определить **проблему исследования:** как эффективно подготовить специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования? Значимость разрешения выявленных противоречий и сформулированная проблема обусловили выбор темы исследования: «Подготовка специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования».

Цель исследования: теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка организационно-педагогической модели подготовки специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования.

Объект исследования: процесс подготовки специальных педагогов в вузе.

Предмет исследования: подготовка специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования

Научная гипотеза исследования: если подготовку специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования организовать в виде целенаправленной, комплексной и последовательной деятельности по развитию интегративного комплекса инклюзивно ориентированных профессиональных компетенций, включающих в себя личностный, когнитивный и праксикологический компоненты, то это повысит эффективность подготовки специального педагога к профессиональной деятельности в инклюзивных организациях, так как будет обеспечена целостность педагогического процесса.

Задачи исследования:

1. Обосновать и дать сущность содержания понятия «подготовка специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования».
2. Определить современные зарубежные и отечественные тенденции реализации в вузах подготовки специальных педагогов.
3. Разработать перечень профессиональных компетенций специальных педагогов на разных уровнях квалификации по ОРК в качестве цели профессиональной подготовки.
4. Разработать организационно-педагогическую модель подготовки специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования и проверить ее эффективность опытно-экспериментальным путем.

Для достижения цели и решения поставленных задач будет использован комплекс теоретических и эмпирических методов.

Ведущая идея исследования заключается в трансформации подготовки специальных педагогов (дефектологов) в соответствии с приоритетами

инклюзивного образования для эффективного решения вопросов социальной адаптации людей с ограниченными возможностями.

Теоретико-методологическими основами исследования являются: «теория профессиональной подготовки» Краевский К.К. [37], «развитие личности будущего педагога в контексте профессиональной подготовки» Ипполитова Н.В. [38] и др.; «концептуальные основы акмеологии и андрагогики» А. А. Бодалев [39], М.Т. Громкова [40], Н.В. Кузьмина [41] и др.); «концепция профессиональной компетентности педагогов» Козырева В.А., Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалева [42]; «антропологический подход» В. М. Розин [43], В. И. Слободчиков [44] и др.; «средовой подход» (В.С.Библер, А.А.Гусейнов, И.С.Кон, В.Л.Махлин), компетентностный подход Акулова О. В., Верещагина Н. О., Даутова О. Б., Менг Т. В., Пискунова Е. В., Попова Е. В., Станкевич П. В., Тряпицына А. П., Шубина Н. Л. , С.А. Писарева, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалева [42, с. 185] и др.); системный подход (Н.В. Кузьмина, Ю.А. Конаржевский, В.П. Беспалько, С.И. Архангельский, Г.Н. Сериков), «системно-деятельностный подход в образовании», «о нацеленности на результат как системообразующего фактора деятельности» основывающийся на положениях А. Г. Асмолова [45]; «личностно-деятельностный подход» (Л.С.Выготский, В.А.Петровский, И.А.Зимняя, Д.Б.Эльконин), «исследования, раскрывающие моделирование инклюзивного образования с позиции синергетического подхода» С.В. Алехина, М.М. Семаго; «личностно - ориентированный подход к профессиональной подготовке будущих учителей-дефектологов Н.М. Назарова и «теоретические и прикладные аспекты коррекционной педагогики» Р.О. Агавелян , «формируемые на его основе профессионально-личностные качества учителя-дефектолога», Л.А. Ястребова.

В соответствии с целью, гипотезой и задачами исследования были определены следующие **методы исследования**:

- теоретические (анализ международных и отечественных нормативно-правовых актов в сфере образования с целью выявления содержания педагогического образования к требованиям социального заказа; исторический анализ с целью выявления взаимосвязи процессов подготовки специальных педагогов на разных этапах исторического развития; понятийно-терминологический анализ социологической и психолого-педагогической литературы с целью уточнения сущности содержания понятия «подготовка специального педагога»; моделирование процесса подготовки специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования).

- эмпирические методы: анализ документов и статистических данных для получения информации о направлениях подготовки специальных педагогов в вузах Республики Казахстан, о количестве обучающихся по данным образовательным программам и т.д.; полуструктурированное интервью (беседа) с целью выявления отношения, оценки участников образовательного процесса к качеству подготовки специальных педагогов для работы в условиях инклюзивного образования; анкетирование с целью составления представлений

об уровне и состоянии готовности специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования; формирующий и контрольный эксперимент с целью апробации содержания, методов и учебно-методического обеспечения подготовки специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, поиска и проверки эффективных способов организации работы по формированию готовности специальных педагогов к реализации инклюзивного образования и др.;

- математические и статистические методы: количественная и качественная обработка результатов опытно-экспериментальной работы.

Базой исследования явились Северо – Казахстанский университет имени Манаша Козыбаева (г. Петропавловск), Казахский национальный педагогический университет имени Абая (г. Алматы), Павлодарский педагогический университет (г. Павлодар), Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова (г. Караганда) и Южно-Казахстанский государственный педагогический университет (г. Шымкент). В эксперименте участвовало 1051 студентов, выпускников, преподавателей, работодателей.

Организация и этапы исследования. Исследование проводилось в три этапа.

На первом, теоретическом, этапе (2018-2019 гг.) – изучалась психолого-педагогическая литература по проблеме исследования, выявлялся уровень ее разработанности; осуществлялась разработка методологического аппарата исследования. Анализировались основные подходы к изучению содержания понятия «подготовка специального педагога» в психолого-педагогической теории, уточнены сущность, содержание, методы и технология формирования подготовки специального педагога (дефектолога) к работе в условиях инклюзивного образования, изучен опыт подготовки специальных педагогов в зарубежных странах, прогнозировались пути модернизации подготовки специальных педагогов, теоретически разработана организационно-педагогическую модель подготовки специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования.

На втором, опытно-экспериментальном, этапе (2019-2020 гг.) – определялась база исследования, разрабатывался и адаптировался диагностический интсрументарий, разрабатывалась программа констатирующего и формирующего экспериментов, организовано и проведено анкетирование и полуструктурированное интервью студентов, преподавателей, выпускников, работодателей, проводилась апробация разработанных учебно-методических материалов.

На третьем, заключительно-обобщающем, этапе (2020-2021 гг.) – проводились анализ и обобщение результатов исследовательской работы, осуществлялась разработка практических рекомендаций, связанных с перспективой исследования подготовки специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования, производилось оформление текста диссертации.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Понятие «подготовка специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования», которое представляет собой целенаправленную, комплексную и последовательную деятельность по развитию интегративного комплекса инклюзивно ориентированных профессиональных компетенций, включающего в себя личностный «сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования» [52], когнитивный (совокупность знаний и представлений по созданию адаптивной педагогической среды, консолидации и организации мульдисциплинарной команды специалистов) и праксикологический компоненты (владение способами и приемами работы со всеми субъектами инклюзивного сообщества и др.)

2. Современные зарубежные и отечественные тенденции реализации в вузах подготовки специальных педагогов, которые выражаются в организационных, содержательных и методических аспектах. Организационные аспекты выражаются в наличии разнообразных организационных форм и видов подготовки специалистов для работы с детьми с ограниченными возможностями, сертификации и повышения их квалификации. Содержательные аспекты выражаются в информированности специального педагога о сущности и содержании педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования и предполагают наличие определенного «уровня знаний, необходимых для эффективной профессионально-педагогической деятельности (общепедагогических, методических, специально-предметных). Методические аспекты предполагают профессиональные умения и навыки, которыми должен овладеть специальный педагог для реализации педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

3. Перечень профессиональных компетенций специального педагога на разных уровнях квалификации по ОРК, соответствующий актуальным требованиям к его профессионализму.

4. Организационно-педагогическая модель подготовки специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования, представляющая собой целостный и последовательный процесс, с описанием цели, методологических основ, принципов, видов готовности, компонентов подготовки педагогов, педагогических условий и результата подготовки.

Научная новизна и теоретическая значимость результатов исследования заключается в следующем:

1. Обосновано и дано определение сущности понятия «подготовка специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования».

2. Определены современные тенденции развития зарубежного и казахстанского педагогического образования в подготовке специального педагога.

3. Разработан примерный перечень профессиональных компетенций специальных педагогов на разных уровнях квалификации по ОРК в качестве цели профессиональной подготовки (модели выпускника).

4. Разработана организационно-педагогическая модель подготовки специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования, представляющая собой целенаправленную, комплексную и последовательную деятельность и включающая в себя описание цели, методологических основ, принципов, видов готовности, компонентов подготовки педагогов, педагогических условий и результата подготовки.

Практическая значимость исследования заключается в подборе диагностических средств для изучения состояния готовности специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования; в разработке Проекта Карточки профессии «Специальный педагог»; в разработке и внедрении в учебный процесс учебных пособий для вузов «Әлемдегі арнайы және инклюзивті білім беруді дамыту», «Развитие специального и инклюзивного образования в мире» и ряда учебно-методических комплексов для студентов 1,2 курсов по дисциплинам: «Введение в специальность», «Основы волонтерской деятельности».

Достоверность и обоснованность полученных результатов предоставлены исходными методологическими позициями, анализом различных литературных источников по вопросам исследования; комплексом теоретических и эмпирических методов, реальных цели, задачам и логике исследования, последовательностью этапов опытно-экспериментальной работы по подтверждению гипотезы, испльзованию статистических методов обработки данных, содержательным анализом полученных результатов эмпирического исследования.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и результаты диссертационного исследования отражены в 18 публикациях, из которых: 2 учебных пособия, проект Карточки профессии «Специальный педагог», 1 статья – в журнале, входящем в базу Scopus; 3 статьи опубликованы в научных изданиях, рекомендованных Комитетом по контролю в сфере образования и науки; 1 статья – в научных изданиях дальнего зарубежья; 11 статей – в казахстанских научных изданиях и ближнего зарубежья. Основные положения, выводы и результаты исследования обсуждались и докладывались на международных научных конференциях:

1. Зарубежный и отечественный опыт по подготовке специального педагога в условиях инклюзивного образования» // X Международные социально-педагогические чтения им. Б.И. Лившица «Психолого-педагогическое сопровождение профессионального образования, дополнительного образования, летнего отдыха и оздоровления детей и подростков». – Екатеринбург. – 2018. – С.36-40

2. Әр қайсысына педагог : инклюзивті білім–шетелдік және отандық тәжірибе»// «Prospects for the Development of Modern Science»: Materials of the II

International Student Scientific Conference. – Gwangju, Korea: Regional Academy of Management, 2019. – С.90-93.

3. Психологиялық-педагогикалық зерттеулерге арналған ерекше оқытушы мәселелері // Материалы V Международной научно-практической конференции «Педагогика и современные аспекты физического воспитания». – Краматорск. – 2019. – С.341-349.

4. Инклюзивті білім беру жағдайында мұғалім-дефектологты жұмысқа даярлау жүйесін дамыту //Международная научно-практическая конференция «VI Оразовские чтения: актуальные вопросы тюркской культуры в эпоху цифровизации». – II том. – Шымкент, 2020. – С.257-260

5. Дефектологические знания как основа подготовки специального педагога в условиях инклюзивного образования // VII Республиканская научно-практическая конференция (с международным участием) «Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы». – г. Гродно. – 2020г. – С.38-41

6. Международный опыт подготовки будущих специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Международная онлайн-конференция «Инклюзивные технологии в образовательной деятельности». – КазНПУ имени Абая. – г.Алматы. 2021. – С. 42-50

7. Инклюзивті білім берудегі арнайы педагогтың құзыреті// Международный онлайн-круглый стол «Актуальные проблемы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических работников и специалистов в области инклюзивного и специального образования», посвященный 30-летию Независимости Республики Казахстан (22 декабря 2021 года). – Алматы. – 2021. - С.31-41

8. Проблемные аспекты и факторы готовности специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования // Международная научно-практическая конференция «Современные проблемы теории и практики специальной и социальной педагогики: работа с детьми с особыми образовательными потребностями». – Сургут. – 2022. – С.53-60.

Материалы диссертационного исследования послужили основой для внедрения их результатов в учебный процесс вузов в виде использования учебных пособий и внедрения элективных курсов. Проведены курсы повышения квалификации для преподавателей вузов, для руководителей и педагогов дошкольного, общего среднего, технического и профессионального образования Северо-Казахстанской области. Проведен обучающий семинар для преподавателей Международного университета SilkWay (20.11.2020 г.) по теме: «Модернизация подготовки специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования». Проведен вебинар по теме: «Подготовка специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования» (30. 06. 2021 г.). Организован Международный онлайн-круглый стол «Актуальные проблемы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических работников и специалистов в области инклюзивного и специального образования» (22.12. 2021 г.).

Структура диссертации: диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложения.

Во введении обоснована актуальность темы исследования, охарактеризована степень изученности данной проблемы, сформулированы объект, предмет, научная гипотеза исследования, цели и задачи работы, научная новизна, теоретико-методологические основы исследования, определены теоретическая и практическая значимость исследования.

В первой главе «Теоретико-методологические основы подготовки специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования» уточняется сущность понятия «подготовка специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования», проводится анализ зарубежного опыта подготовки специалистов для работы с детьми с ограниченными возможностями, определяются ведущие тенденции подготовки специального педагога в условиях инклюзивного образования, доказывается и расскрывается организационно-педагогическая модель подготовки специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования.

Во второй главе «Опытно-экспериментальная работа по подготовке специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования» представлен диагностический инструментарий для выявления сформированности готовности специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, представлены результаты эмпирического исследования состояния готовности специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, обобщены результаты апробации организационно-педагогической модели подготовки специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования.

В заключении обобщены теоретические и практические результаты исследования, сформулированы основные выводы, подтверждающие гипотезу и доказывающие истинность положений, выносимых на защиту, изложены рекомендации по подготовке специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

В приложении представлены материалы, дополняющие основной текст диссертации.

1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1 Сущность понятия «подготовка специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования

Одной из задач нашего исследования является раскрытие сущности понятия «подготовка специальных педагогов к работе в инклюзивном образовании». Целью модернизации процесса подготовки специальных педагогов является формирование их профессиональной готовности к предстоящей педагогической деятельности по психолого-педагогическому сопровождению детей с ограниченными возможностями в общеобразовательных школах [54].

Для интерпретации понятия «подготовка специального педагога» целесообразно систематизировать и классифицировать существующие определения в психолого-педагогической, философской и социологической литературе. Характеризуя филологическое толкование данного понятия, обратимся к толковому словарю Ушаковой Д.Н., согласно которому «подготовка рассматривается как запас знаний, полученный в процессе обучения чему-нибудь» [46]. Аналогичное определение встречается в словаре Ефремовой Т.Ф., в котором понятие «подготовка определяется в качестве запаса знаний, навыков, опыта, приобретенного в процессе учебы, практической деятельности» [47]. Автором Кузнецовой С.А. «подготовка рассматривается как запас знаний, навыков, опыта, приобретенный в процессе учебы, практической деятельности» [48].

Для решения проблемы нашего исследования представляется важным рассмотреть определения понятия «профессиональная подготовка». Данное понятие в источниках определяется как «...совокупность специальных знаний, умений и навыков, качеств, опыта работы и норм поведения, обеспечивающих возможность успешной деятельности по выбранной специальности; процесс доведения до обучающихся соответствующих знаний и навыков...» [49].

В новом словаре методических терминов и понятий профессиональная подготовка представляется в виде «системы организационных и педагогических мероприятий, обеспечивающих формирования у личности профессиональной напраленности знаний, умения и навыков и профессиональной готоности к такой деятельности» [50].

В словаре, посвященном профессиональному образованию, профессиональная подготовка рассматривается как «процесс овладения знаниями, навыками и умениями, позволяющими выполнять работу в определенной области деятельности» [50]. Соответственно, «профессиональная деятельность, по мнению Зеер Э.Ф. представляет собой социально значимую деятельность, выполнение которой требует специальных знаний, умений и навыков, а также профессиональных качеств личности» [51].

Таким образом, можно утверждать, что все исследователи сходятся в одном, что профессиональная подготовка является необходимым условием успешной деятельности человека, в том числе и педагога. Результатом такой подготовки является «профессиональная компетентность» (Зеер Э.Ф. [51], Зимняя И.А. [52], Краевский В.В. [37], Лернер И.Л. [53], Маркова А.К. [54], Селевко Г.К. [55], Сластенин В.А. [56], Новикова А.М. [57], Исаева Т.Е. [58], Хуторской А.В. [59], Щедровицкий Г.П. [60].

Исследователи в области педагогики и психологии выделяют следующие функции подготовки к профессиональной деятельности

- «гностическая – деятельность, обеспечивающая качественное образование студентов»;
- «интегративная – деятельность, связанная с установлением процессуального единства между целью и действием»;
- «прогностическая – функция, отражающая результат деятельности»;
- «ценностно-ориентированная – деятельность, связанная с осознанием значимости профессиональной деятельности» [61].

«Гностическая деятельность по подготовке к профессиональной деятельности определяет познавательную направленность личности. Она заключается в практическом использовании знаний студента при решении профессиональных задач, в овладении системой профессионального образования, в освоении творческих путей осуществления профессиональной деятельности, в формировании комплекса профессиональных навыков, стремлении к постоянному профессиональному росту, получению новых знаний.

Интегративная деятельность, по нашему мнению, заключается в формировании у будущего специалиста целостного, системного мышления, широкого мировоззрения, умения понимать жизненные явления, критически воспринимать противоречивые мнения, возможностей системного видения профессиональной деятельности, анализа своих действий, способности к самостоятельным действиям в неопределенных ситуациях» [62].

Прогностическая деятельность предполагает умение проектировать деятельность в профессиональной сфере, готовность взять на себя ответственность в кризисных ситуациях, умение самостоятельно и эффективно решать свои проблемы».

«Ценностно-ориентированная деятельность подготовки к профессиональной деятельности связана с формированием профессиональной позиции студента как совокупности ценностных отношений к профессиональной деятельности, к себе как к личности и профессионалу. Она выражается в понимании студентом сущности и социальной значимости своей будущей профессии, в наличии устойчивого интереса к профессиональной деятельности, осознании профессиональной ответственности за результаты своей работы, ее духовной, культурной, интеллектуальной или экологической ценности, осознании себя и своего места в обществе» [62, с. 123].

Так, Циулина М.В. рассматривает «профессиональную подготовку педагогов в качестве процесса овладения системой специальных знаний, общими и специфическими умениями, навыками для творческого выполнения профессиональной деятельности». При этом результатом такой подготовки является интегративное профессионально значимое качество будущего специалиста, то есть готовность» [63].

В энциклопедическом словаре [64] под термином «подготовка педагога» понимаются теоретические знания и практические умения, которые при определенном уровне сформированности физических, физиологических и психологических качеств человека приводят к самостоятельной трудовой деятельности и обеспечивают успешное выполнение профессиональных обязанностей по определенной специальности и соответствующей квалификации.

По мнению А.К. Марковой, структура профессиональной готовности состоит из следующих элементов: профессиональных психологических и педагогических знаний и умений, педагогических позиций и установок и, наконец, личных качеств [65].

Российский исследователь Л.М. Митина считает, что «в процессе подготовки в структуре профессиональной компетентности учителя должны формироваться три подструктуры: деятельностная, коммуникативная и личностная. При этом, деятельностная обеспечивает педагогам владение педагогическими знаниями, педагогическими средствами и способами для реализации педагогических действий» [66].

Исследователь Ипполитова Н.В. определяет «как целостную педагогическую систему, функционирование которой предполагает создание условий для развития личности будущего педагога на основе овладения необходимыми для педагогической деятельности знаниями, умениями и навыками, развития профессионально - и личностно-значимых качеств, обеспечивающих эффективность педагогической деятельности» [79].

Анализ научных литератур по проблеме профессиональной подготовки педагогов свидетельствует о том, что в основу интерпретации данного понятия современными учеными положены следующие подходы:

1. Компетентностный подход, при котором профессиональная подготовка рассматривается в качестве определенной совокупности знаний, навыков и умений, необходимых для осуществления соответствующей деятельности. Основываясь на «компетентностном подходе многие исследователи (Пискунова Е.В., Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П., Чекалева Н.В. и др.) рассматривают подготовку как процесс развития профессиональной компетентности педагогов». Так, «Маркова А.К. подчеркивает, что в процессе подготовки педагогов должны быть сформированы такие компоненты профессиональной компетентности, как: гностический компонент, ценностно-смысловой компонент, деятельностный компонент, личностный компонент» [65, с. 124].

2. Деятельностный подход, который «обеспечивает педагогам владение педагогическими знаниями, педагогическими инструментами и методами для реализации педагогических действий» (Митина Л.М.) [66, с. 204].

3. Системный подход, основанный на понятии «система», характеризуется взаимосвязью и взаимодействием структурных и функциональных компонентов. В соответствии с системным подходом, под профессиональной подготовкой понимается единая система действий, методов и подходов, имеющих четкую структуру и характеристики, учитывающих индивидуальные особенности специалиста и обеспечивающих общую и специальную подготовку педагога.

4. Личностно-деятельностный подход, который определяет сущность профессиональной подготовки учителя в виде совокупности знаний, умений, навыков и профессионально важных личностных качеств (Гершунский Б.С. , Журавлев В.И. , Зеер Э.Ф., Ильина Н.Ф., Краевский В.В. , Сластенин В.А., Хуторской А.В и др.). Согласно данному подходу профессиональная подготовка педагога предполагает формирование личностно-качественных характеристик, обеспечивающие высокий уровень компетентности учителя и максимально благоприятные условия для развития его личности.

5. Аксиологический подход, который является, по нашему мнению, основой подготовки педагогов-профессионалов и проявляется в формировании и развитии их ценностных ориентиров, перестройки их взглядов [67]. Многие ученые в качестве результата характеризуют ее как «… интегральную характеристику, определяющую способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей» [68]. «При этом определяется базовая компетентность современного педагога: видеть ребенка (ученика) в образовательном процессе; строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования; устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса, партнерами школы; создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду» [69].

Предметом изучения и отечественных ученых, которые рассматривали в своих трудах различные аспекты проблемы теории и практики целостного педагогического процесса в подготовке будущих специалистов [70-73]. Так, были изучены: опыт подготовки педагогических кадров в соответствии с образовательными задачами [74], формирование креативности будущих специалистов [75], формирование исследовательской культуры педагогов [76,77], использование инновационных технологий в целях формирования креативности студента [78], обучение в вузе в соответствии с требованиями Болонского процесса [79] и др.

На наш взгляд, процесс подготовки учителя является наиболее содержательным определением понятия «профессиональная подготовки» и рассматривается как сложный психолого-педагогический феномен, состоящий

из взаимосвязанных психологических характеристик и нравственных качеств, социальных и ценностных мотивов для выбора профессии, профессиональных знаний, умений, позволяющих специалисту работать по выбранной профессии [80].

Таким образом, изучение психолого-педагогических исследований по вопросу структуры профессиональной подготовки педагога показывает, что большинство авторов включают в их состав формирование определенных знаний, умений и навыков, а также ряда личностных характеристик. Соответственно, это позволяет нам выделить «в виде основных направлений подготовки будущих педагогов к предстоящей профессиональной педагогической деятельности, как целостной системы, три взаимосвязанных компонента: личностного, когнитивного и праксикологического. При этом «личностный компонент характеризуется соответствующими нравственно-психологическими качествами, когнитивный компонент – теоретическими знаниями и праксикологический компонент определяет практическую готовность к педагогической деятельности» [38].

Для выработки собственного, авторского определения сущности понятия подготовки специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования и выделяя основные подходы к определениям «профессиональная подготовка» и «профессиональная подготовка педагогов», целесообразно расммотреть мнения авторов по вопросу подготовки педагогов к инклюзивному образованию. При анализе зарубежных исследований, в первую очередь, стоит отметить в качестве основополагающего развитие позитивного отношения к инклюзивным процессам [81].

Российский ученый Хафизуллина И.Н. «определяет инклюзивную компетентность будущих учителей как интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения. При этом важным является учет разных образовательных потребностей обучающихся и обеспечение включения ребенка с ограниченными возможностями в среду общеобразовательной организации, создание условий для его развития и саморазвития в образовательном процессе». «Инклюзивная компетентность будущих учителей, по мнению Хафизуллиной И.Н., включает совокупность взаимосвязанных компонентов: личностного, когнитивного, операционного и рефлексивного» [82]. По мнению О.С. Кузьминой, «в профессиональной подготовке в вузе и послевузовской переподготовке педагогов должна развиваться такая компетентность, как способность решать профессиональные задачи, возникающие в процессе инклюзивного образования» [83]. Говоря о результатах такой подготовки, известный белорусский ученый Хитрюк В.В. «определяет готовность общеобразовательных педагогов к инклюзивному образованию» как «…предрасположенность к профессионально-педагогической деятельности в условиях образовательной инклюзии, в основе которой лежит сложное интегральное субъективное качество личности, опирающееся на комплекс академических, профессиональных и социально-

личностных компетенций» [84]. Конкретизируя указанную выше мысль, российские исследователи Шумилова Е.А. и Чернышенко Н.С., «описывают систему профессионально-ценностных ориентаций, которые должны быть сформированы у педагога, работающего в условиях инклюзивного образования, включающая в себя: признание ценности личности ребенка, независимо от степени, формы и тяжести его нарушения; направленность деятельности не только на получение образовательного результата, но и на развитие личности ребенка с нарушением в развитии в целом; осознание себя как носителя культуры и ее транслятора для детей с нарушениями в развитии; понимание творческой сущности педагогической деятельности с особыми детьми, требующей огромных интеллектуальных, моральных, духовных и энергетических затрат» [85].

Вместе с тем, следует иметь в виду, что «специальному педагогу, задействованному в инклюзивном образовании, требуется не только глубокое знание психолого-педагогических особенностей развития детей с ограниченными возможностями, причем с разными типами и видами нарушений, но также немаловажным становится установление взаимодействия между детьми, их родителями, другими специалистами и педагогами» [86].

Подготовка специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, лишенная гибкости и мобильности, не может быть эффективной, поскольку сама сущность их подготовки предполагает умение постоянно перестраивать, координировать, модернизировать собственную профессиональную деятельность в соответствии с характером нарушения, тяжестью и особенностями ограниченных возможностей, видом и наличием опыта социального взаимодействия каждого ребенка с ограниченными возможностями с другими людьми, его готовностью и желанием обучаться совместно с нормально развивающимися сверстниками, и, наоборот, готовностью класса (группы) принимать ребенка, имеющего проблемы в развитии [87].

Для того, чтобы перейти к определению, являющемуся ключевым для нашего исследования, следует рассмотреть существующие подходы к подготовке специальных педагогов (дефектологов) в вузе. В целом, как показывает анализ исследований ученых из ближнего зарубежья, они преимущественно направлены на изучение психолого-педагогических основ процесса профессиональной подготовки будущих специалистов, сущности профессии, ее специфических особенностей и функции [88-91].

Общие и методические вопросы подготовки специальных педагогов (дефектологов) для работы с детьми с ограниченными возможностями изучались зарубежными (Allen B., Glane H., Lacey P., Welch M., Агавелян Р., Акиева Г.С., Аюпова М., Бекмуратов Н., Карвялис В., Колтакова Е., Минасян А.И., Морозова Н.С., Муминова Л.Р., Назарова Н.М., Речицкая Е.Г., Хакимов М., Чичерина Я. и др.) и отечественными учеными (Боброва В.В., Луцкина Р.К., Мовкебаева З.А., Омирбекова К.К., Рсалдинова А.К., Сулейменова Р.А., Сатова А.К. и др.), которые исследовали различные аспекты развития

профессиональных компетенций будущих специальных педагогов (учителей-дефектологов). Эмпатию в качестве ключевого профессионального качества педагога, работающего с детьми с различными отклонениями в развитии, рассматривает и исследователь Р.О. Агавелян [92]. Данной точки зрения придерживается и российский ученый Яковлева И.М., которая выделяет в виде интегрального качества специального педагога такие умения, как готовность к оказанию педагогической помощи людям с нарушениями развития, включающую духовность, милосердие, эмпатию, толерантность, педагогический оптимизм [93].

Для решения проблемы нашего исследования представляется важным мнение российского исследователя Аслаевой Р.Г. «по вопросу профессиональной подготовки специальных педагогов (дефектологов) к развитию детей с ограниченными возможностями, которая представляет собой «интегративное единство целей, задач, ведущих тенденций и принципов, психолого-педагогических условий, критериев оценки уровней подготовленности студентов к обучению детей, теоретических подходов, основными из которых являются интегративный и компетентностный» [94].

Анализируя общую тему профессиональной подготовки специальных педагогов в трактовках авторов, представляющих разные научные подходы, мы обратимся к исследованиям ученых, посвященным специфике организации педагогической подготовки.

В связи с этим за рубежом стали активно проводить исследования, посвященные проблемам инклюзивной подготовки среди специальных педагогов. Так, были рассмотрены вопросы профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации специальных педагогов (учителей) для работы в условиях инклюзивного образования (Forlin C., D'Alonzo B.J., Giorano G., Cross T.L., Yasutake D., Lerner J., Blanton, Griffin, Winn, Pugach, Сергеева А.И., Филатова И.А. и др.).

Соответственно, вопросы подготовки специального педагога для работы в условиях инклюзивного образования начинают активно изучаться за рубежом и к настоящему времени уже накоплен определенный опыт. Так, исследователь А.И. Сергеева утверждает, что расширение характера профессиональной деятельности специального педагога обуславливает, прежде всего, не исполнительскую, а развитую субъектную позицию, предполагающую осознанное отношение на всех этапах профессиональной деятельности и в каждом ее виде [95].

Результатом такой подготовки, по ее мнению, должна явиться развитая инклюзивная компетенция, которая определяется ученым как интегративное личностное образование, способность организованно и самостоятельно осуществлять профессиональные функции, самооценивать результаты своей деятельности в процессе инклюзивного обучения с учетом особенностей включения лиц с ограниченными возможностями в среду общеобразовательной организации, создавая условия для развития и саморазвития обучающихся» [95, с. 75].

Анализируя различные подходы к подготовке специальных педагогов в зарубежных и отечественных исследованиях можно отметить, что многие ученые сходятся во мнении о том, что специальный педагог в инклюзивном образовании «должен быть готов к многофункциональной деятельности, ему необходимо владеть технологиями разноуровневого обучения с учетом индивидуальных и личностных особенностей обучающихся, одновременно обучать детей с различными образовательными потребностями и возможностями» [96-98].

Авторы утверждают, что в ходе подготовки будущих специальных педагогов должны формироваться важные профессиональные компетенции – готовность самостоятельно осуществлять научное исследование в области специальной педагогики; готовность к систематизации, обобщению и распространению «отечественного и зарубежного методического опыта в области тьюторского сопровождения; готовность к осуществлению педагогического проектирования образовательной среды и индивидуальных образовательных программ» [99].

Таким образом, анализ зарубежных и казахстанских исследований убедительно доказывает увеличение требований к деятельности специальных педагогов при организации инклюзивного образования и расширение их функциональных обязанностей можно сформулировать следующие выводы:

1. В педагогической науке не было единого подхода к проблеме подготовки специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. С учетом этого подготовка профильных педагогов рассматривается как целенаправленный процесс и результат развития профессиональной компетентности педагогов с системой методических знаний, навыков, умений в условиях инклюзивного образования.

2. «Подготовка специальных педагогов к инклюзивной сфере деятельности включает ряд этапов, а именно: развитие личностного компонента, то есть формирование педагогических ценностей как основы успешной профессиональной деятельности в инклюзивном образовании; потребности и мотивации в развитии инклюзивной готовности как составляющей профессионально-педагогической деятельности, отражающей требования социального заказа к подготовке будущего специального педагога. Когнитивный компонент, который определяет отбор или разработку учебного материала с учетом содержания и структуры формируемых знаний, умений, компетенции, комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенции как содержательной основы формирования инклюзивной готовности. Праксикологический компонент, предполагающий овладение комплексом форм, методов, приемов педагогической деятельности в инклюзивном образовательном процессе с учетом типа, вида, тяжести нарушения и условий организации учебной деятельности, анализ результатов и принятие новых ценностей образования и профессионально-педагогической деятельности, а также осуществление данной деятельности на практике, участие в волонтерских движениях и инфокомпаниях [100].

3. Подготовка специального педагога к работы в условиях инклюзивного образования должна соответствовать следующим требованиям:

- «соответствовать социокультурному и гуманистическому контексту»;
- «быть согласованной с образовательным результатом (комплексом компетенции выпускников организаций высшего образования) и обеспечивать возможность их реализации в профессионально-педагогической деятельности»;
- «обеспечивать профессиональную компетентность будущих специальных педагогов во всех аспектах (академическом, профессиональном, социально-личностном), профессионально-педагогическую уверенность, определять эффективные модели профессионального поведения, взаимодействия и общения педагога [101].

4. Подготовка специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования должна носить системный характер, обеспечивающий согласованную деятельность по развитию всех ее компонентов при решении профессионально-педагогических задач.

Проведенный нами анализ различных подходов к определению понятия «подготовка специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования» позволяет нам определить данное понятие в качестве целенаправленной, комплексной и последовательной деятельности по развитию интегративного комплекса инклюзивно ориентированных профессиональных компетенций, включающих в себя личностный («сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования»), «когнитивный (совокупность знаний и представлений по созданию адаптивной педагогической среды, консолидации и организации мульдисциплинарной команды специалистов психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями и др.) и праксилогический компоненты (владение способами и приемами работы со всеми субъектами инклюзивного сообщества и др.)» [100, с. 2].

1.2 Зарубежный опыт по подготовке специальных педагогов для работы с детьми с ограниченными возможностями

В настоящее время во всем мире наблюдается «активное обращение к инклюзивному образованию, благодаря которому все дети с ограниченными возможностями могут получать качественное образование в общеобразовательной школе и тем самым иметь равные возможности для активной реализации своих способностей» [102].

На современном этапе включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс в Казахстане актуальным является проблема кадрового обеспечения данного процесса. О необходимости решения данного вопроса свидетельствует Обзор национальной политики в области образования ОЭСР, в котором среди проблем обеспечения построения инклюзивной образовательной системы, была отмечена низкая эффективность системы

подготовки педагогических кадров [103]. Указание на этот же факт отмечается во Всемирном докладе по мониторингу образования (2021) «Центральная и Восточная Европа, Кавказ и Средняя Азия. Инклюзивность и образование: Для всех значит для всех», «объем и качество возможностей профессионального развития сотрудников образовательной поддержки могут оказать большое влияние на практику инклюзивного образования» [9, с. 113]. В качестве достаточно настораживающего момента во Всемирном докладе обозначается факт, что «только в некоторых странах выработан стратегический подход к планированию и реализации программ непрерывного профессионального развития специалистов образовательной поддержки, готовых работать в инклюзивной образовательной среде». Здесь же отмечается нерегулярность и непоследовательность не только инклюзивно ориентированной подготовки, но и повышения квалификации специальных педагогов (специалистов), которые, как правило, проводятся в короткие промежутки времени и в рамках реализации каких-либо национальных проектов или аккредитации [121, с.112].

Проведение качественного анализа зарубежного опыта с целью учета всех минусов и плюсов различных инклюзивных систем, чтобы избежать в последующем негативных результатов. Об актуальности данной задачи, то есть, необходимости разработки, основанных на лучших международных практиках, качественных образовательных программ для подготовки квалифицированных специалистов для инклюзивного образования, свидетельствуют неоднократные заявления министра образования и науки РК Аймагамбетова А.К. [4, с.2].

Данная тенденция соответствует основным положениям Всемирного доклада об инвалидности (2011), в котором утверждалось, что: «Соответствующая подготовка основных учителей имеет решающее значение, если они хотят быть уверенными и компетентными в обучении детей с различными потребностями и подчеркивает необходимость того, чтобы эта подготовка была сосредоточена на ценности самого ребенка, а не только на знаниях и навыках [9, с. 112].

Хауг (2003) отмечает, что «в подготовке специального педагога для эффективной работы в условиях инклюзивного образования, необходимо принять гораздо более широкий взгляд и более общий подход, не только ориентируя их на работу в специальных организациях, но и к построению командного взаимодействия с общеобразовательными педагогами в условиях инклюзивного образования чем то, что происходит в настоящее время в обязательном порядке школы» [104].

Рассмотрим более подробно опыт профессиональной деятельности и подготовки специалистов для психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования. Так, «в Соединенных Штатах Америки распространена практика преподавания специального педагога совместно с обычным педагогом в одном классе. При этом, специальные педагоги преподают не только детям с особыми образовательными потребностями (ООП), но и всему классу. Они помогают другим учителям адаптировать учебную программу индивидуально под каждого ребенка с ООП. Для того,

чтобы получить допуск к такой работе, специальные педагоги должны иметь статус «высококвалифицированных», то есть им необходимо: иметь диплом бакалавра; защитить сертификат педагогического образования путем сдачи экзамена и получения лицензии на преподавание в штате в качестве специального педагога; использовать профессиональные компетенции на практике» [105].

«В Канаде долгие годы систему специального образования обеспечивалась сурдопедагогами, логопедами, олигофренопедагогики, приезжающими из США, Англии, Франции. В настоящее время канадская система подготовки кадров для специального образования предусматривает широкую направленность: она ориентирована на тесное сотрудничество с высшими учебными заведениями США и Европы; для чтения лекций нередко приглашаются специалисты из-за рубежа» [105, с. 8]; в Канадские университеты принимаются абитуриенты из стран Азии и Африки.

В Мексике значительное количество детей с ограниченными возможностями обучаются по обычным учебным программам в общеобразовательных школах при обязательном психолого-педагогическом сопровождении со стороны подразделения по обслуживанию и поддержке общего образования - Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular или (USAER). Данное подразделение состоит из учителей специального образования, логопедов, психологов и других специалистов, которые помогают учащимся с ограниченными возможностями в обучении и проводят работу по предупреждению и исправлению различных трудностей [106]. Так, специалисты подразделения по обслуживанию и поддержке общего образования USAER (независимо от городского или сельского контекста) выделили четыре основные и общие проблемы:

1. Недостаточность собственной подготовки к работе в обычном классе.

2. Неготовность к изменению роли специалиста в общем образовании и предъявлению к ним новых требований. 3. Доступность - еще одна проблема для образовательной интеграции

4. Недостаточный опыт у общеобразовательных учителей для работы с учащимися с ограниченными возможностями, что затрудняет переход к образовательной интеграции [106].

Характеризуя профессиональную деятельность специальных педагогов (учителей) в Бразилии, а также их подготовку к предстоящей деятельности в инклюзивных организациях образования, целесообразно отметить наличие в этой стране выраженного имущественного, этнического и расового, а также регионального неравенства, что напрямую сказывается на доступности образования [106].

Относительно подготовки педагогических кадров для системы специального и инклюзивного образования в Аргентине стоит отметить, что данная подготовка сосредоточена на разнообразии потребностей учащихся. «В соответствии с Интегральной программой равного образования (Programa Integral para la Igualdad Educativa), который ориентирован на городские и

пригородные начальные школы, обслуживающие социально уязвимых обучающихся, реализуется форум повышения квалификации с обучающими сессиями и обменом опытом учителей» [106, с. 31].

Изучение опыта подготовки специальных педагогов в Германии представляет для системы высшего педагогического образования в Республике Казахстан особый интерес и является одним из условий ее совершенствования:

1. Система обучения в вузах Германии построена так, что студент сам обеспечивает свободу построения учебного процесса.

2. Специальная подготовка учителей в вузах разделена на два этапа: собственно обучение в университете и профессиональное обучение в течение двух лет в организациях дошкольного и среднего образования с последующей сдачей государственных экзаменов перед специально назначенной управлениями образования комиссией.

Такая система подготовки педагогических кадров для работы с детьми с ограниченными возможностями позволяет обеспечить вариативность обучения, быстро реагировать на изменения в социальных и образовательных процессах, адаптировать выпускников к конкретным практическим условиям будущей работы и способствовать осознанию ими себя как специалистов.

Необходимо отметить, что включение людей с ограниченными возможностями в обычную жизнь является общей целью системы образования в Бельгии. Для создания инклюзивной среды в организациях реализуется стратегия, состоящая из пяти ключевых ценностей: снижение барьеров, включение, непрерывность, тесные консультации со всем сектором и добровольная (волонтерская) работа. Функции специального педагога в общем образовании заключаются в выполнении вспомогательной роли в школе, являясь связующим звеном между учителями-предметниками, обеспечивая их профессиональной информацией и помощью. Если специальный педагог является штатным сотрудником школы, то он сначала обеспечивает индивидуальную помощь ребенку, затем через некоторое время передает эту функцию основному учителю, но при необходимости он продолжает помогать ребенку [107].

Система подготовки педагогических кадров в Бельгии основывается на краткосрочном (трехлетнее высшее образование) получении начального педагогического образования для реализации инклюзивного образования. При этом, у студентов – будущих педагогов в процессе обучения должны быть сформированы 13 основных профессиональных навыков. Обучение будущих педагогов предполагает усвоение блока из 120 часов, посвященного приобретению знаний о социально-эмоциональных взаимоотношениях. В дальнейшем планируется работать над созданием соответствующей системы непрерывного обучения для учителей, других сотрудников и родителей [106].

Несомненную важность для решения цели нашего исследования имеет анкглийский опыт, когда в организациях дошкольного и среднего образования осуществляет свою деятельность специалист - координатор по особой образовательной поддержке (SENCO), который выполняет как стратегические

(реализация особой образовательной политики), так и оперативные (повседневное регулирование учебного процесса) функции [107].

В Австрии подготовка педагогов, специализирующихся на инклюзивном образовании с акцентом по специальной педагогике, осуществляется в педагогических колледжах при университетах, которые обеспечивают непрерывное профессионально-техническое образование по всем направлениям обучения. Обучение основано по единой учебной программе (около 1440 занятий) и в большинстве случаев финансируется из частных источников [106]. Необходимо отметить, что в вузах Австрии не существует отдельной программы инклюзивного педагогического образования, поскольку инклюзивное образование является важным аспектом получения педагогической специальности по всем направлениям подготовки.

Во Франции в Законе от 28 июля 2019 года утверждается, что инклюзивное образование является частью начального педагогического образования. В соответствии с этим, в учебные программы подготовки педагогов включают в начале обучения (первый год обучения в магистратуре) «Введение в инклюзивное образование» и в конце периода обучения (второй год обучения) модули углубленного обучения

Учителя, желающие получить сертификат CAPPEI и стать учителями-специалистами, проходят профессиональную подготовку в четыре этапа (циркуляр CAPPEI от 14 февраля 2017 г.):

1.Общий основной учебный план (144 часа, шесть обязательных модулей):

2. Продвинутые курсы (два углубленных модуля (2 х 52 часа, по выбору кандидата).

3. Курс профессионализации (52 часа, один модуль, по выбору кандидата).

4. Профессиональное обучение через модули национальных инициатив.

Происходящая в настоящее время реформа подготовки специальных учителей (педагогов) направлена на то, чтобы преобразовать их деятельность в качестве «ресурсных педагогов» для других учителей. Стажеры получают 300 часов обучения и назначаются на специальную должность по их выбору [106].

В конце XIX века в Ирландии стали выдавать так называемые «комбинированные» дипломы о высшем образовании для учителей, занимающихся поддержкой обучения в инклюзивном и специальном образовании. Ежегодно в семи различных колледжах/университетах третьего уровня обеспечивается около 300 учебных мест для переподготовки учителей. Данные программы предполагают теоретическое и практическое непрерывное профессиональное развитие учителей, работающих с учащимися с ограниченными возможностями или нуждающимися в учебной поддержке. Программы рассчитаны на один учебный год, при этом

школы/центры освобождают в общей сложности восемь недель для своих педагогов для посещения таких курсов [128, с. 45].

Согласно Закону о реформе №107 педагогическая поддержка (при необходимости) в Италии обеспечивается при помощи так называемых специальных «помощников по автономии и общению», которые предоставляются местными властями и назначаются конкретному ученику, а не классу. Эти ассистенты (помощники, вспомогательные учителя) являются посредниками между учеником с ограниченными возможностями и детьми данного класса для улучшения их взаимоотношений, обеспечения их участия в проводимых в классе мероприятий и помощи в развитии социальных (вербальные и невербальных альтернативных) коммуникативных навыков. [106].

В Испании на разных уровнях образования работают разные типы учителей: педагоги дошкольного и начального образования; среднего образования; высшего образования [107]. Однако, как отмечают педагоги в Испании, требуется серьезная деятельность по совершенствованию специальной образовательной подготовки педагогов.

В Греции все учителя, которые оказывают поддержку учащимся с ограниченными возможностями на индивидуальной основе [106]. При этом роль специального педагога является вспомогательной. Он оказывает помощь ученику и консультирует учителя класса в отборе учебного материала и дифференциации учебного плана. Кроме того, специальный учитель информирует одноклассников интегрированного ученика о его проблемах, способствует организации сотрудничества между школой и семьей ребенка с ограниченными возможностями [107].

Стоит отдельно остановиться на «вопросах подготовки специалистов в Португалии для реализации инклюзивного и специального образования. Базой образовательной подготовки учителей специального образования является специальная программа, которая в соответствии с действующим законодательством, реализуется по учебному плану, который включает в себя минимум 250 аудиторных часов и продолжается в течение 22 лекционных недель. Таким образом, проводятся курсы по шести направлениям: 1. Обучение детей с когнитивными и моторными нарушениями; 2. Обучение детей с эмоциональными и личностными нарушениями; 3. Обучение детей с нарушениями слуха; 4. Обучение детей с нарушениями зрения; 5. Обучение детей с нарушениями коммуникации и речи; 6. Оказание ранней помощи детям с риском возникновения нарушения. При организации курсов по подготовке специальных педагогов соблюдается обязательное требование: включается общий компонент - педагогические науки и специальные дисциплины более узкого профиля, которые связаны с менеджментом и мониторингом педагогического процесса. В блоке профильной специализации дисциплины разделены на 4 этапа: формирование навыков критического мышления, навыков вмешательства (интервенции), навыков педагогического руководства, способностей оценивать развитие ребенка и давать консультации. При этом

компонент «педагогические науки» должен включать в себя не менее 50 аудиторных часов и составлять примерно 20% всего лекционного расписания. Специальные дисциплины узкого профиля специализации должны составлять не менее 60% всего лекционного расписания, а компонент научной подготовки, то есть выполнение дипломного проекта, должен включать не менее 40 часов» [105, с. 91].

Отдельного внимания заслуживает опыт «подготовки специалистов в Сербии, где в инклюзивном образовании работают ассистенты педагогов, то есть лица, прошедшие подготовку для работы с детьми с ограниченными возможностями и их семьями в соответствии с «Положением о программе обучения педагогических ассистентов». «Цель работы педагогических ассистентов заключается в регулярном посещении школы, помощи в выполнении домашних заданий, участии в школьных мероприятиях, обеспечении безопасности во время школьных занятий» [106].

В Черногории также привлекают помощников учителей специально для детей с ограниченными возможностями в общеобразовательных детских садах и школах, при этом один помощник (ассистент) отвечает за реализацию индивидуальных программ нескольких учеников, в тоже время следя за тем, чтобы ни один ребенок не оказался в ситуации сегрегации.

В Румынии, на основании разработанного «Национального плана по образованию детей с ограниченными возможностями здоровья» и в связи с нехваткой квалифицированных специалистов в сельских районах, пересмотрены программы высшего образования педагогов специального образования, на основании чего новые программы основаны на поддержке введения инклюзивного образования в общеобразовательных школах. Целью этих новых программ служит искоренение сегрегации, дискриминации и насилия по гендерному признаку. У специальных педагогов, реализующих психолого-педагогическую поддержку, должна быть магистерская степень.

В Польше для реализации психолого-педагогического сопровождения инклюзивно ориентированная подготовка педагогов является обязательной. Педагоги, работающие в специальных дошкольных и школьных организациях образования, обязательно должны иметь квалификацию соответствующего уровня.

На основании Закона о национальном государственном образовании в Венгрии позволяется нанимать специальных педагогов в общеобразовательные школы для содействия инклюзивному образованию. Это, как правило, координатор специального образования [107]. Для подготовки таких специалистов в двух педагогических институтах в Венгрии организованы тесные связи с практическими инклюзивными организациями. Так, в педагогическом институте в Мишкольце специалисты вуза вместе с сотрудниками школы организуют практику для будущих специальных педагогов, которые работают волонтерами.

В Болгарии подготовка специальных педагогов проводится в 11 вузах, организовано повышение их квалификации, проводятся ежегодные семинары.

В подготовку специалистов образовательной поддержки включены Программы инклюзивного образования, которые включают в себя набор тем по проблемам включения детей в общеобразовательный процесс, но в основном они касаются работы с учениками с определенной формой нарушения.

Интересным представляется опыт Словакии, в которой действуют организованные на базе специальных школ центры консультирования по специальной педагогике, на базе которых учителя специального образования обмениваются опытом с другими учителями в инклюзивных школах.

Все университетские программы Чешской Республики для подготовки учителей включают модули по обучению учащихся с ограниченными возможностями. Педагогам, планирующим осуществлять свою профессиональную деятельность в качестве консультантов детей с ограниченными возможностями или специалистов сопровождения учеников с ограниченными возможностями, необходимо пройти пятилетнюю университетскую программу по специальному образованию [106].

Особое внимание целесообразно обратить на опыт подготовки специальных педагогов в Финляндии, чей опыт безусловно интересен, и где каждый педагог должен обладать навыками, необходимыми для оказания поддержки всем учащимся с ограниченными возможностями. «Важными компетенциями в подготовки учителей являются: умение отвечать на вызовы образования, подготовка учащихся и их обучение в течение всей жизни, знание своего предмета, наличие высокого уровня морали и этики и др» [105, с. 105].

Система образования в Дании считается прогрессивной в процессе интеграции общего и специального образования. Потому особый интерес подготовки кадров для системы высшего педагогического образования в Республике Казахстан представляет:

1. Структура программы подготовки учителей к реализации инклюзивного образования предусматривает преподавание всех предметов с использованием методики создания интегрированной среды.

2. В ходе учебной практики будущие специальные педагоги апробируют методику инклюзивного образования на уроках общеобразовательной школы.

3. Практика по всем профилирующим дисциплинам в общем объеме составляет 24 недель. Большая часть учебных практикумов носит непрерывный характер.

4. Датский педагогический университет предлагает годичную магистерскую программу по консультированию.

Структура подготовки педагогов «в Швеции претерпела ряд изменений, касающихся включения в нее модулей специальной (коррекционной) педагогики. В объеме 15 зачетных единиц курсы коррекционной педагогики входят в обязательный компонент программы любой педагогической специальности. В дополнение к ним предусмотрено несколько тематических курсов в объеме 30 зачетных единиц каждый». «Программа бакалавриата также предусматривает прохождение сразу нескольких аспектов специальной (коррекционной) педагогики в рамках факультатива». В рамках преподавания

дисциплин коррекционной педагогики предусмотрены тематические курсы: например, «Трудности учащихся в приобретении знаний, умений, навыков и психосоциальная поддержка». Очень интересным представляется приглашение для выступления перед будущими педагогами людей с инвалидностью, которые являются проводниками девиза-принципа «Не делайте ничего для нас без нас!» [108]. Подготовка специальных педагогов осуществляется в университетах в рамках сразу нескольких образовательных программ. Диплом о высшем образовании по специальности "Обучение лиц с ограниченными возможностями" включает специализации по работе с детьми с нарушениями слуха, с нарушениями зрения, с серьезными речевыми нарушениями и трудностями в обучении[105, с. 54].

Рассмотрев опыт европейской и американской системы подготовки специалистов для работы с детьми с ограниченными возможностями, целесообразно рассмотреть данную подготовку в азиатских страх и странах бывшего Советского Союза. Так, в Монголии ранее отсутствовала программа начальной подготовки для специальных педагогов, и только недавно в Высшей школе образования Монгольского государственного педагогического университета начала действовать образовательная программа по подготовке специалистов специального образования. Однако, таким вопросам, как обучение разработке индивидуальных учебных планов, организации индивидуального и дифференцированного обучения в классах с разнообразным составом учащихся, формирования коммуникативных навыков и др., недостаточно уделяется внимание в указанных программах подготовки специальных педагогов.

Подготовка специальных педагогов в Латвии осуществляется на уровне высшего образования, при этом полный курс профессионального обучения составляет от четырех до пяти лет. Подготовка учителей включает в себя несколько компонентов: Общеобразовательные дисциплины, Исследования, связанные с конкретным предметом, Профессиональное обучение.

Квалификацию специального учителя в вузах Латвии можно получить несколькими способами:

- после прохождения 4 или 4,5-летней программы профессионального обучения в рамках специального образования;
- через 2,5-летнюю программу обучения (80–93 кредита) для учителей, которые уже имеют квалификацию;
- через магистерские программы обучения;
- путем прохождения курсов повышения квалификации для учителей, имеющих квалификацию по некоторым другим предметам (не менее 72 учебных часов).

Если обучающимся с ограниченными возможностями в Украине необходима специальная коррекционно-развивающая поддежка в соответствии с их индивидуальными программами, то в общеобразовательную школу, где учится этот ребенок, приглашают специального педагога. В Республике Молдова реализуется обязательная программа повышения квалификации

специалистов психолого-педагогического сопровождения (образовательной поддержки), в содержание которой включены такие вопросы, как: предоставление услуг инклюзивного образования на уровне организации, инклюзивный подход в планировании и организации учебного процесса, обзор стратегии обучения детей с особыми потребностями и специфическое вмешательство на уровне отдельного ученика или группы.

В Грузии для профессиональной деятельности специальному педагогу (учителю) необходимо соблюдение одного из указанных требований: иметь диплом бакалавра или магистра в области педагогического образования, или обладать степенью магистра и иметь свидетельство о прохождении модульного курса по специальному образованию; иметь диплом высшего образования по какому-либо предмету и магистерскую степень по специальному образованию; прохождение программы профессионального повышения квалификации по специальному образованию или программы переподготовки после двух лет работы учителем специального образования. Кроме того, в стране запланировано введение процедуры сертификации и программы высшего образования для учителей специального образования.

В Азербайджане в программу подготовки коррекционных педагогов на уровне бакалавриата и магистратуры введен обязательный курс по инклюзивному образованию. Так, в Азербайджанском Государственном педагогическом университете в рамках данного курса обсуждаются принципы инклюзивного образования, рассматриваются его правовые основы и типология детей с инвалидностью.

В Республике Беларусь «подготовка учителей-дефектологов (специальных педагогов) реализуется с учетом динамичного развития процессов обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития и широкого распространения тенденций инклюзивного образования. Стоит отметить, что именно в Беларуси, на базе Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка создан и действует Общественный совет СНГ по подготовке, переподготовке и повышения квалификации кадров в области специального и инклюзивного образования».

«В каждой общеобразовательной школе и каждом детском саду в Республике Беларусь функционирует пункт коррекционно-педагогической помощи и работает один учитель-дефектолог, если же при этом реализуется модель интегрированного обучение и воспитание то их может быть 5-7 человек. Функции дефектолога заключаются в консультировании учителей и родителей, в реализации коррекционно-развивающей работы с детьми и др.» [109, с. 108].

«Система подготовки педагогических кадров в Российской Федерации для образования лиц с проблемами в интеллектуальном, сенсорном, двигательном и речевом развитии реализуется в педагогических вузах уже почти сто лет. Вузовская подготовка учителя-дефектолога тпреимущественно осуществляется в рамках программ специальностей, которые дифференцированно обеспечивают профессиональную готовность к работе с конкретными группами детей — с нарушением зрения (тифлопедагогика), слуха (сурдопедагогика),

речи (логопедия), интеллекта (олигофренопедагогика). Согласно сложившейся в мире практике, подготовка педагогов-дефектологов осуществлялась и продолжает осуществляться только в системе высшего образования с учетом требований к квалификации будущих педагогов» [110].

Подводя итог обзору существующих зарубежных практик подготовки специальных педагогов (дефектологов) в вузах, преимущественно педагогических, можно обобщенно представить общее мнение относительно их подготовки в виде таблицы №1.

Таблица 1 - Анализ подготовки специальных педагогов (дефектологов) в зарубежных странах

Страна	Университет	Профессия (Специальность)
1	2	3
Италия	Флоренция университет	Учитель-помощник, ассистент по поддержке обучения, вспомогательный персонал / мобильный
		педагог (для помощи в личной гигиене и сопровождении)
Великобритания	Университет штата Мичиган	Координатор по особой образовательной поддержке (SENCO) Бакалавр искусств в специальном образовании
США	Arizona State University	Педагог
Германия	Лейпциг университет	Ассистент педагога
Швеция	Умео университет	Специальный педагог SENCO
	Технологический университет Лулео	Педагог-дефектолог
Финляндии	Оулу университет Хельсинский университет	Специальный педагог
Румыния	Университет Babes-Бойяи В Клуж-Напока	Инклюзивное образование
Норвегия	Факультет образования Университета Тромсу	Инклюзивное образование
Ирландия	Дублинский технологический институт	Ресурсный учитель и учитель поддержки в обучении, которые работают с одаренными детьми и детьми с ОВ, с проблемами в обучении; - помощник детей с ООП, выделяется на конкретного ученика; - оккупационный терапевт: составляет расписание, определяет виды занятий
Польша	Академия специальной педагогики имени Марии Гжегожевской в Варшаве.	Специальная педагогика
Бельгия	Лувенский католический университет	Специальный педагог
Австралия	TAFE Queensland	Помощник учителя
Испания	Университет Барселона	Специальный педагог/ Ассистент учителя

Продолжение таблицы 1

1	2	3
Латвия	Латвийский университет Педагогии и психологии	Специальный педагог / Ассистент учителя
Португалия	Технический университет г. Лиссабона	Специальный педагог / Спецшкола
Дания	Университетский колледж Зеландии	Педагог

Таким образом, теоретический анализ зарубежного опыта подготовки специальных педагогов, позволяет нам определить направления профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Специальные педагоги помогают учителям общего образования разрабатывать учебные планы для учащихся с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования, проводят индивидуальные занятия с учениками, стимулируя их развитие, адаптируя для них учебный материал и применяя различные обучающие методики, реализует консультирование школьных учителей по вопросам адаптации учебной программы, проводит консультирование родителей и др.

«Проведенный анализ зарубежного опыта подготовки будущих специалистов к работе в условиях инклюзивного образования показал, что сегодня во всех странах уделяется огромное внимание интеграции детей с ограниченными возможностями в систему общего образования и подготовке профессиональных кадров» [111].

. Представляется достаточно разумным и перспективным внедрение эффективных зарубежных моделей реализации подготовки специальных педагогов к инклюзивному образованию. В таблице 2 представлены основные тенденции подготовки специальных педагогов в зарубежных странах, которые целесообразно учитывать при подготовке специальных педагогов в Казахстане. Основные тенденции подготовки специального педагога в зарубежных странах представлены в таблица 2 .

Таблица 2 - Основные тенденции подготовки специального педагога в зарубежных странах

Страны	Основные особенности подготовки специального педагога
1	2
США	- наличие программ подготовки специальных учителей без отрыва от производства на регулярной основе; подготовка специальных педагогов, ориентированных в смежных областях деятельности; ориентация подготовки специальных педагогов на работу в инклюзивных организациях (построение командного взаимодействия с общеобразовательными педагогами); требование к высокой квалификации специальных педагогов (наличие диплома бакалавра, сертификат)

Продолжение таблицы 2

1	2
Бразилия	- наличие нескольких путей приобретения специальных знаний для работы с детьми с ОВ (специализированные курсы на первом году обучения в бакалавриате, курсы повышения квалификации, «подготовительные курсы для включения в практическую деятельность» в клиниках и центрах для детей с ОВ
Аргентина	- форумы повышения квалификации с обучающими сессиями и обменом опытом специальных учителей
Германия	- построение системы обучения, основанной на обеспечении свободы построения учебного процесса и наличия двух этапов: собственно обучение в университете и профессиональное обучение в течение двух лет в организациях дошкольного и среднего образования с последующей сдачей государственных экзаменов перед специально назначенной управлениями образования комиссией
Англия	- требования к наличию определенного опыта работы с «обычными» детьми у учителя специальной школы, причем каждый учитель специальной школы должен периодически возвращаться в обычную школу
Финляндия	умение отвечать на вызовы образования, подготовка учащихся, обучение в течение всей жизни, знание своего предмета, наличие высокого уровня морали и этики и др.;
Португалия	1. когнитивная и моторная; 2. эмоциональная и личностная; 3. слух и глухота; 4. зрение; 5. коммуникация и речь; 6. ранняя помощь детям
Италия	- специальный педагог является посредником между учеником с ограниченными возможностями и классной группой, чтобы улучшить их отношения, облегчить их участие в классных мероприятиях и помочь им развить социальные, вербальные и невербальные альтернативные коммуникативные навыки
Бельгия	- подготовка специальных учителей по вопросам оказания поддержки учащимся, страдающим РАС; - наличие 13 основных профессиональных навыков, которые приобретаются посредством различных учебных курсов
Дания	- структура программы подготовки педагогов в предполагает включение специальных методик в процесс преподавания всех предметов, в ходе учебной практики будущие учителя апробируют методику инклюзивного образования на уроках общеобразовательной школы
Швеция	- специальности "Обучение лиц с ограниченными возможностями " включает специализации по глухоте или нарушениям слуха, нарушениям зрения, серьезным языковым нарушениям и трудностям в обучении

Таким образом, современные зарубежные и отечественные тенденции реализации в вузах подготовки специальных педагогов выражаются в организационных, содержательных и методических аспектах. Организационные аспекты выражаются в наличии разнообразных организационных форм и видов подготовки специалистов для работы с детьми с ограниченными возможностями, сертификации и повышения их квалификации. «Содержательные аспекты выражаются в информированности специального педагога о сущности и содержании педагогической деятельности в условиях

инклюзивного образования и предполагающие наличие определенного уровня знаний, необходимых для эффективной профессионально-педагогической деятельности (общепедагогических, методических, специально-предметных)". Методические аспекты предполагают достаточно сформированные профессиональные умения и навыки, которыми должен овладеть специальный педагог для реализации педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

1.3 Тенденции казахстанского педагогического образования в подготовке специальных педагогов

В настоящее время обновляется парадигма образования на всех уровнях. «Трансформация касается не только перехода на уровневую систему подготовки кадров, компетентностного подхода в проектировании образовательных программ согласно запросам работодателей, но и обновления мотивационно-целевых установок, принципов, содержания образовательной среды. Образование рассматривается как конструирование вариативного обучения как индустрия возможностей, трансляция смыслов, мотивов, которые превращаются в действия» [110, с.90]. «В значительной степени протеканию данных процессов способствует приоритет развития человеческого капитала, о котором в числе семи приоритетов заявил 15 января 2021 года Глава государства Касым-Жомарт Токаев, выступая на открытии Первой сессии Парламента VII созыва» [113].

«Тенденция на развитие человеческого капитала затрагивает и дефектологическое образование. Изменения в системе профессиональной подготовки специальных педагогов (учителей-дефектологов), вызваны приоритетной тенденцией - инклюзивным образованием. Инклюзивное образование является ответом на ключевые вызовы современности (Асмолов А.Г.): неопределенность (поток непрогнозируемых ситуаций), сложность (изменение мира и образовательной среды требует нестандартных решений), разнообразие (вариативность образования) и ответственность (осознание смыслов, ценностей и мотивов образования)» [45, с. 131]. Соответственно, как указывает исследователь Маллаев Д.М., остро встает вопрос, «запрещающий проникновение в специальное дефектологическое образование "натасканных дефектологов"», которые слабо осознают в каком типе образования (специальном или общем) и с какими категориями детей с ограниченными возможностями они в будущем будут работать» [113, с. 99].

В современных условиях актуально встают задачи пересмотра и совершенствования профессиональных компетенций специальных педагогов для работы в условиях образовательного инклюзивного процесса, поскольку от развития у них инклюзивно ориентированных профессиональных и личностных компетенций в значительной степени зависит успешность включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный педагогический процесс. Следовательно, активное внедрение инклюзивного образования

требует изменения подходов в подготовки специальных педагогов, модернизации содержания и направлений их подготовки [86, с. 50].

Для решения данной исследовательской задачи мы посчитали необходимым проведение анализа историко-педагогических аспектов в подготовке специальных педагогов (учителей-дефектологов) в Республике Казахстан. Для того, чтобы разработать модель подготовки специального педагога, целесообразно рассмотреть и дополнить периодизацию этапов подготовки, предложенные казахстанскими авторами Сатовой А.К. [31, с. 84] и Дузелбаевой А.Б. [33, с.143].

Исторический анализ формирования и развития системы прдготовки кадров для специального образования в Казахстане дает основание сделать вывод о том, что изменение содержания образования зависело от изменений общественного сознания и взглядов на общую проблему специального образования. Становление системы подготовки специальных педагогов (дефектологов) в Казахстане началось в 20-х годах прошлого века и совпало с периодом становления молодого советского государства.

Первый этап подготовки специалистов (1920-1921 гг.) характеризуется формированием проблем подготовки педагогов для работы с детьми с отклонениями в развитии как важнейшей педагогической и социальной задачи государства. Эта задача была тесно связана с созданием отделения «Защита детства» в октябре 1920 года при НПП Республики, а также открытием в 1921 году первых специальных образовательных организаций в городах Уральск и Оренбург. Соответственно, актуальной стала задача подготовки педагогических кадров для работы с детьми с нарушениями в развитии.

На втором этапе (1921-1925 гг.) подготовка педагогических кадров для специальных учебно-воспитательных организаций, обучающих детей с психофизическими отклонениями в развитии осуществлялась на первых подобных курсах, которые были открыты в Оренбурге в 1921 году. Целью данных курсов была подготовка педагогических кадров из числа работников, склонных к сложной и трудной работе с детьми с отклонениями в развитии. Программа курса включала теоретические и практические вопросы, касающиеся общепедагогических и специальных циклов дисциплин. Однако, как показали результаты анализа программ этих курсов, проведенного А.К.Сатовой, содержание образования носило преимущественно общепедагогический характер.

На третьем этапе (1930-1940 гг.) реализовывалась подготовка и повышение квалификации учителей (сурдопедагогов) для работы с детьми с нарушениями слуха в специальных школах в г. Москва и Ленинград (ныне Санкт-Петербург). Так, в 1938-1939 учебном году в Ленинграде на трехмесячных курсах обучалось 14 учителей для казахстанских школ для слабослышащих детей. В 1939-1940 учебном году на двухмесячных курсах сурдопедагогов в Москве обучалось 13 человек. Конечно, в этот период курсы были очень важны для повышения квалификации педагогов специальных организаций для детей с ограниченными возможностями. Вместе с тем, такого

количества специалистов для специального образования не могли удовлетворить спрос на подготовку дефектологических кадров для работы с детьми, имеющих нарушения в развитии.

На четвертом этапе (1941-1945 гг.), по мнению Сатовой А.К., происходило активное пополнение кадрового состава специальных школ республики в связи с приедом в страну значительного количества учителей с дефектологическим образованием, эвакуированных вместе со специальными организациями из других республик. Важным для этого периода явилось принятие в 1941 и 1942 годах двух особых решений Совнаркома Казахской ССР, направленных на улучшение качества руководящих и педагогических кадров детских домов и интернатов и создание для них необходимых материальных и бытовых условий.

Для пятого этапа (1945-1960 гг.) характерен обмен передовым опытом и установление связей между специальными организациями Казахстана с аналогичными организациями других республик. Так, учителя Алматинской школы-интерната использовали опыт Московской специальной школы по организации обучения и воспитания для незрячих детей и др. В Казахстане в 1950-е годы практиковался опыт направления сотрудников специальных школ в другие республики на курсы повышения квалификации.

Шестой этап (1960-1975гг.) характеризуется проведением масштабных и регулярных обучающих курсов для сотрудников специальных школ, организованных Министерством образования и Алматинским институтом усовершенствования педагогических кадров. Так, в 1964/1965 учебном году 111 специалистов завершили курсы повышения квалификации по трем профилям подготовки по специальности «Дефектология». За период с 1971 по 1975 годы подготовку прошли 400 педагогов специальных школ и логопедических центров, с 1975 по 1977 годы – 129 человек, а в 1978 году – 391 специалист. Анализ учебных программ вышеуказанных курсов, проведенный в рамках диссертационного исследования А.К. Сатовой показал, что содержание обучения учителей специальных школ было достаточно глубоким и систематическим. Конечно, в этот период эти курсы были очень важны для повышения квалификации педагогов специальных организаций для детей с ограниченными возможностями. Этот период также характеризуется выделением специальных мест для Республики Казахстан на дефектологических отделениях ведущих вузов Советского Союза, готовящих дефектологов (Московский государственный педагогический институт им. В.И. Ленина, Ленинградский государственный педагогический институт им. А.И. Герцена и др.).

Для седьмого этапа (1975-1984 гг.) было характерно открытие в Казахстане дефектологических кафедр и факультетов. Так, в 1975/1976 учебном году было открыто отделение дефектологии при филологическом факультете Казахского педагогического института имени Абая, а в 1976 году – дефектологический факультет Казахского педагогического института имени Абая. В 1984 году открыляся дефектологический факультет при

Карагандинском педагогическом институте. До 1979 года обучение проводилось только на очном отделении, с 1979/1980 учебного года начинается подготовка специалистов по заочной форме обучения. Подготовка учителей-дефектологов в КазНПУ имени Абая проводилась по специальности «Учитель вспомогательной школы и логопед», которая долгое время пользовалась большим спросом [31, с.97].

Необходимо отметить, что дефектологический факультет был долгое время в числе наиболее востребованных специальностей. Подготовка осуществлялась в соответствии с московским типовым планом по специальности «Учитель вспомогательной школы и логопед», а в Карагандинском педагогическом институте по специальности «Учитель вспомогательной школы и логопед» и (разработанной на основе московской образовательной программы, разработанной и утвержденной Министерством образования Казахской ССР) по специальности «Логопед и учитель русского языка». Как отмечала Сатова А.К., инициатива подготовки дефектологических кадров в двух казахстанских вузах позволила увеличить долю учителей специальных организаций с высшим дефектологическим образованием с 3,1% в 1979 году до 10% в 1989 году, что позволило выполнить требования реформы высшей школы по обеспечению всех специальных организаций для детей с ограниченными возможностями специалистами с высшим образованием. Это стало решающим этапом в развитии системы подготовки компетентных педагогических кадров специальных организаций для детей с отклонениями в развитии в Казахстане [31 с. 92].

Восьмой этап (1985-1990 гг.), по мнению казахстанского исследователя Дузелбаевой А.Б., произошло расширение содержания специальной подготовки учителей-дефектологов в вузах страны. Так, в 1983/1984 учебном году к содержанию подготовки учителя вспомогательной школы и логопеда добавилась квалификация «олигофренопедагог дошкольных учреждений», а в 1985/1986 учебном году в Казахском педагогическом институте имени Абая началась подготовка сурдпедагогов. За этот период увеличилось количество мест по данным специальностям, повысился авторитет учителя-дефектолога и активно стала развиваться сеть специальных дошкольных и школьных организаций.

Для девятого этапа (1997-2010 гг.), по мнению Дузелбаевой А.Б. характерен поиск собственной (казахстанской) модели, а также модернизация организационных форм и содержания подготовки учителей-дефектологов. Данный этап можно назвать периодом экспериментов: начинается переход на двухуровневую систему подготовки специалистов, на первом этапе обучения (бакалавриат) происходили процессы сокращения сроков обучения до трех лет, а затем повышения до 4 лет. В этот же период осуществлялась общая подготовка учителей-дефектологов без какой-либо специализации, сокращалось время, отведенное на педагогическую практику и др.

С 2006 года специализации (направления подготовки) на дефектологических отделениях были расширены и с этого времени подготовка

дефектологов стала осуществляться по четырем основным областям дефектологии: олигофренопедагогика, сурдопедагогика, тифлопедагогика и логопедия. Основой подготовки дефектологов стала разработка государственного общеобязательного стандарта высшего образования по специальности «Дефектология», разработанного в Казахском национальном педагогическом университете имени Абая.

Исследователь Дузелбаева А.Б., выделившая восьмой и девятый этапы, считает, что ведущие измеения, характерные для этих этапов периодизации, создают благоприятную основу для более эффективной профессиональной подготовки у будущих специалистов, что повлечет за собой развитие у них педагогического мастерства и профессионализма.

Десятый этап (2010-2013 гг.), выделенный исследователем Дузелбаевой А.Б., характеризуется обеспечением разноуровневости и стандартизации в содержание дефектологического образования. Десятый этап, условно выделенный казахстанским исследователем, характеризуется созданием нового государственного общеобязательного стандарта образования Республики Казахстан по специальности 5В010500, 6М010500, 6D010500 – Дефектология в связи с присоединением страны к Болонскому процессу, разработанный на основе кредитной системы образования с последующим созданием первой образовательной программы международного образца по данной специальности с участием ведущих международных ученых. В вышеназванном стандарте (ГОСО РК 6.08.061) определен перечень квалификаций и должностей в соответствии с требованиями ГОСО РК 6.08.061-2010 и «Квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и других служащих», утвержденного приказом Министра труда и социальной защиты населения Республики Казахстан от 22 ноября 2002 года № 273-П):

- 5В010501 – олигофренопедагог; учитель; логопед образовательных организаций для детей с нарушением интеллекта;
- 5В050102 – логопед; учитель начальных классов для детей с нарушениями речи;
- 5В010503 – тифлопедагог; учитель начальных классов организаций для детей с нарушением зрения; специальный психолог;
- 5В010504 – сурдопедагог; учитель начальной школы организаций для слабослышащих детей; специальный психолог;
- 5В010505 – воспитатель и методист специальных дошкольных организаций.

Следует отметить, что подготовка специалистов по данному стандарту направлена только на специальные (коррекционные) организации, так как в соответствии с ГОСО РК 6.08.061-2010 коррекционно-образовательный и воспитательный процесс в специальных школах образования и дошкольных образовательных организациях (для детей с задержкой интеллекта, нарушением слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата) и т.д. отражается как сфера профессиональной деятельности специальности бакалавриата «5В010500-Дефектология. Вместе с тем, несмотря на внедрение

многоуровневой системы подготовки дефектологических кадров, в данном ГОСО предусмотрена реализация традиционного высшего профессионального образования с 4-летним сроком обучения и отраслевыми квалификациями учителя-тифлопедагога, учителя-сурдопедагога, учителя-олигофренопедагога, учителя-логопеда. Дефектологическое образование направлено на обучение педагога как специалиста в определенной области коррекционной педагогики.

В 2012 году казахстанский ученый д.п.н. З.А.Мовкебаева подготовила проект первой образовательной программы совместно с Vehbi Aytekin и Sanalan Mehmet из Университета Bekdemir Эрзинджан (Турция). Основным отличием новых образовательных программ является внедрение новых учебных планов, в соответствии с которыми вузы получили возможность самостоятельно подбирать перечень элективных дисциплин, а также распределять дисциплины по годам обучения. В данной образовательной программе впервые предъявлялись требования не к знаниям и навыкам студентов, а к профессиональным компетенциям студентов. Одно из важнейших достижений указанных образовательных программ было включение дисциплины обязательного компонента «Инклюзивное образование» для всех педагогических специальностей (2 кредита).

Новый подход к обучению был связан с введением новых учебных планов, согласно которым вузы получили возможность самостоятельно разрабатывать дисциплины учебного года, что обусловило инновационную активность преподавателей кафедры в связи с концептуальной разработкой содержания и организационных формы высшего образования.

На одиннадцатом этапе (2013–2018 гг.) продолжался поиск эффективного педагогического содержания в подготовке дефектолога, а также углубление и расширение специализации будущих дефектологов, в соответствии с происходщими на этом этапе социальных, политических и экономических изменений в обществе, которые определяли приоритетные направления подготовки кадров. В этот же приод (2018 год) был открыт первый диссертационный совет по защите докторских PhD дисссертаций по дефектологии и успешно защищена первая докторска диссертация Дузелбаевой А.Б. на тему «Подготовка будущих учителей-дефектологов в условиях модернизации педагогического образования». В диссертации Дузелбаевой А.Б. убедительно доказывалось, что в новых социально-экономических условиях развития общества, выдвигающих в качестве ведущих задач гуманизацию образования и повышение качества образовательной деятельности, актуализируется проблема обеспечения системы специального образования педагогами новой формации, новой компетенцией, обладающими творческим мышлением, научно-исследовательскими навыками и способными к активной самореализации. Важной является не только подготовка квалифицированных специалистов, но и обеспечение их востребованности на рынке труда. Для специального образования наиболее актуальным является вопрос обеспечения профессиональными кадрами новых видов специальных организаций образования (реабилитационные центры, кабинеты психолого-педагогической

коррекции и др.), открываемых в соответствии с Законом Республики Казахстан «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» (2002 г.). [5, с.7].

С момента защиты в 2018 году диссертационной работы Дузелбаевой А.Б. произошли еще большие изменения, связанные с еще более активным развитием инклюзивного образования. Этому способствовало значительное изменение казахстанской образовательной политики в сторону инклюзии, подкрепленное законодательством. Соответственно, происходящие изменения позволяют нам выделить еще один этап в подготовке специальных педагогов.

Двенадцатый этап (2018–2020 гг) характеризует процесс реструктуризации всей государственной системы по подготовке педагогов, в том числе и для работы с детьми с ограниченными возможностями. Так, в 2018 году стратегически важным в повышении качества образования явилось принятие законопроекта «О статусе педагога». Принятие его было связано с ориентацией на мировую практику в странах с высокоэффективными образовательными системами (Финляндия, Сингапур и др.), которые уделяют первостепенное внимание кадровому обеспечению, повышению качества работы педагогов. Проект Закона РК «О статусе педагога» широко обсуждался среди педагогической общественности и был направлен на повышение статуса и престижа педагогической профессии, привлечение в педагогическую профессию талантливых выпускников с высокой мотивацией и прочной базой знаний. В данном Законе были предусмотрено сокращение педагогической нагрузки и защиту от непредвиденных проверок, а также от выполнения несвойственных им функций [114].

В эти же годы, на основании Национальной рамки квалификаций в стране начался процесс разработки профессиональных стандартов и на их основе - образовательных программ, которые отражают результаты обучения и разрабатываются в соответствии с ожиданиями работодателей. В этот период четко сформулировалась необходимость пересмотра содержания, технологий обучения и воспитания студентов, обучающихся в вузе. Одним из важнейших достижений этого времени является «утверждение классификатора направлений подготовки кадров с высшим и послевузовским образованием, направленного на подготовку специалистов по ОП 6В019 «Специальная педагогика «В рамках направлений подготовки кадров формируются группы образовательных программ по соответствующему профилю, указанные в Реестре образовательных программ, входящих в Единую информационную систему образования» [115].

На двенадцатом этапе произошло еще одно знаковое событие - утверждение «Классификатора специальностей и квалификаций технического и профессионального, послесреднего образования» [116]. В рамках нашего исследования знаментальным является выделение в «Классификаторе специальностей и квалификаций технического и профессионального образования – направления 0113 «Подготовка преподавателей без предметной специализации» и обозначение следующих наименований специальности:

«Организация воспитательной работы» (по уровням); наименование квалификации: «Воспитатель специальной (коррекционной) интернатной организации»; наименование специальности: Логопедия; наименование квалификации: Прикладной бакалавр логопедии -5АВ» [116, с.5].

Для решения исследовательских задач важным является «утверждение Типовых квалификационных характеристик должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц» [117].

Для повышения эффективности подготовки специальных педагогов (дефектологов) по поручение Департамента высшего и послевузовского образования был создан проектный офис по подготовке кадров по специальной педагогике совместно с представителями высшего образования АОО НУ, АОО НИШ, НАУ имени Алтынсарина, Национально научно-практического центра развития специального и инклюзивного образования, Центр САТР, деятельность которого была направлена на улучшение подготовки профессинальных кадров для инклюзивного образования.

О том факте, что вопрос подготовки специальных педагогов к инклюзивному образованию постоянно находился на контроле Министерства образования и науки Республики Казахстан, свидетельствует проведение заседания Учебно-методического объединения - Группы управления образовательными проектами отдела образования Республиканского учебно-методического совета МОН РК в 2019 году в Актюбинском областном государственном университете имени К. Жубанова. Во время заседания был открыт центр инклюзивного образования при дефектологическом отделении для повышения практико ориентированности подготовки специальных педагогов. На заседании обсуждались вопросы, освещающие современные тенденции в подготовке специальных педагогов в контексте модернизации образования. С докладом выступили известные ученые Республики Казахстан Сулейменова Р.А., Мовкебаева З.А., Абаева Г. А., директора, руководители организаций.

Тринадцатый этап (2020–2021 гг) выделяется нами как этап модернизации педагогического, в том числе, (специальных педагогов) образования. Одной из значимых задач проводимых реформ в Республике Казахстан является подготовка компетентного специалиста, обладающего качественными и востребованными навыками развития человеческого капитала, «способного эффективно использовать свое время, применять технологии и знания, совершенствовать процессы и осуществлять инновации», и связанной с данной задачей - модернизация педагогического образования, которая отражает изменения XXI века. Для решения указанных задач была принята «Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020-2025 годы, в которой государством были поставлены серьезные задачи, касающиеся подготовки высококвалифицированных педагогических кадров»:

- «модернизация педагогического образования, системы входа в профессию и непрерывного профессионального развития педагога»;

- «профилизация вузов, осуществляющих подготовку кадров по педагогическим специальностям»;

- «усиление квалификационных требовании к вузам, осуществляющим подготовку педагогов»;

- «обновление 100% программ подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом к 2022 году» [118].

. В связи с этим актуализируется задача обновления квалификационных требований (карточка професии для специальных педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования на основе профессионального стандарта). Следует отметить, что в КазНПУ имени Абая в настоящее время на научной секции отдела ОП по «Специальной педагогике» института педагогики и психологии Казахского национального педагогического университета имени Абая в этот период была разработана новая модульная образовательная программа «Педагог инклюзивного образования».

В период с 2020 по 2021 гг, в связи со сложной эпидемиологической ситуации из-за пандемии короновируса в стране появилась необходимость перехода учебного процесса на дистанционные образовательные технологии. Введенные новшества в вузах заключались в изменении организационных форм работы и активным использованием информационно-коммуникационных технологий. В этот же период произошли очень важные изменения в деятельности специальных педагогов в общеобразовательных школах – были введены ставки и должности педагога-ассистента и дефектолога, деятельность которых организовывалась по необходимости в соответствии с рекомендациями ПМПК [119].

В данный период был проведен ряд мероприятий по вопросам подготовки специальных педагогов:

- проведено заседание учебно-методического объединения по направлению «Педагогические науки» Республиканского учебно-методического Совета на тему «Содержательные аспекты подготовки кадров по специальной педагогике» (14.02.2020г.);

- подготовлено и разослано в вузы письмо Департамента высшего и послевузовского образования от 20 февраля 2020 года № 16-4/339 «О необходимости сотрудничества с неправительственными организациями в рамках подготовки кадров по специальной педагогике».

- Проведена Международная научно-практическая конференция «Психолого-педагогические аспекты инклюзивного образования» в рамках выездного заседания Учебно-методической ассоциации Республиканского учебно-методического совета, в котором приняли участие ученые из Сербии, России и Казахстана, а мастер-классы провели ведущие специалисты в области инклюзивного образования.

Можно отметить, что на тринадцатом этапе меняется глобально (цели, задачи, содержание и оценка образовательных результатов), профессиональная подготовка специалистов - с парадигмы академического знания на практико-ориентированную.

Четырнадцатый этап (2021-2022 гг.) – характеризуется переформатированием высшего образования в стране. Переформатирование казахстанского высшего образования стало рассматриваться как одно из главных направлений повышения социального благополучия. Соответственно, одной из главных задач вузов становится повышение качества высшего образования, обеспечения соответствия всех вузов определенным современным требованиям рынкам труда относительно предоставляемых образовательных услуг. Целью такого переформатирования является обеспечение качества высшего образования, которое должно соответствовать требованиям быстро меняющегося рынка труда. Делается акцент на новые компетенции, востребованные на рынке, определяется четкая необходимость ориентироваться на профессиональные стандарты, которые формируют «Атамекен», и на запросы самих работодателей.

Еще одним важным перспективным направлением развития педагогического образования, в том числе и специального, является цифровизация, которая Президентом нашей страны Токаевым К. определяется в качестве главного общемирового тренда. В соотвествии с этим трендом в системе высшего образования Министерством образования и науки РК планируется введение нового инструмента обучения – онлайн обучения. Также проводится подготовительная работа по открытию филиалов ведущих зарубежных вузов, как например Univesity of Arizona на базе северо Казахстанского университета имени М. Козыбаева.

Для разработки модели подготовки специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования представляется важным рассмотрение еще одного из мировых трендов – это внедрение прикладного бакалавриата (продолжительностью 2,5 года) в целях подготовки практико–ориентированных кадров на уровне высшего образования и интегрированного социального GPA студента (общественной волонтерской деятельности).

Важно также иметь в виду разработанный ряд мероприятий по подготовке кадров, который отражен в «Дорожной карте по совершенствованию оказания комплексной помощи детям с ограниченными возможностями в Республике Казахстан на 2021–2023 годы», направленный на обеспечение качества жизни детей с ограниченными возможностями и включения их в образовательный процесс. Так, в качестве одного из мероприятий указывается «Проработка вопроса переподготовки по специальной педагогике педагогов, не имеющих специальное образование (дефектология) для работы с детьми с ограниченными возможностями (2 квартал 2021 года). Кроме того, предусматривается проработка предложений по внесению изменений и дополнений в квалификационные требования для специалистов, работающих в условиях инклюзивного образования (учителя-предметники, ассистенты педагога, социальный педагог, психолог) (4 квартал 2021 года) [120].

В целях повышения квалификации специалистов, работающих в системе специального и инклюзивного образования, 30 июня 2021 года Ресурсным

консультативным центром инклюзивного образования при КазНПУ имени Абая была организована и реализует до настоящего времени консультативно-методическую деятельность Виртуальная лаборатория инклюзивного образования. На одном из вебинаров была рассмотрена тема: «Подготовка специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования» .

В рамках празднования 30-летия Независимости Республики Казахстан и в соответствии с планом работы Общественного совета базовой организации государств-участников Содружества Независимых Государств по подготовке, переподготовке и повышению квалификации педагогических работников и специалистов в области инклюзивного и специального образования Ресурсным консультативным центром по инклюзивному образованию для вузов РК при КазНПУ имени Абая 22 декабря 2021 года был проведен круглый стол на тему: «Актуальные проблемы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических работников и специалистов в области инклюзивного и специального образования» .

Поскольку в нашей стране к настоящему времени сформировано понимание о том, что компетенции нового времени включают в себя обучение в течение всей жизни и приобретение необходимых навыков, «Стратегическим планом развития Республики Казахстан до 2025 года, утвержденного Приказом Президента Республики Казахстан от 15 февраля 2018 года № 636, предполагается обновление программ образования по подготовке педагогических кадров с целью внедрения новых методов и учебных планов педагогического образования» [121]. В связи с этим происходит и постепенное преобразование компетентностной модели выпускника по специальной педагогике (бакалавра), которое предусматривает паритетное участие высшей школы и профессиональных работодателей в области образования в процессе выработки профессиональных компетенций через перечень дисциплин (модулей), включенных в содержание образовательной программы.

Увеличение практикоориентированности процесса подготовки специальных педагогов будет способствовать и поручение Министра образования и науки РК А. Айтмагамбетова директору «Национального научно-практического центра развития специального и инклюзивного образования» А.М. Кудериновой о проведении анализа образовательных программ по «Специальной педагогике» с привлечением ПМПК, КППК. Это поручение было дано 25.01.2022 г. на встрече с Департаментом образования МОН РК, с руководителями образования и директорами школ специального образования.

26 января 2022 года на расширенном заседании МОН РК были рассмотрены вопросы об итогах 2021 года и предстоящих задачах на 2022 год в сфере высшего образования и науки. По результатам итогов были запланированы следующие задачи:

— Совершенствование педагогического образования:

— Разработка и реализация Концепции развития педагогического образования.

— Обновление ОП по педагогическому направлению.

Предлагаемые меры:

— Внедрение прикладного бакалавриата в целях подготовки практико-ориентированных кадров нау уровне высшего образования (2,5 года)

— Внедрение интегрированного социального GPA студентов (общественно-волонтерской деятельности, творческой деятельности, спортивных достижений, интеллектуального развития, коммуникативных навыков).

— Внесение изменений в ГОСО.

— Расширение формата итоговой аттестации с учетом новых трендов и направлений подготовки кадров.

— Определение вузами объема блоков БД и ПД с учетом специфики подготовки кадров, соблюдая общее количество кредитов.

- Предоставление гражданам возможности приобретения профессиональных навыков через «микроквалификации», «нано-степени», «наращивание степени Stackable degree».
- Устранение дефицита педагогических кадров.

В качестве ожидаемых результатов применительно к специальным педагогам предполагается:

- Повышение качества подготовки специального педагога.
- Создание новых моделей выпускника по ОП «Специальный педагог».
- Формирование у обучающихся гражданских и партиотических ценностей.
- Обеспечение рынка практико-ориентированными кадрами.
- Реализация принципа «обучения в течение всей жизни».

Реализуя основные принципы Болонского процесса в Республике Казахстан, педагогические вузы ведут работу по разработке образовательных программ с учетом тенденций инклюзивного образования. Но, к сожалению, до сего времени отмечается недостаточно рациональное наполнение образовательной программы по специальной педагогике**,** некоторые вузы ориентированы на интересы и имеющуюся профессиональную квалификацию своих преподавателей-недефектологов. Так, в некоторых вузах преобладает значительное количество дисциплин психологического, филологического, либо медицинского направления.

Как уже указывалось выше, подготовка дефектологических кадров впервые в Республике стала осуществляться в Казахском национальном педагогическом институте имени Абая только с 1976/1977 учебного года, а затем и в 1983 году в Карагандинском педагогическом институте. С 1979/1980 учебного года при дефектологическом факультете КазПИ имени Абая осуществляется подготовка учителей вспомогательных школ по заочной форме обучения. С 1982 года дефектологический факультет КазПИ имени Абая приступил к подготовке учителей-дефектологов из числа лиц, имеющих высшее образование и работающих в системе просвещения.

В настоящее время в 18 вузах страны реализуется подготовка педагогических кадров по специальности 6В01910-«Специальная педагогика»/ «Дефектология». Однако, подготовка специалистов-дефектологов на всех трех этапах – бакалавриат, магистратура и докторантура – реализуется лишь в одном вузе (Казахском национальном педагогическом университете имени Абая), в 10 вузах готовят магистрантов.

Одним из сдерживающих факторов эффективного распространения инклюзивного образования в Казахстане является небольшое количество специалистов-дефектологов, которые профессионально готовы к обучению детей с ограниченными возможностями в общеобразовательных школах. Проблема нехватки педагогических кадров на педагогическую специальность «Специальная педагогика» решается путем выделения большой доли грантов.

«Государственный образовательный заказ на подготовку кадров с высшим образованием на 2018-2022 годы в разрезе образовательной программы «Специальная педагогика» представлен в таблице 3.

Таблица 3 - Государственный образовательный заказ на подготовку кадров с высшим образованием на 2018-2022 годы в разрезе образовательной программы «Специальная педагогика»

№ Годы	Количество студентов			Форма обучения			Количество студентов		
	Бакалавриат	магистратура	докторантура	Очная	очная сокращенная	Заочное дистанционное	казахский язык обучения	русский язык обучения	На обучение студентов в рамках проекта «Мәңгілік ел жастары -
2021-2022	415	150	20		60				43
2020-2021	400	150	30	300	100				
2019-2020	203	60	15	203	-	-	152	51	
2018-2019	400	100	30	380	20		300	100	90

В правила присуждения грантов с 2020 года внесли изменения, которые выражаются в том, что образовательные гранты теперь присуждаются на основе образовательных программ. Ранее был конкретный классификатор специальностей, в рамках которого размещался государственный образовательный заказ на конкретные специальности, после 2020 года государственный заказ распределяется на группы образовательных программ. Еще одним изменением при распределении грантов является то, что с 2020 года гранты не привязаны к языку обучения. Если ранее на казахское отделение выделялось 75% грантов и на русское отделение 25%, то сейчас распределение грантов осуществляется на основании общего конкурса, то есть

государственные гранты присуждаются не вузам, а абитуриентам, набравшим высокие баллы. «Распределение государственного образовательного заказа на подготовку кадров с высшим и послевузовским образованием по специальной педагогике [122] осуществляется на основании «Приказа Министра образования и науки Республики Казахстан от 2 июля 2021 года №316, который зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 2 июля 2021 года № 23268». Так, в таблице 4 представлено «распределение государственного образовательного заказа на подготовку специальных педагогов с высшим образованием на 2021/2022, 2022/2023, 2023/2024 учебные годы. Количество грантов по указанным годам обучения на обучение студентов в рамках проекта «Мәңгілік ел жастары - индустрияға!» [122, с.2] представлено в таблице 5. Распределение государственного образовательного заказа на подготовку магистров в таблице 6, государственный образовательный заказ на подготовку докторов PhD в таблице 7.

Таблица 4 – Государственный образовательный заказ на подготовку кадров с высшим образованием

год	Код и классификация направлений подготовки	Код	Наименование групп образовательных программ	Всего	полное обучение	сокращенное обучение
					всего	Всего
2021-2022	6В019 Специальная педагогика	В020	Специальная педагогика	415	355	60
2022-2023	6В019 Специальная педагогика	В020	Специальная педагогика	350	290	60
2023-2024	6В019 Специальная педагогика	В020	Специальная педагогика	350	290	60

Таблица 5 – Государственный образовательный заказ на обучение студентов в рамках проекта "Мәңгілік ел жастары - индустрияға!"

2021-2022	6В019 Специальная педагогика	В020	Специальная педагогика	43
2022-2023	6В019 Специальная педагогика	В020	Специальная педагогика	43
2023-2024	6В019 Специальная педагогика	В020	Специальная педагогика	43

Таблица 6 – Государственный образовательный заказ на подготовку магистров

2021-2022	7М019 Специальная педагогика	М021	Специальная педагогика	150
2022-2023	7М019 Специальная педагогика	М021	Специальная педагогика	150
2023-2024	7М019 Специальная педагогика	М021	Специальная педагогика	150

Таблица 7 – Государственный образовательный заказ на подготовку докторов PhD

2021-2022	8D019 Специальная педагогика	D021	Специальная педагогика	20
2022-2023	8D019 Специальная педагогика	D021	Специальная педагогика	20
2023-2024	8D019 Специальная педагогика	D021	Специальная педагогика	20

В связи с развитием инклюзивного образования в Республике действующие сети общеобразовательных организаций образования актуальным становится обеспечение доступности различным категориям детей и подростков с ограниченными возможностями путем организации психолого-педагогического сопровождения детей со стороны специалистов сопровождения, одним из ведущих из которых является специальный педагог. Соответственно, для реализации государственных целей инклюзивного образования специальным педагогам необходимо создавать адаптивную образовательную среду и специальных условий для обеспечения гражданам с ограниченными возможностями в развитии возможности получения ими образования, коррекции нарушения развития и социальной адаптации на всех уровнях образования.

Обеспеченность педагогическими кадрами в Республике Казахстан специальных организаций образования представлена в рисунке 1.

Рисунок 1 – Обеспеченность педагогическими кадрами в Республике Казахстан специальных организаций образования

Таким образом, можно констатировать ситуацию, когда при значительном количестве выделяемых государственных грантов преимущественно отмечается традиционная нацеленность подготовки специальных педагогов на предстоящую трудовую деятельность в специальных школах и детских садах. Соответственно, целесообразно активно и в ближайшее время осуществлять переориентировку профессиональной подготовки к инклюзивно ориентированной подготовке, поскольку специальные педагоги-практики испытывают значительные трудности в организации и осуществлении психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями. Соответственно, перед казахстанским высшим образованием остро встает задача серьезной модернизации процесса подготовки специальных педагогов (учителей-дефектологов) с ориентацией их к работе в условиях инклюзивного образования.

В целях совершенствования специального педагогического образования целесообразно учитывать следующие прогрессивные тенденции развития:

- обеспечение соответствия ОП по специальной педагогике современным требованиям рынкам труда относительно предоставляемых образовательных услуг;
- формирование у выпускников новых, инклюзивно ориентированных, компетенции, востребованные на рынке труда;
- внедрение прикладного бакалавриата (продолжительностью 2,5 года) в целях подготовки практико-ориентированных кадров на уровне высшего образования и интегрированного социального GPA студента (общественной волонтерской деятельности);
- Усиление практикоориентированности процесса подготовки специальных педагогов;
- Цифровизация процесса подготовки специальных педагогов;
- Вовлечение будущих специальных педагогов в волонтерскую деятельность и внедрение интегрированного социального GPA студентов (общественно-волонтерской деятельности, творческой деятельности, спортивных достижений, интеллектуального развития, коммуникативных навыков);
- Внесение изменений и дополнений в квалификационные требования для специалистов, работающих в условиях инклюзивного образования;
- Преобразование компетентностной модели выпускника по специальной педагогике;
- Обеспечение паритетного участия вуза и профессиональных работодателей в области образования в процессе выработки профессиональных компетенций через перечень дисциплин (модулей), включенных в содержание образовательной программы;
- Реализация принципа «обучения в течение всей жизни» и др.

1.4 Организационно-педагогическая модель подготовки специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

Изменения в казахстанском обществе, связанные с усилением гуманизации и демократизации, способствовали активному распространению в образовании принципа инклюзивности, предполагающий включение детей с ограниченными возможностями в процесс обучения совместно с нормально развивающимися сверстниками. Эти изменения, в свою очередь, потребовали внесения изменений в деятельности специальных педагогов (дефектологов), трансформацию их функциональных обязанностей и, соответственно, пересмотра перечня необходимых профессионально значимых и личностных качеств [123].

Проведенный в процессе диссертационного исследования анализ психолого-педагогической литературы показал, что к настоящему моменту достаточно хорошо изучены общие и методические вопросы подготовки специальных педагогов (дефектологов) для работы с детьми с ограниченными возможностями за рубежом (D’Alonzo B.J., Giorano G., Cross T.L., Forlin C.,

Yasutake D., Lerner J., Blanton L.P., Giffin C.C., Winn J.A., Pugach M.C., Allen B., Glane H., Lacey P., Welch M., Агавелян Р., Акиева Г.С., Аслаева Р.Г., Аюпова М., Бекмуратов Н., Бобла И.М., Гончарова Е.Л., Живина А.И., Жукатинская Е.Н., Загребельная Е.А., Замский Х.С., Иваницкий А.И., Карвялис В., Колтакова Е., Корженевич Т.Л., Маринич Е., Минасян А.И., Морозова Н.С., Муминова Л.Р., Назарова Н.М., Речицкая Е.Г., Сергеева А.И., Филатова И.А., Хакимов М., Чичерина Я. и др.) и отечественными учеными (Абаева Г.А., Аутаева А.Н., Боброва В.В., Луцкина Р.К., Мовкебаева З.А., Омирбекова К.К., Оразаева Г.С., Рсалдинова А.К., Сулейменова Р.А., Сатова А.К. и др.).

Способствовать пониманию основных направлений и перспектив реорганизации данного процесса может применение метода моделирования, который позволит нам обозначить «процессы, происходящие в реальности» [124].

«Основоположниками применения метода моделирования в психолого-педагогических работах» являются Щедровицкий Г.П. [125], Давыдов В.В. [126], Гальперин П.Я. [127] и др., в чьих трудах описываются иллюстративные, трансляционные, предсказательные и объяснительные функции метода моделирования».

На основании зарубежного опыта, тенденций подготовки педагогических кадров в Казахстане и определения понятия «подготовка специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования» нами предложена организационно-педагогическая модель подготовки специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, которая представлена на на рисунке 2.

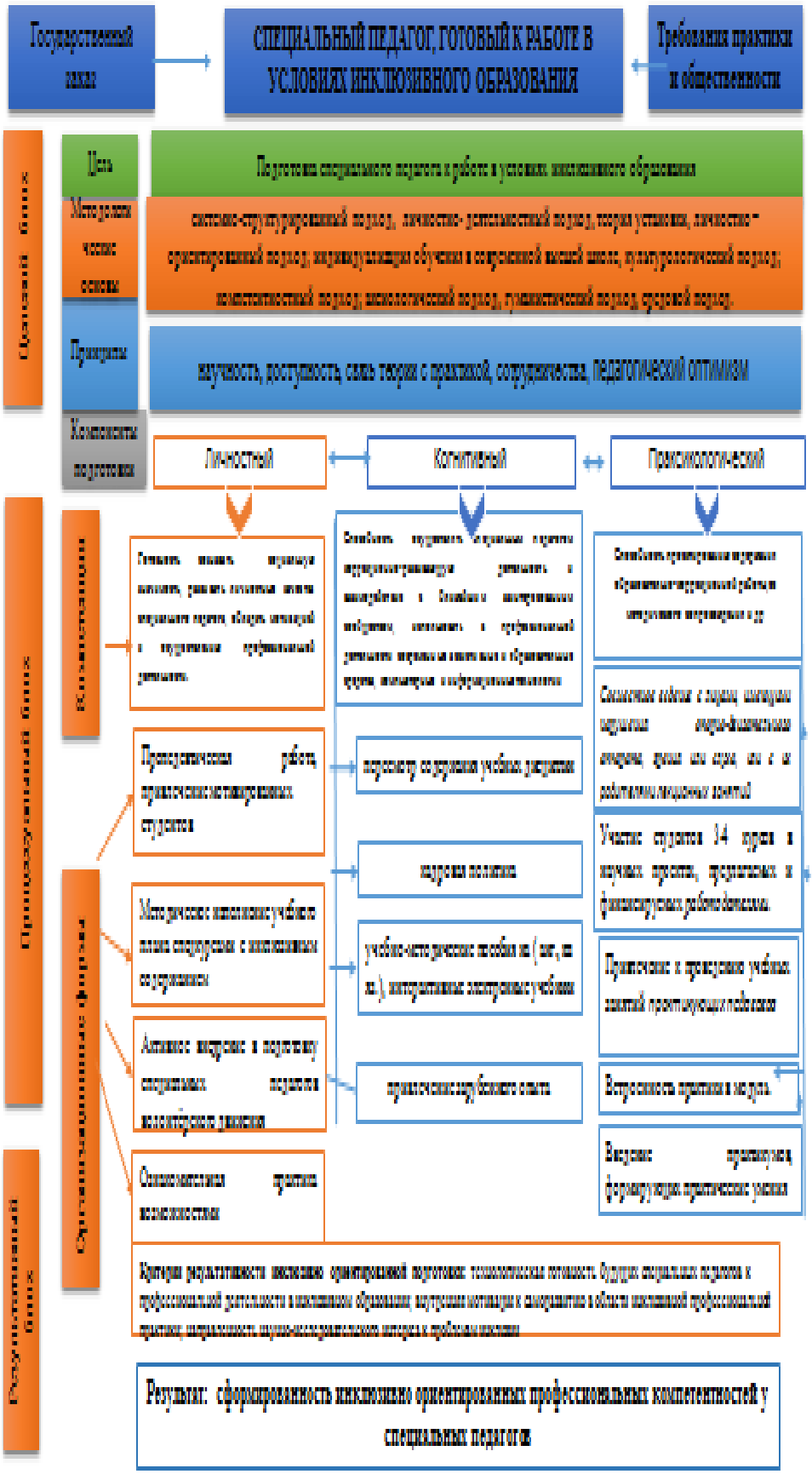


Рисунок 2 – Организационно-педагогическая модель выпускника специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования

Данная модель представляет подготовку специальных педагогов в виде целостного, комплексного и последовательного интегративного педагогического процесса, который включает в себя следующие взаимосвязанные блоки:

1. Целевой блок, в котором определены цель, обосновывается актуальность решения данной проблемы и исследовательского вопроса, представлены основные методологические подходы и принципы, определяющие содержание процессуального и результативного блоков.

2. Процессуальный блок, который включает в себя личностную, когнитивную и проксикологическую подготовку, направленную на формирование соответствующие инклюзивно-ориентированные компетенции, а также организационные формы, развивающие данные компетенции.

3. Результативный блок, состоящий из описания педагогических условий и аспектов, которые необходимы для реализации подготовки специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования.

Рассмотрим более детально **целевой блок**. На основании определенных нами методологических теорий, концепций и подходов были определены цель, которая заключается в подготовке специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования, а также планируемый интегральный результат реализации инклюзивно ориентированной подготовки специального педагога, обладающего необходимыми компетенциями в условиях инклюзивного образования.

Как уже указывалось выше, в целевом блоке организационно-педагогической модели подготовки специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования представлены методологические основы данной подготовки, которые представлены следующими теориями и концепциями:

- «теория личностно-деятельностного подхода» (Выготский Л.С. [129] Гальперин П.Я. [127], Леонтьев А.Н. [130], Ломов Б.Ф. [147], Сластенин В.А. [72], Щедровицкий П.Г. [125] и др.);
- «теория педагогических систем, определяющая ее структурно-содержательные характеристики и представляющая особенности и основные структурные компоненты системы, а также алгоритм деятельности» и др. (Беспалько В.П., Леонтьев А.А., Кузьмина Н.В., Новикова Л.И., Сулейменова Р.А. и др.);
- «концепция интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями» (Малофеев Н.Н. [110], Шматко Н.Д., Алехина С.А. и др.);
- «концептуальные положения андрагогики и акмеологии»(Бодалев А.А. [39], Громкова М.Т. [40] и др.);
- «концепция профессиональной компетентности специалистов» (Козырева В.А., Писарева С.А., Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П., Чекалева Н.В. и др.);
- «теория профессиональной подготовки» (Батышев С.Я., Берднарчик Х., Бордовский Г.А., Думченко Н.И., Федорова О.Ф., Радионова Н.Ф., Селезнева Н.Е., Шильникова А.Е. и др.);

- «концепции ценностно-ориентационной деятельности и развития педагога» (Демакова И.Д., Кларин М.В., Пономарев Я.А., Сластенин В.А. и др.)

Обобщая различные научные позиции по рассматриваемой проблеме, отмечается при этом основополагающим направлением исследований, касающихся решения проблем современного образования, является *антропологический подход* (Розин В.М., Слободчиков В.И. и др.). Данный подход к проблеме подготовки специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования предполагает формирование у них гуманистического педагогического мышления и ценностного отношения к детям с ограниченными возможностями, уважения их индивидуальных способностей и возможностей, поэтому мы посчитали антропологический подход базовым для организации подготовки специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования в вузе [43, 44].

Для подготовки специального педагога значимым является *средовой подход в образовании* (Гибсон Дж., Ковалев Г.А., Майнулов Ю.С., Наумова Т.В., Слободчиков В.И., Ясвин В.А. и др.), сущность которого заключается во взаимосвязи развития личности обучающегося с созданными для этого условиями образовательной среды. Стоит отметить, что формирование и развитие специального педагога в качестве профессионала происходит в целостной образовательной среде вуза, которая, по Ясвину В.А., «функционально-пространственно объединяет все субъекты высшего образования, устанавливая между ними разноплановые взаимосвязи» [131].

Еще одним важным для решения проблемы нашего исследования является *компетентностный подход*, определяющий основные результаты подготовки специального педагога в вузе и описывающий профессиональные компетенции любого педагога (в том числе и специального) в виде его способности решать разнообразные профессиональные проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования (Акулова О.А., Батракова И.С., Заир-Бек Е.С., Зимняя И.А., Звездова А.Б., Козырев В.А., Тряпицына А.П. и др.).

Выбор *личностно-деятельностного* (Абульханова-Славская К.А., Введенский В.Н., Гершунский Б.С., Зеер Э.Ф., Краевский В.В., Шадриков В.Д. и др.) и *аксиологического подходов* (Додонов Б.И., Исаев И.Ф., Маслов С.И., Маслова Т.А., Сластенин В.А., Фишер М.Н., Шиянов Е.И. и др.) обеспечивают, на наш взгляд, профессиональное развитие трех направлений подготовки специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования: личностного, когнитивного и праксиологического.

Основываясь на системном подходе (Андреев В.И., Анохин П.К., Беспалько В.П., Жилина А.И., Каган М.С., Королев, Н.В., Ломов, Б.Ф., Юдин Э.Г. и др.), мы предусматриваем подготовку специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования на методологическом, теоретическом, методическом и технологическом уровнях.

Указанные выше теоретические подходы к подготовке специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования способствуют

обеспечению комплексности и целостности инклюзивно ориентированных профессиональных компетенций у специального педагога, поскольку отображают всю структуру подготовки, включающую ее личностную, когнитивную и праксикологическую составляющие. Для этого необходимо обеспечить системный непрерывный учебный процесс в вузе.

При этом, базовыми по мнению Аслаевой Р.Г. являются его «профессиональные компетенции личностно-деятельностного характера. Необходимо, однако, отметить, что в составе социально-профессиональной подготовки специальных педагогов (дефектологов) в вузе автором не рассматривалась инклюзивная компонента» [22, с. 75].

В целевом блоке предложенной нами организационно-педагогической модели подготовки специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования представлены специальные принципы, которые определяют успешность и результативность интегративной деятельности и целенаправленной работы по подготовке специальных педагогов для работы в условиях инклюзивного образования. Основу нашего исследования составили следующие принципы подготовки специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования:

-«*принцип адресности инклюзивной подготовки будущих специальных педагогов,* определяющий изменение содержания и требований к профессиональным и личностным качествам, нацеленных на оказание педагогической помощи детям с ограниченными возможностями в условиях инклюзивных дошкольных и школьных организаций. Реализация данного принципа направлена на обеспечение выбора и адаптации к особенностям ребенка с ограниченными возможностями содержания общего образования, учитывая неоднородность детского коллектива, особенности физического, познавательного и личностного развития каждого ребенка, а также особенностей развития его учебной деятельности» [84];

- «*принцип ценностно-толерантного отношения ко всем субъектам образовательного процесса* в условиях инклюзивного образования, который предполагает установление профессионального взаимодействия, сотрудничества и общения всех субъектов инклюзивного образовательного процесса на основе толерантности и уважения каких-либо различий» [84, с. 190];

- «*принцип динамичности и активного осуществления профессионально-педагогической деятельности специального педагога в инклюзивном образовании,* предполагающий возможность внесения изменений и дополнений в содержание и формы образовательного процесса в вузе, нацеленных на эффективную подготовку специальных педагогов для работы в условиях инклюзивного образования, то есть в новых условиях профессиональной деятельности» [84, с. 190];

- «*принцип приоритета личностного развития будущего специального педагога,* предполагающий соблюдение требований к профессионально значимым качествам личности и ценностных ориентаций у специального

педагога при реализации профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования» [84, с. 190];

- *принцип интегративности методов и средств обучения и вариативности их выбора*, которые обеспечивают применение комплекса различных организационных форм, содержания, методов, технологий, дидактических и методических приемов, определяющих подготовку специального педагога к работе в любых инклюзивных организациях, предполагающих его последующую готовность профессионально действовать в связи и с учетом с конкретной ситуацией инклюзивного образовательного пространства» [84, с. 190];

- «*принцип «мягкой силы»,* предполагающие формирование необходимых личностных качеств путем использования и обращения внимания к культурным ценностям, демонстрирующих историю успеха людей с ограниченными возможностями, когда им предоставлялись все необходимые условия и когда учитывались их особые образовательные потребности (картины, фильмы, музыка, спорт, общественные достижения и др.). Применение данного принципа позволяет формировать у будущих специальных педагогов мотивации в максимальном развитии сохранных возможностей у каждого ребенка, развивать осознание значимости своей профессии и результатов собственной деятельности, воспитывать умение добиваться поставленных целей и желательных результатов» [84, с. 191].

Исходя из вышеизложенного, очевидно, что подготовка специальных педагогов (дефектологов) в новых, инклюзивных, условиях должна предусматривать формирование новых профессиональных компетенций, предполагающих наличие у каждого выпускника умения перестраивать, адаптировать и видоизменять свою профессиональную деятельность в зависимости от вида и характера нарушений развития у детей (слуха, зрения, интеллекта, опорно-двигательного аппарата, речи, поведения и др.), особенностей возраста и типа образовательной, медицинской или социальной организации, в которой находятся дети.

Процессуальный блок, как указывалось выше, включает личностный, когнитивный и праксикологический компоненты.

Организационно-педагогическая модель подготовки специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования отражает целостный интегративный педагогический процесс, который рассматривается с точки зрения необходимости формирования трех взаимосвязанных компонентов: личностного, когнитивного, праксикологического. При этом:

- *личностный компонент,* который характеризуется определенной степенью нравственно-психологической готовности специального педагога к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании. Личностная подготовка ориентирована на формирование ценностных ориентаций, развитие уровня развития мотивации к педагогической деятельности в инклюзивном образовании и стремления к ее самосовершенствованию, вырабатывание интереса к выбранному виду будущей профессиональной деятельности и

ответственности за ее результаты, воспитание навыка осуществлять профессиональное самообразование по вопросам совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием;

- *когнитивный компонент*, направленный на обеспечение знаний у специального педагога о сущности и содержании педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, понимания философии инклюзивного образования, знания психолого-педагогических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей с ограниченными возможностями, находящихся в условиях инклюзивной образовательной среды и др. Когнитивный компонент способствует формированию знаний, способствующих эффективной профессиональной деятельности (общепедагогических, методических, специально-предметных), развивает понимание требовании к личности специального педагога. Таким образом, данный компонент направлен на повышение уровня теоретической готовности специального педагога к реализации профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования;

- *праксикологический компонент* подготовки специального педагога к профессиональной деятельности предполагает развитие профессиональных умений и навыков, которыми должен владеть специальный педагог для осуществления педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования. Данный компонент направлен на формирование практической готовности специального педагога к будущей профессиональной деятельности, которая отражается в «умении отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием, применять различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса, ориентированные на ценностное отношение к детям с ограниченными возможностями и инклюзивному образованию в целом, создавать адаптивную и коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образовательного пространства и использовать ресурсы, имеющиеся в образовательной организации для развития всех детей». [100].

Соответственно, интеграция выделенных структурных компонентов представляет собой основополагающий фактор подготовки специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

В процессуальном блоке представлены социально-педагогические условия, которые должны быть реализованы в образовательном процессе, то есть обновление содержания образовательной программы, включение в нее новых учебных дисциплин пропедевтического и основного характера, обновление всего учебно-методического комплекса с переориентацией его на специфические функции специального педагога в условиях инклюзивного образования, привлечение студентов с первого года обучения к активной волонтерской работе, приобщение студентов к научно-исследовательской и опытно-экспериментальной деятельности, направленной на овладение

диагностическими и коррекционно-развивающими умениями; создание практико-ориентированной обучающей среды в вузе, обеспечение высокопрофессиональными преподавательскими кадрами, имеющими практический опыт работы с детьми с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования и многое другое.

Как уже указывалось выше, основополагающим в подготовке специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, является личностный компонент, который предполагает формирование следующих компетенций у специального педагога:

- осознание социальной значимости собственной профессиональной деятельности, наличие соответствующих личностных качеств специального педагога и мотивации к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования;

– креативная готовность специального педагога к поиску новых альтернативных подходов к решению практических задач, возникающих в условиях инклюзивного образования;

– понимание тенденций и основных направлений развития специального и инклюзивного образования в сочетании с духовными, политическими, социальными и экономическими процессами;

– осознанное и позитивное отношение специального педагога к своей деятельности в условиях инклюзивного образования, готовность к постоянному профессиональному совершенствованию, соблюдению корпоративной культуры и принятию на себя лидерских позиций в процессе психолого-педагогического сопровождения;

- способности к профессиональному, междисциплинарному и социальному взаимодействию и сотрудничеству со всеми субъектами инклюзивного образовательного процесса с четким соблюдением этических и социальных норм;

- потребность и способность к самообразованию и социально-профессиональной мобильности;

– устойчивые и развивающиеся профессионально значимые личностные качества специального педагога.

Для решения процессуального блока (личностного компонента) представляется целесообразным проведение следующей организационной деятельности:

1. *Пропедевтическая работа*, проводимая до учебных занятий по инклюзивному образованию и формирующая у них определенные личностные качества, при помощи:

- привлечения мотивированных абитуриентов к поступлению на ОП «Специальная педагогика»;

- проведения олимпиад в общеобразовательных школах с психологическим содержанием, выявляющих детей с высоким уровнем толератности, эмпатии, сопереживания, и обеспечивающим по результатам олимпиады мотивацию к поступлению на ОП «Специальная педагогика»;

- профориентационной работы с молодежью в семьях, где есть лица с ограниченными возможностями (из числа родных), с целью привлечения их к поступлению на обучение на ОП «Специальная педагогика»;

- мотивация наиболее подходящих для данной профессии старшеклассников и выпускников со стороны стейхолдеров (администрации школ, общественности, НПО и др.) с обоснованными рекомендациями для поступления на данную образовательную программу;

- профессиональный отбор абитуриентов с целью выявления имеющихся психологических, речевых и иных отклонений при помощи собеседования, анкетирования, интервью, тестов и др.;

- организация и включение абитуриентов и студентов в неформальные профессиональные объединения: интернет-сообщества и др.;

- знакомство студентов, начиная с 1 курса, с историей успеха людей с ограниченными возможностями, активно привлекая в содержание занятий фильмы, музыку, изобразительное искусство и т. д.;

- проведение обязательных психологических тренингов на формирование у обучающихся лидерских качеств и развития у них коммуникативных навыков, а также тренингов на развитие командных качеств, для подготовки их к организации и управлению всем процессом психолого-педагогического сопровождения.

2. *Методическое наполнение учебного плана спецкурсами с инклюзивным содержанием*: включение в структуру учебных дисциплин по подготовке специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования таких спецкурсов, как: «Введение в специальность», «Основы волонтерской деятельности» по 5 ECTS, организованных по модульному принципу.

3. *Активное внедрение в подготовку специальных педагогов волонтёрского движения* (с социальной оценкой GPA). Особое внимание в воспитании и обучении будущих специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования следует уделить максимальному использованию высокого потенциала благотворительной деятельности и социального партнерства в рамках волонтерской деятельности.

4. *Ознакомительная практика* в разных видах и типах организации с первых дней обучения в вузе для выбора будущей образовательной траектории.

Следующий компонент разработанной нами организационно-педагогической модели подготовки специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования – **когнитивный компонент**. Формирование компетенций когнитивного компонента у специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования предполагают формирование:

- способности к осуществлению коррекционно-педагогической деятельности в условиях общеобразовательных организации с целью включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс;

- способности осуществлять специальным педагогом коррекционно-развивающую деятельность и организовывать взаимодействие с ближайшим заинтересованным сообществом,

- возможности использовать в профессиональной деятельности современных ассистивных и образовательных средств, компьютерных и информационных технологий;

– способности актуального повышения квалифицированности специального педагога (необходимый объем знаний, умений и навыков из области специального и инклюзивного образования, способность продуктивного владения современными информационными технологиями для осуществления профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования);

– когнитивной готовности специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования (умение на деятельностном уровне осваивать профессиональные навыки в области специального и инклюзивного образования, способность к поиску и освоению научной информации, умение учиться и учить других);

– проектирования инклюзивной (адаптированной) образовательной среды;

- готовности к тесному сотрудничеству с родителями детей с ограниченными возможностями, общественными и неправительственными организациями в процессе психолого-педагогического сопровождения процесса обучения детей с ограниченными возможностями;

– прогнозирования динамики изменений в психофизическом состоянии и образовательных достижений в развитии ребенка в зависимости от применяемых коррекционно-педагогических воздействий;

– способности к рациональному выбору и реализации коррекционно-образовательных программ на основе применения личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов по отношению к детям с ограниченными возможностями;

- готовности к созданию адаптированной развивающей среды и необходимого учебно-методического обеспечения, организации коррекционно-развивающей деятельности с каждым ребенком с ограниченными возможностями в соответствии с особыми образовательными возможностями и особенностями психофизического развития каждого ребенка с ограниченными возможностями развития;

- способности к анализу и учету в процессе психолого-педагогического сопровождения результатов медико-психолого-педагогического обследования лиц с ограниченными возможностями;

- способности осуществлять динамическое наблюдение за ходом психофизического развития детей с ограниченными возможностями и мониторинга хода коррекционно-развивающего воздействия с целью оценки его эффективности;

- готовности к оказанию консультативной помощи педагогам общего образования, другим специалистам, родителям детей с ограниченными возможностями по проблемам обучения, семейного воспитания дальнейшего их развития и трудоустройства;

- способности использовать диагностические данные и данные медицинской документации для организации и осуществления коррекционно-педагогической работы с лицами с ограниченными возможностями, их психолого-педагогического сопровождения в общем образовании;

- способности к правильному заполнению необходимых документов и отчетов;

– коммуникативной подготовленности специального педагога к работе в команде психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзивного образования.

Для формирования компетенций когнитивного компонента у специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования мы считаем целесообразным проведение следующих мероприятий и видов работ:

1. *Регулярный пересмотр и обновление направлений подготовки специалистов в рамках ОП «Специальная педагогика»* (дошкольная логопедия, работа с детьми с ранним детским аутизмом, раннее развитие детей и др.)

2. Обновление содержания и перечня учебных дисциплин по каждому направлению, пересмотр внутреннего перечня учебных дисциплин и приведение их в соответствие со следующими требованиями:

- отражать современные достижения зарубежной и отечественной науки и практики;

- соответствовать каждодневным изменениям в законодательной базе и в нормативно-правовых актах;

- отвечать требованиям рынка труда данного региона;

- регулярно обновлять содержание учебных дисциплин;

- включать практико ориентированные дисциплины и практикумы: например, «Практикум по решению инклюзивных задач» и др.

2. *Кадровое обеспечение учебного процесса*.

- Повышение квалификации и переподготовка преподавателей, организующих подготовку специальных педагогов с ориентиром их на работу в условиях инклюзивного образования. Для эффективной подготовки специальных педагогов и формированию у них компетенций когнитивного характера представляется необходимым расширение компетенции профессорско-преподавательского состава (ППС) в области практической деятельности, которую целесообразно проводить на базе Научно-практического центра развитие специального и инклюзивного образования, где в течение длительного времени успешно повышают квалификацию специальных педагогов всей страны.

- Открытие при вузах, реализующих подготовку специальных педагогов, Ресурсных центров, специальных кабинетов с современным мультимедийным и интерактивным развивающим, компенсаторным и вспомогательным

оборудованием, которые можно использовать в инклюзивном образовании (например, мультимедийный интерактивный обучающий программно-методический комплекс EduQuest (производитель Edu-Consulting International Limited, Израиль) с персональным компьютером, интерактивные сенсорные напольные модули MOTO Tiles и многие другие) и которые являются доказанным и эффективным инструментом для развития познавательной, речевой, двигательной активности в игровой форме, представлены на сайте https://www.satr.kz/katalog-tovarov-ru [132].

3. Организация учебно-методической работы.

- Использование в процессе подготовки специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования Методических рекомендаций по организации инклюзивного образования, которые представлены на сайте НАО имени Алтынсарина http://www.nao.kz [133].

- Активное использование в учебном процессе учебников и учебных пособий, разработанных для детей с нарушениями интеллекта, зрения и слуха, представленные на сайте Национального научно-практического центра развития специального и инклюзивного образования [134]. Данные учебно-методические комплексы могут быть использованы не только в специальных школах, но и для индивидуализации деятельности и с теми детьми, которые обучаются в условиях инклюзивного образования и не имеют, например, умственную отсталость, но эти задания позволяют индивидуализировать процесс обучения, упрощая, разбивая на этапы и подстраиваясь под образовательные возможности детей;

- привлечение (для успешной модернизации подготовки специальных педагогов и формирования у них высокоэффективных и практически работающих профессиональных навыков в условиях инклюзивного образования) в процесс подготовки успешного опыта ведущих стран и принятие во внимание наиболее успешных зарубежных практик для того, чтобы соответствовать ведущим мировым тенденциям. Для решения данной задачи можно предложить разработанные нами учебные пособия на русском и казахском языке «Развитие специального и инклюзивного образования в мире», «Әлемдегі арнайы және инклюзивті білім беруді дамыту»;

- полное и разнообразное обеспечение образовательного процесса по подготовке специальных педагогов в условиях инклюзивного образования учебно-методическими пособиями на (английском, казахском и русском языках), интерактивными электронными учебниками, учебниками для школ и учебными пособиями по специальному и инклюзивному образованию;

Для реализации праксикологического компонента предлагается развитие и формирование следующих компетенций у будущих специальных педагогов в целях подготовки их к работе в условиях инклюзивного образования:

- во взаимодействии с коллегами разрабатывать педагогические рекомендации для педагогов (воспитателя дошкольной организации инклюзивного образования, учителя начальных классов и др.) в работе с детьми с ограниченными возможностями и иметь знания об организации

образовательного и коррекционно-развивающего процессов в специальных и инклюзивных организациях образования;

- самостоятельно конструировать специальные условия учебной деятельности в соответствии с заданными целями обучения, используя известные педагогические технологии, направленные на учет нозологических и индивидуальных особенностей психофизического развития обучающихся;

- самостоятельно планировать учебные и коррекционно-развивающие занятия в соответствии с требованиями общеобразовательной или специальной учебной программы, коррекционно-развивающей и индивидуально-развивающей программы, нормативных актов на основе учета взаимосвязи этапов обучения и межпредметной интеграции;

- во взаимодействии с коллегами создавать благоприятную среду для обучения, развития и социальной адаптации обучающихся с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования;

- использовать методы и приемы совместной с коллегами рефлексии в контексте исследования практики, позволяющие совершенствовать учебный процесс, ориентируясь на личность каждого ученика в условиях инклюзивного образования;

- адаптировать и модифицировать содержание, методы, методики и технологии процессов обучения и воспитания, средств контроля и оценки их результатов с учетом особых образовательных процессов;

- осуществлять взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса (социальными педагогами, учителями, воспитателем, педагогом–психологом, родителями обучающихся или законными представителями);

- владеть основами психодиагностики и умением диагностировать по основным признакам отклонения в развитии детей и др.

- владеть основами психологии общения и профессиональной коммуникации с коллегами, родителями и детьми с ограниченными возможностями;

- уметь на основе закономерностей семейных отношений эффективно работать с родительской общественностью.

Для решения праксикологического компонента предлагается следующее:

1. *Совместное ведение с лицами, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата, зрения или слуха, или с их родителями лекционных занятий,* что будет способствовать расширению знаний специального педагога об эффективности применения того или иного метода или педагогической технологии, а также узнать мнение самого человека с ограниченными возможностями о его потребностях и ожиданиях, что позволит специальным педагогам совершенствовать свои знания и умения в области инклюзивного образования. Так, например, возможно организовать проведение совместной лекции с человеком, имеющем нарушение опорно-двигательного аппарата в рамках дисциплины «Введение в специальность» по теме «Коррекционно-развивающее обучение лиц (детей) с нарушениями опорно-двигательного аппарата». Проведение таких совместных лекциях на ознакомительном этапе

будет способствовать «запуску» мыслительного процесса у слушателей, формированию мотивации к изучению темы лекции. Включение в процесс ведения лекции человека с нарушением опорно-двигательного аппарата в основной части занятия позволит передать гораздо больший объём и практикоориентированную информацию по данной теме.

На этапе закрепления лекционного материала в процессе диалогического общения второго лектора (имеющего нарушение опорно-двигательного аппарата) со студентами способствует появлению высокой эмоциональной заинтересованности студентов в восприятии лекционного материала, их активности и вовлеченности ребят путем участия в вопросно- ответной форме с лектором с нарушением опорно-двигательного аппарата.

2. *Участие студентов 3-4 курсов в научных проектах, предлагаемых и финансируемых работодателями.*

3. *Привлечение к проведению учебных занятий практикующих педагогов* - например игротехника, формирующего у студентов умения, знания и личностные качества, необходимые для успешного применения обучающих игровых технологий в условиях инклюзивного образования.

4. *Встроенность практики в модуль*. При этом содержание практики должно быть тесно связано с содержанием модуля.

5. *Введение практикумов, формирующих практические умения*. Практикумы целесообразно проводить в условиях реальной ситуации в условиях инклюзивного образования, в процессе которых студенты обучаются решению задач в области предстоящей им профессиональной деятельности. Практические занятия осуществляются на базе различных огранизаций (центров, школ, специальных классов для детей с задержкой психического развития, в кабинетах психолого-педагогической коррекции, в кабинетах поддержки инклюзии и др.), где студенты в процессе реального взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями овладевают умениями и навыками профессиональной деятельности, овладевают методами и приемами решения проблемных ситуаций и педагогических задач.

6. Обновление и введение новых направлений подготовки специалистов в рамках ОП «Специальная педагогика» с ориентиром на работу в условиях инклюзивного образования («Специальный педагог для работы с детьми с ограниченными возможностями дошкольного возраста», «Специалист по раннему развитию детей с риском возникновения нарушений», «Прикладной Анализ Поведения **(**АБА-терапия)» для детей РАС, ЗПР, СДВГ для развития коммуникации и взаимодействие, коррекция нежелательного поведения, «Педагог-супервизор (для проведения выездных практических занятий), «Специальный педагог в инклюзивном образовании», «Инклюзивное поликультурное образование», «Ресурсный педагог» и др.

Развитие супервизорской практики в педагогическом образовании обусловлено, прежде всего, внедрением инклюзивного образования, и, следовательно, необходимостью соответствия подготовки специального педагога к меняющимся условиям труда. Основная деятельность супервизора в

педагогике будет заключаться в организации сопровождения детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования.

Подготовка педагогов инклюзивного поликультурного образования предполагает обучение компонентам совместного обучения; обучение стратегиям обучения для инклюзивных сред; формирует практический опыт в инклюзивных условиях; обучает моделированию совместного обучения детей; обеспечивает сотрудничество с учителями общего образования; обучает привлечению экспертов и специалистов по инклюзивным практикам через дистанционное обучение; развивает умение разрабатывать веб-курсы; развивать сеть поддержки новых учителей в инклюзивной среде и др.

В течении профессинальной жизни специальным педагогам приходится работать в разных типах и видах образовательной организации. Нацеленность только на специальные либо инклюзивное образование значительно снижает их востребованность на рынке труда. Поэтому, для достижения высокого уровня профессиональной компетентности специальных педагогов для работы в условиях инклюзивного образования необходимо внедрение во все модули образовательных программ по специальной педагогике (тифлопедагогика, сурдопедагогика, олигофренопедагогика, педагог специальных дошкольных организаций и др.) следующих инклюзивно ориентированных учебных дисциплин, которые представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Перечень рекомендуемых инклюзивно ориентированных учебных дисциплин

Компоненты	Наименование дисциплины
Личностный	«Введение в специальную педагогическую деятельность»
	«Основы волонтерской деятельности»
	«Основы инклюзивного образования»
	«Профессиональная культура специального педагога»
	«Инклюзивная практика»
	«Деонтология»
Когнитивный	«Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образовательного процесса»
	«Нормативно-правовые основы инклюзивного образования»
	«Альтернативная коммуникация»
	«Предметно-ориентированная дидактика»
	«ИКТ в специальном и инклюзивном образовании»
	«Командное обучение в специальном и инклюзивном образовании»
	«Межличностное взаимодействие и коммуникация»
Праксокологический компонент	«Решение инклюзивных задач»
	«Методика Денверская модель раннего вмешательства» для РДА
	«Методика Флортайм» для РДА
	«Методика Джаспер» для РДА
	«Моделирование адаптивной инклюзивной среды»
	«Составление индивидуально-образовательной программы для ребенка с ОВ»

Продолжение таблицы 8

1	2
	«Консультирование родителей детей с ограниченными возможностями»
	«Технологии психолого-педагогического сопровождения детей в условиях инклюзии»
	«Моделирование совместного обучения в инклюзивной среде»
	«Проблема и профилактика проблемного поведения у детей с ОВ»
	«Эффективные стратегии обучения в классе (Универсальный дизайн для обучения»
	«Деятельность сурдопедагога (тифлопедагога, олигофренопедагога) в инклюзивных организация образования»
	«Адаптация учебно-методических комплексов к особенностям детей»
	«Адаптация учебного процесса к психофизическим особенностям детей»

По нашему мнению, организация интегративной, целостной, комплексной, системной работы по подготовке специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования с использованием разнообразных организационных форм и развитием личностных, когнитивных и праксикологических профессиональных компетенций будет способствовать более эффективному достижению результата данного процесса.

2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1 Исследование состояния процесса подготовки специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

В ходе диссертационного исследования была реализована опытно-экспериментальная работа. Целью констатирующего эксперимента явилось изучение состояния готовности будущих специальных педагогов и практикующих специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Для достижения цели нашего исследования были реализованы задачи*:*

1) Выявить уровень готовности студентов, обучающихся на ОП 5В010500-«Дефектология» и 6В019–«Специальная педагогика» к организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями в общем образовании.

2) Выявить и проанализировать характер трудностей у практикующих специальных педагогов, которые они испытывают в процессе педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями в инклюзивном образовании.

3) Проанализировать содержание образовательных программ 6В019–«Специальная педагогика» в казахстанских вузах**.**

4) Выявить потребности, требования и ожидания работодателей, а также преподавателей вузов относительно подготовки студентов и выпускников, обучающихся по образовательной программе 6В019–«Специальная педагогика».

В соответствии с целью и задачами проведенное экспериментальное исследование включало в себя следующие этапы:

1. Определению уровня готовности специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

2. Количественный и качественный анализ результатов исследования.

Для проверки нашей гипотезы были подобраны и дополнены необходимыми вопросами анкеты, подготовлен опросник для интервью:

1. Анкета «Выявление готовности специальных педагогов к работе в инклюзивном образовании». (Приложение А)

2. Гайд для опроса–интервью выпускников дефектологических отделений, практикующих специальных педагогов. (Приложение Б)

3. Гайд для опроса–интервью работодателей. (Приложение В)

Соответственно цели исследования были определены базы исследования (Северо-Казахстанский университет имени Манаша Козыбаева, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Павлодарский педагогический университет, Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова и Южно-Казахстанский государственный педагогический университет), подобрано необходимое число участников констатирующего,

формирующего и контрольного экспериментов. Количество участников эксперимента представлено в таблице 9.

Таблица 9 – Сведения об участниках экспериментального исследования

Категории участников	Количество
Студенты бакалавриата	1051
1 курс	192
2 курс	284
3 курс	346
4 курс	229
Магистранты	25
Выпускники	24
Преподаватели	4
Работодатели	21

На первом этапе для выявления степени готовности к реализации профессиональной деятельности будущих специальных педагогов с детьми с ограниченными возможностями в общем образовании, мы организовали и провели социологический опрос студентов специальности 5В010500-«Дефектология» и 6В019-«Специальная педагогика». представленный в таблице № 10.

Таблица 10 – Контингент студентов по образовательной программе «Специальная педагогика»

Ур.о буч.	Учебный год																														
	2020/2021															2021/2022															
Всего	Каз. обучение							Рус. Обучение								Каз. Обучение							Рус. Обучение							
курс	СКУ	КазНПУ	ЖенПУ	КарГУ	ПГУ	ЮКГУ	МИРАС	ЖенПУ	СКУ	КазНПУ	ПГУ	КарГУ	ЮКГУ	МИРАС		СКУ	КазНПУ	ЖенПУ	ПГУ	КарГУ	ЮКГУ	МИРАС	СКУ	КазНПУ	ЖенПУ	ПГУ	КарГУ	ЮКГУ	МИРАС		
1	7	81	44	15	72			5	11	17	38	-				2		68	48	1	73		8		5	53	8	3			
2	22	141	45	13	29	35	59	6	17	17	53	5				7	81	44	22	15	44		11	17	5	30	-				
3	18	164	57	15	47	18	101	13	23	23	25	26	3			22	141	45	26	13	67		17	17	6	30	5	12			
4	31	131	52	8	24	43	11	12		110	19	12	5			18	164	57	30	15	113		23	23	13	12	26	20			
Маг		98	21			3		-	3	20						2		60			51			68	-			8			
Док										30														20							

В экспериментальном исследовании принимало участие 1051 студентов, из них студенты 1,2,3 и 4 курсов, магистранты, выпускники дефектологических отделений.

В исследовании были выделены три основные части соответственно определенных нами ранее структурными компонентами (Locke, 2000):

1. Вопросы, отнесенные к личностному компоненту, выявляли уровень мотивации респондентов и характера отношения к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями в организациях обшего образования (таблица 11).

2. Вопросы второго блока – когнитивного, предполагали определение достаточности необходимых методических знаний об особенностях организации процесса обучения в условиях инклюзивного образования (таблица 12).

3. Третий блок – праксикологический, был направлен на выявление наличия практических умений и навыков по вопросам обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями в организациях обшего образования (таблица 13).

Оценивание ответов происходило по общепринятой шкале критериев, включающей ответы респондетов в виде согласия («Да»), недостаточно уверенного ответа с разной степенью утверждения («Скорее да, чем нет» и «Скорее нет, чем да»), отрицания («Нет») и нежелания отвечать на вопросы («Нет ответа»).

Основные результаты анкетирования студентов, магистрантов и выпускников дефектологических отделений отражены в таблицах 11, 12, 13, в которых представлен сравнительный анализ средних рангов по средним значениям на основе фактора «Курс обучения», проведенный при помощи критерия уровень инклюзивно ориентированной готовности специального педагога, можно отметить, что наибольшее число значимых различий приходится на личностный компонент (23 утверждения), далее, представлен когнитивный компонент (19 утверждений), и наконец, когнитивный компонент (11 утверждений). Рассмотрим различия в утверждениях личностного компонента по средним значениям на основе фактора «Курс обучения», представленные в таблице 11.

Таблица 11 – Различия в утверждениях личностного компонента опросника по средним значениям на основе фактора «Курс обучения»

Утверждение /Курс обучения	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	Магистранты	Выпускники
1	2	3	4	5	6	7
Каждый человек имеет особенности.	1,18	0,05	0,13	0	-1,1	0,61
Любое нарушение всегда ограничивает возможности человека в достижении целей.	1,03	-0,83	-0,81	-0,23	1,7	0,32

Продолжение таблицы 11

1	2	3	4	5	6	7
Нарушение в развитии лишает возможности ребёнка в получении качественного образования.	0,21	-0,56	-0,81	-0,14	-2	0,25
Неприспособленность среды делает человека ограниченным.	-0,06	-0,32	0,22	0,14	-1,9	1,04
Любое нарушение «выбивает» ребёнка из детского коллектива.	0,33	0,24	0,31	-0,18	-1,6	0,25
Я готова и способна осуществлять коррекционно-развивающую работу в условиях специального образования (специальные детские сады и школы)	0,16	1,29	1,29	1,95	2	1,11
Я готова и способна осуществлять коррекционно-развивающую работу в реабилитационных центрах, психолого-медико-педагогических консультациях, кабинетах психолого-педагогической коррекции и др.	1,81	1,53	1,63	1,95	2	1,04
Я готова и способна осуществлять образовательные функции в условиях инклюзивного образования	1,81	1,27	1,63	1,86	1,8	1,86
Желаю расширить свои навыки и практику в работе с детьми с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования	1,67	1,63	1,94	1,86	2	0,79
Практической подготовки, полученной в вузе, достаточно для эффективной работы в инклюзивном образовании.	-0,06	0,29	0,5	0,95	0,2	1,39
Я готова проводить с детьми с ограниченными возможностями специальные индивидуальные консультации, занятия	-0,12	0,68	0,69	1,59	1,6	1,14
Я ощущаю профессиональную неуверенность в работе с детьми с ограниченными возможностями	0,59	0,41	0,84	1,36	0,8	1,32
Я люблю всех детей и поэтому готов(а) работать в любой организации образования с любыми детьми	0,33	0,78	0,9	1,55	1,8	1,11
Я хочу владеть методами работы с родителями всех детей в классе, среди которых и дети с ограниченными возможностями	0,94	1,34	1,75	1,68	1,8	1,65
Я буду развивать дружеские отношения обычных детей с детьми с ограниченными возможностями	1,42	1,17	1,88	1,64	2	1,52

Продолжение таблицы 11

1	2	3	4	5	6	7
Я буду активно участвовать в пропаганде инклюзивного образования в обществе	1,45	1,24	1,81	1,55	1,9	1,44
Я буду принимать во внимание мнение родителей ребенка с ограниченными возможностями.	1,72	1,51	1,88	1,45	1,8	1,41
Я хочу владеть эффективными приемами и альтернативными методами общения с ребенком с ограниченными возможностями.	1,52	1,49	1,75	1,59	2	1,22
Я хочу знать особенности и потребности каждого ребенка и учитывать их в своей работе.	1,73	1,59	1,75	1,5	1,8	1,26
Я хочу научиться тактично общаться со всеми детьми, независимо от особенностей их развития.	1,76	1,49	1,84	1,27	1,8	1,07
Итог	25,07	22,81	28,28	26,8	29,7	26,08

Как видно из таблицы 11, в личностный компонент попадают 24 утверждения. В утверждении «Каждый человек имеет особенности» наименьшие показатели среднего значения представлены в группе магистрантов (x_5= -1,1), что соответствует ответу «Скорее не верно», далее идут представители 4 курса (x_4=0); 2 курса (x_2=0,05); 3 курса (x_3=0,13); оценка практикующих дефектологов находится на втором по месте в порядке возрастания (x_6=0,61); наибольшее среднее имеют оценки первокурсников (x_1=1,18).

В утверждении «Любое нарушение всегда ограничивает возможности человека в достижении целей» наименьшие показатели принадлежат студентам второго (x_2=-0,83) и третьего (x_3=-0,81) курсов. Далее расположились ответы студентов четвертого курса (x_4=-0,23). Эти значения соответствуют отрицательному полюсу ответов «Не верно». На положительных полюсах ответов «Верно» и «Абсолютно верно» расположились значения практикующих дефектологов (x_6=0,32) и магистрантов (x_5=1,7).

В утверждении «Нарушение в развитии лишает возможности ребёнка в получении качественного образования» наименьшие значения представлены у магистрантов (x5=-2), что соответствует полюсу отрицательных ответов «Абсолютно не верно». Вариант ответа «не верно» представлен у студентов второго (x2=-0,56) и третьего курса (x3=-0,81). Наконец, значения, соответствующие неопределенным оценкам «Не могу сказать» представлены у студентов четвертого (x4=-0,14), первого (x1 = 0,21) курса, а также у работающих дефектологов (x6 = 0,25).

Средние значения относительно утверждения «Неприспособленность среды делает человека ограниченным» представлены следующим образом: абсолютно несогласны с этим утверждением магистранты (х5=-1,9), совершенно противоположные ответы у работающих дефектологов (х6= 1,04). О неопределенности ответов заявили студенты первого курса (х1 =-0,06), второго (х2 =-0,32), третьего (х3= 0,22), и четвертого (х4=0,14) курсов.

Утверждение «Любое нарушение «выбивает» ребёнка из детского коллектива» абсолютно отрицалось у магистрантов со значением (х5=-1,6), однако, средние значения оставшихся испытуемых свидетельствуют о том, что скорее тяготеют к неопределенности ответа х1 = 0,33, х2 = 0,24, х3 = 0,31, х4 = -0,18 и х6 = 0,25.

По утверждению «Я готова и способна осуществлять коррекционно-развивающую работу в условиях специального образования (специальные детские сады и школы)» средние значения распределились в следующем порядке: об абсолютной готовности заявили студенты четвертого курса (х4=1,95), и магистранты (х5=2), далее расположились значения второго (х2=1,29), и третьего (х3=1,29) курса, на предпоследнем месте представлены результаты работающих дефектологов (1,11). В зоне неопределенности находится оценка студентов первого курса (х1=0,16).

Похожую картину можно видеть и в ответах на утверждение «Я готова и способна осуществлять коррекционно-развивающую работу в реабилитационных центрах, психолого-медико-педагогических консультациях, кабинетах психолого-педагогической коррекции и др.». Об абсолютной готовности заявили студенты четвертого курса (х4=1,95) и магистранты (х5=2). Далее представлены результаты студентов первого (х1=1,81), третьего (х3=1,63) и второго (х2=1,53) курсов. На последнем месте среднее значение работающих дефектологов (х6=1,04).

По утверждению «Я готова и способна осуществлять образовательные функции в условиях инклюзивного образования» средние значения оценок распределились следующим образом: об абсолютной готовности заявили студенты четвертого (х4=1,86), и первого (х1=1,81) курсов, работающие учителя-дефектологи (х6=1,86), и магистранты (х5=1,8). На предпоследнем месте расположились оценки студентов третьего (х3=1,63) и второго (х2=1,27) курсов. Об абсолютной заинтересованности утверждения «Я заинтересован(а) в развитии своих знаний по обучению детей с ограниченными возможностями» свидетельствуют оценки студентов первого (х1=1,85), второго (х2=1,83), третьего (х3=1,91), четвертого (х4=1,86) курсов и магистрантов (х5=2). Среднее значение работающих дефектологов выражено в меньшей степени (х6=1,21).

Об абсолютном желании по утверждению «Желаю расширить свои навыки и практику в работе с детьми с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования» заявили магистранты (х5=2), студенты первых (х1=1,67), вторых (х2=1,63), третьих (х3=1,94) и четвертых (х4=1,86) курсов. Среднее значение оценки желания расширить свои навыки у работающих дефектологов не достигает варианта ответа «верно» (х6=0,79).

Абсолютную готовность «Готова к работе в команде и сотрудничеству с учителями, родителями/опекунами и различными организациями» продемонстрировали студенты четвертого курса (x4=1,91), магистранты (x5=1,8), первого (x1=1,73), второго (x2=1,61), третьего (x3=1,72) курсов. На последнем месте представлено среднее значение оценок дефектологов (x6=1,25). Стремятся к абсолютной готовности организовывать адаптивную образовательную среду, выбирать и использовать специальное методическое и техническое обеспечение обучающиеся на первых (x1=1,79), вторых (x2=1,66), третьих (x3=1,69), четвертых (x4=1,68) курсов и магистрантов (x5=1,6). Оценки практикующих педагогов-дефектологов имеют тенденцию к стремлению к такой готовности (x6=0,61). О необходимости и обязательности профессиональных специальных знаний и практических навыков для профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования будущему специальному педагогу заявили магистранты (x5=2), а также студенты всех курсов (x1=1,85), (x2=1,66), (x3=1,91), (x4=1,82). На последнем месте средние оценки работающих в инклюзивных школах дефектологов (x 6=1,21).

Неопределенность в отношении утверждения «Практической подготовки, полученной в вузе, достаточно для эффективной работы в инклюзивном образовании» продемонстрировали студенты первого (x1=-0,06), второго (x2 = 0,29) курса, а также магистранты (x5=0,2). Утвердительный ответ дали студенты четвертого курса (x4 = 0,95) и работающие дефектологи (x6=1,39).

Стремление к абсолютной готовности проводить специальные индивидуальные консультации и занятия с детьми, имеющими ограниченные возможности, отметили студенты четвертого курса (x4=1,59) и магистранты (x5=1,6). Об уверенности в наличии данной готовности заявили студенты второго (x2=0,68) и третьего (x3=0,69) курсов. Высокие оценки продемонстрировали и работающие дефектологи (x6=1,14), что говорит о готовности проводить индивидуальные консультации и занятия. Вместе с тем студенты первого курса (x1=-0,12) затруднились оценить свою готовность.

Ощущение профессиональной неуверенности в большей степени в работе с детьми с ограниченными возможностями представлено у работающих дефектологов (x6=1,32) и студентов четвертого курса (x4=1,36). Остальные категории испытуемых, то есть студенты первого (x1=0,59), второго (x2=0,41), третьего (x3=0,84) курса и магистранты (x5=0,8) также испытывают подобную неуверенность в собственных возможностях. С утверждением «Я люблю всех детей и поэтому готов(а) работать в любой организации образования с любыми детьми» абсолютно согласны и готовы работать в любой организации с любыми детьми в большей степени высказали магистранты (x5=1,8), а также в меньшей степени студенты четвертого курса (x4=1,55) и работающие дефектологи (x6=1,11), наименьшие показатели у студентов третьего (x3=0,9), второго (x2=0,78) и первого (x1=0,33) курса. Об абсолютной готовности и намерении владеть методами работы с родителями всех детей в классе, среди которых и дети с ограниченными возможностями, высказались магистранты

(x5=1,8), студенты третьего (x3=1,75), четвертого (x4=1,68), и работающие дефектологи (x6=1,65). В меньшей степени такая готовность представлена у студентов второго (x2=1,34) и первого (x1=0,94) курсов.

Высокие показатели готовности способствовать созданию условий дружеских отношений обычных детей с «особым» ребенком продемонстрировали магистранты (x5=2), четвертого (x4=1,64) курсов. В меньшей степени выраженность подобной готовности представлена у студентов первого (x1=1,42) и второго (x2=1,17) курсов. О высоких показателях намерения активно участвовать в пропаганде инклюзивного образования в обществе говорят оценки магистрантов (x5=1,9), студентов третьего (x3=1,81), четвертого (x4=1,55), первого курсов (x1=1,45) и практикующих дефектологов (x6=1,44). В меньшей степени намерение выражено у студентов второго курса (x2=1,24).

Высокие значения по утверждению «Я буду прислушиваться к родителям «особого» ребенка» продемонстрировали студенты третьего (x3=1,88) и первого курса (x1=1,72), а также магистрантов (x5=1,8). В меньшей степени такая готовность представлена у студентов второго=1,51, четвертого (x4=1,45) курса, и дефектологов (x6=1,41).

Согласие с утверждением «Я хочу владеть эффективными приемами и альтернативными методами общения с ребенком с ограниченными возможностями» отмечено у магистрантов (x5=2), а также у студентов третьего (x3=1,75), четвертого (x4=1,59), первого (x1=1,52) и второго (x2=1,49) курсов. В меньшей степени выражены значения у практикующих дефектологов (x6=1,22). О высоких значениях по показателю «Я хочу знать особенности и потребности каждого ребенка и учитывать их в своей работе» свидетельствуют оценки магистрантов (x5=1,8), студентов третьего (x3=1,75), первого (x1=1,73) второго (x2=1,59) и четвертого (x4=1,5) курсов. В наименьшей степени такая выраженность стремления представлена у работающих дефектологов (x6=1,26).

Высокий уровень намерения учить тактично общаться всех детей, независимо от их особенностей отмечается у студентов третьего (x3=1,84), первого (x1=1,76) курса, а также магистрантов (x5=1,8). В меньшей степени намерения представлены у студентов второго курса (x2=1,49) и дефектологов (x6=1,07).

Обобщая результаты, полученные в процессе исследования личностного компонента, можно отметить следующие особенности:

- готовность и способность в основном студентов к осуществлению коррекционно-развивающей работы в реабилитационных центрах, психолого-медико-педагогических консультациях, кабинетах психолого-педагогической коррекции и др., которая отмечается у 1,95%-2% респондентов. Владение эффективными приемами и альтернативными методами общения с ребенком с ограниченными возможностями, созданию дружеских отношений обычных детей с детьми с ограниченными возможностями отмечается у 1,68 %–2% респондентов. Наряду с этим, следует отметить недостаточную готовность у студентов, магистрантов с 1-го курса по 4 курс для работы в инклюзивных

классах (0,06%-0,2%), неполную уверенность в профессиональной деятельности (0,59%-0,8%),

- демонстрация работающими дефектологами наименьших значений по личностному компоненту в сравнении с обучающимся, то есть недостаточная готовность к проведению с детьми с нарушенным развитием разных нозологий специальных индивидуальных занятий и консультации, трудности в организации адаптивной образовательной среды – 1,14%, сложности по выбору и использованию специального методического и технического обеспечения – 0,61, недостаточное желание расширять свои навыки и практические умения в работе с детьми с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования – 0,79 %, недостаточная готовность к осуществлению коррекционно-развивающей работы в реабилитационных центрах, психолого-медико-педагогических консультациях, кабинетах психолого-педагогической коррекции и др.– 1, 04 %, возможно это связано с некоторым пресыщением профессиональной деятельностью, недостаточно высокой заработной платой, более реальными представлениями о специфических сложностях работы с детьми, имеющими психофизические особенности по сравнению со студентами, которые еще не сталкивались с процессом решения профессиональных задач в будущей профессиональной деятельности.

Различия в утверждениях когнитивного компонента опросника по средним значениям на основе фактора «Курс обучения» представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Различия в утверждениях когнитивного компонента опросника по средним значениям на основе фактора «Курс обучения»

Утверждение /Курс обучения	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	Магистранты	Выпускник
1	2	3	4	5	6	7
Я знаю об инклюзивном образовании достаточно, чтобы успешно там работать	1,25	0,37	0,81	0,91	0,1	0,85
Я владею приемами организации сотрудничества родителей нормотипичных детей и детей с ограниченными возможностями	-0,33	0,12	0,84	1,09	-0,2	0,93
Могу оказать консультативную помощь педагогам и психологам	-0,61	0,12	0,61	0,64	-0,6	0,89
Могу организовать «межпрофессиональное сотрудничество»	-0,42	0,28	0,74	0,86	0,4	1,11
Я владею приемами адаптации методических материалов к особенностям каждого ребенка	-0,58	0,23	0,81	0,95	1,3	1,15
Я хочу знать, уметь применять в работе методы организации, общения и взаимодействия между	-0,94	0,73	1,47	0,86	0,2	1,22

Продолжение таблицы 12

всеми детьми в классе						
Владею навыками проведения диагностики нарушенных функций	-0,12	0,37	0,84	1,27	0	1,22
Владею навыками проведения консультирования учителей и воспитателей в организациях общего образования	-0,39	0,63	0,69	1,36	0,5	1,26
Владею навыками проведения консультирования родителей нормотипичных детей и детей с ограниченными возможностями	-0,5	0,45	0,78	1,14	0,3	1,15
	-1,88	4,06	8,06	11,03	1,98	11,86

Когнитивный компонент включал 11 компонентов. Первое утверждение «Я знаю об инклюзивном образовании достаточно, чтобы успешно работать» продемонстрировало высокие значения относительно знаний инклюзивного образования, которые представлены у студентов первого курса (x1=1,25). Далее, расположились значения студентов третьего (x3=0,81), четвертого (x4=0,91) курсов и работающих дефектологов (x6=0,85). Наименьшие показатели представлены у студентов второго курса (x2=0,37). При оценке данного утверждения у магистрантов (x5=0,1) выявлено определенное затруднение в оценке данного утверждения.

Высокие значения по утверждению «Я владею необходимыми знаниями и умениями, чтобы правильно организовать работу по взаимодействию учителей и специалистов (психологов, логопедов и др.)» представлены у работающих дефектологов (x6=1,15) и студентов четвертого курса (x4=0,86). Наименьшие значения отмечаются у студентов первого (x1=0,27), второго (x2=0,17), третьего (x3=0,47) курсов, а также у магистрантов (x5=0,2). Последние оценки говорят о зоне неопределенных оценок. Наибольшие показатели по утверждению «Я владею эффективными методиками к обучению в разнородных классах» отмечались у студентов четвертого курса (x4=1,09) и дефектологов (x6=0,93). Наименьшие показатели были у студентов первого (x1= -0,12), второго (x2=0,07), третьего (x3=0,31) курсов, а также магистрантов (x5=0,22).

Обобщая результаты по когнитивному компоненту, можно отметить следующие особенности:

- Наличие определенного роста уровня осознания владением профессионально-значимыми знаниями, умениями, компетенциями по мере обучения от первого курса бакалавриата к магистратуре, о чем говорят растущие средние значения. Студенты в целом понимают необходимость инклюзивного образования и демонстрируют готовность организовать коррекционно-педагогическую деятельность в инклюзивном образовании с учетом личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного

подходов к детям с ограниченными возможностями. Так, у студентов 4 курса и магистрантов уровень владения навыками проведения диагностики нарушенных функций составил 1,27 %, а владение навыками проведения консультирования учителей и воспитателей в организациях общего образования -1,36%. Данный факт, а также позитивное отношение респондентов к совместному обучению детей, являются безусловно значимыми для нашего исследования, поскольку успешность инклюзивного образования в немаловажной степени зависит от уровня готовности специального педагога в инклюзивном образовании. Сложности у студентов в оказании консультативной помощи педагогам и психологам встречался у 0,61%-06%. Наблюдаются также определенные трудности у студентов и магистрантов в организации общения и взаимодействия между учащимися. При этом, наибольших пиков средние значения достигают у работающих дефектологов. Прежде всего, это владение навыками проведения консультирования учителей и воспитателей в организациях общего образования - 1,26%, которые оттачивают приобретенные компетенции в профессиональной деятельности и оценивают свой уровень в соответствии с выполняемыми трудовыми функциями.

- На первом курсе обучения студенты в меньшей степени владеют профессионально-значимыми компетенциями, они пока не владеют эффективными методиками по обучению в разнородных классах -0,12%, что объясняется отсутствием профессионального опыта, и начальным этапом освоения профессии. Различия в утверждениях праксикологического компонента опросника по средним значениям на основе фактора «Курс обучения» представлена в таблице 13.

Таблица 13 - Различия в утверждениях праксикологического компонента опросника по средним значениям на основе фактора «Курс обучения»

Утверждение /Курс обучения	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	Магистранты	Выпускник
Владею методами, приемами и способами организации учебной деятельности обычных детей и детей с ОВ	-0,47	0,28	0,83	1,19	0,22	1,19
Смогу проектировать образовательный процесс в соответствии с ГОСО в инклюзивном образовании	-0,47	0,36	0,83	0,90	-0,31	0,95
Владею навыками формирования толерантного детского коллектива	-0,37	0,26	1,02	0,76	0,21	1
Смогу подбирать, дозировать и дифференцировать учебные задания в соответствии с уровнем образовательных возможностей детей с ОВ	-0,58	0,47	1,04	0,76	0,43	0,82
Смогу подбирать и определять содержание для каждого ребенка с ОВ в	-0,64	-0,02	0,91	0,95	0,6	0,78

Продолжение таблицы 13

инклюзивном образовании						
Смогу организовать совместную коллективную деятельность детей с ОВ в инклюзивном образовании	-0,79	0,22	1	1,14	1,1	0,85
Смогу формировать у детей с ОВ реальных представлений о себе, семье, стране, окружающем мире и природе	-0,91	0,44	0,88	0,41	0,3	0,59
Смогу воспитывать у детей с ОВ эмоциональную отзывчивость и морально-нравственные качества	-0,82	0,24	0,88	0,27	0,5	0,41
Смогу обеспечивать условия для интегрированного обучения детей с ОВ и их здоровых сверстников	-0,6	0,31	1,15	0,4	0,71	0,45
Смогу оценивать динамику личностного, психического и физического развития детей с ОВ	-0,88	0,12	1,06	-0,05	0,5	0,24
Обладаю навыками учебно-методического сопровождения детей с ОВ в инклюзивном образовании	-0,98	0,38	0,1	0,13	0,31	0,58
Смогу обеспечить информационную осведомленность об инклюзивном образовании	-0,82	0,24	1,03	-0,09	1	0,3
Смогу обеспечить детей с ОВ необходимыми средствами обучения в соответствии с их особенностями психофизического развития	-0,58	0,44	0,84	0,09	0,44	0,56
Обладаю навыками развития функциональной грамотности у детей с ОВ	-1	0,27	0,97	-0,14	-0,2	0,37
Смогу использовать активные методы обучения	-0,7	0,49	0,66	-0,14	-0,5	0,74
Обладаю навыками обучения и воспитания в общем коллективе здоровых детей и детей с ОВ	-0,88	0,61	0,91	0,68	0	0,96
Смогу адаптировать учебный материал для детей с различными видами нарушений	-0,48	0,59	0,59	0,91	-0,1	1,26
Обладаю навыками преодоления коммуникативных проблем детей с ОВ со здоровыми людьми	-0,18	0,68	0,84	1,23	0,8	1,07
Смогу вовлекать родителей в процесс включения их детей с ОВ в общеобразовательный процесс	-0,45	0,76	1	1,18	0,9	1,26
	-11,63	7,18	16,57	10,62	18,54	14,38

Праксикологический компонент: «Владею методами, приемами и способами организации учебной деятельности обычных детей и детей с ОВ» наибольшие значения представлены у дефектологов (х6=1,19) и студентов четвертого курса (х4=1,19). Наименьший показатель у студентов первого курса (х1=-0,47), у студентов второго (х2=0,28), третьего курса (х3=0,83), магистрантов (х5=0,2).

Дальнейшее описание результатов, полученных относительно праксикологического компонента в утверждениях, связанных с умением подбирать, дозировать и дифференцировать учебные задания в соответствии с уровнем образовательных возможностей детей с ОВ; определения содержания для каждого ребенка с ОВ в инклюзивном образовании; организации совместной, коллективной деятельности детей с ОВ в инклюзивном образовании; формирования у детей с различными особенностями реальных представлений о себе, семье, стране, окружающем мире и природе, обеспечения условий для интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями и их здоровых сверстников; оценки динамики личностного, психического и физического развития детей с ОВ; обеспечения информационной осведомленности об инклюзивном образовании; обеспечения детей средствами обучения; развития функциональной грамотности и учебно-методического сопровождения инклюзивного обучения. Во всех указанных утверждениях можно наблюдать рост средних значений начиная с первого курса, когда наблюдаются минимальные оценки данных праксикологического компонента и достижением максимума к четвертому курсу обучения. Данная особенность относится и к владению технологиями обучения и воспитания, вовлечения родителей в реализацию инклюзивного образования, и в этом случае можно выделить вышеуказанную тенденцию роста от первого курса к четвертому курсу обучения у студентов.

Наибольших значений в оценках праксикологического компонента достигают выпускники-дефектологи относительно умения планировать воспитательную работу – 1,26 %, владения методиками дозировки, подбора и дифференциации учебных заданий - 0,81%, обладания приемами вовлечения родителей в процесс реализации инклюзивного обучения, методиками адаптации учебного материала для детей с различными нарушениями - 1,26%, наличием умений применять методики активного обучения, а также методики и технологии обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями - 1,26%.

Мы изучили среднее значение на основе фактора «Курс обучения» в том, что считалось соответствующим личностному, когнитивному и праксикологическому компонентов (см. рисунок 3). Специально организованное анкетирование для студентов, магистрантов и выпускников-дефектологов выявило, что личностный компонент достигает 24%, когнитивный компонент-19%, праксикологический компонент-11%. Респонденты демонстрируют свою заинтересованность в работе именно в условиях инклюзивного образования. В целом, отмечается их желание

получить необходимые знания. При этом студенты понимают преимущество обучения детей с ограниченными возможностями в обычной, общеобразовательной, а не специальной школе. Однако у значительного большинства студентов отмечаются не в полной мере развитые мотивационные, коммуникативные и эмоциональные компоненты психологической готовности к работе в инклюзивной школе (см. рисунок 3).

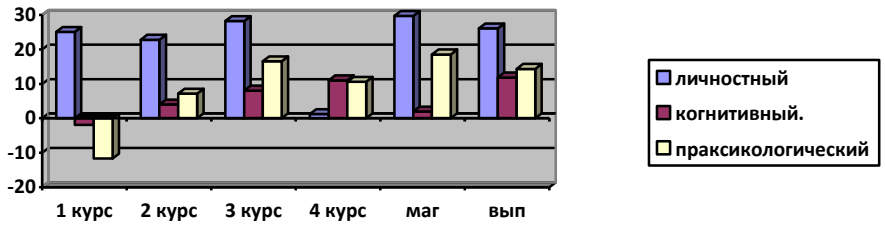


Рисунок 3 – Сравнительный анализ в утверждениях опросника по средним значениям на основе фактора «Курс обучения»

Настораживающим фактом является то, что небольшая часть студентов считает, что детям с различными нарушениями в развитии лучше всего получать образование в специальных школах-интернатах. Возможно, одной из причин данного факта является то, что до сего времени в казахстанских вузах преимущественно готовят специальных педагогов к работе в специальных школах, причем с детьми с конкретным видом нарушения (нарушения зрения, слуха, интеллекта, речи и др.).

На основании анализа результатов анкетирования респондентов по когнитивному и праксикологическому блоку, несмотря на проявленный ими интерес к процессу интеграции детей с ограниченными возможностями в общее образование, отмечают недостаточную свою подготовленность к работе в условиях инклюзивного образования. При этом, анализ ответов студентов свидетельствует о недостаточной сформированности у них профессиональных знаний о содержании, методах и методиках психолого-педагогической поддержки инклюзивного образования. Проведенный качественный анализ полученных экспериментальных данных демонстрирует низкую оценку будущих специальных педагогов о своей подготовке к работе в инклюзивном образовании. Респонденты отмечают некоторую недостаточность своих теоретических знаний, а также неразвитость некоторых компетенций, способствующих эффективной работе со всеми субъектами инклюзивного образовательного пространства.

Изучение особенностей утверждений по компонентам у студентов, обучающихся на русском и казахском языках, показало наличие некоторых различий, которые отражены в таблице 14.

Таблица14 – Различия в утверждениях опросника по средним значениям на основе фактора «Язык обучения»

Утверждение	Казахский	Русский
Личностный компонент		
1	2	3
Неприспособленность среды делает человека ограниченным.	-0,26	0,4
В вузе я получил(а) достаточно знаний для работы с детьми с ОВ в условиях инклюзивного образования	0,75	1,23
Я люблю всех детей и поэтому смогу работать во всех типах организаций образования с любыми детьми	1,07	0,34
Я намерена научиться владеть различными способами и приемами общения с детьми с ОВ.	1,64	1,45
Я хочу научиться тактично общаться с любым ребенком, независимо от наличия у него каких-либо особенностей.	1,8	1,23
Когнитивный компонент		
Я знаю об инклюзивном образовании достаточно, чтобы успешно работать	1,01	0,37
Способна к целесообразному выбору и практическому осуществлению индивидуальных образовательных программ на основе личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов к здоровым детям и детям с ОВ	0,75	0,14
Я могу осуществлять коррекционно-развивающую деятельность с учетом возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей обучающихся	0,83	0,09
Могу правильно организовать работу по взаимодействию педагогов и других специалистов	0,67	-0,16
Могу оказать консультативную помощь по взаимодействию специального педагога со всеми специалистами, как «межпрофессиональное сотрудничество»	0,52	-0,09
Могу организовать коррекционно-педагогическую работу с детьми в условиях инклюзивного образования с нарушением слуха	0,71	-0,07
Могу организовать коррекционно-педагогическую работу с детьми в условиях инклюзивного образования с нарушением речи	0,71	0,14
Владею навыками проведения диагностики нарушенных функций	0,72	0,12
Владею навыками проведения консультирования учителей и воспитателей в организациях общего образования	0,64	0,26
Праксикологический компонент		
Владею методическими приемами и способами организации учебной деятельности здоровых детей и с детьми с ОВ	0,53	0,09
Могу организовать воспитательную работу для развития толерантных взаимоотношений в детском коллективе	0,57	0,03
Умею подбирать, дозировать и дифференцировать учебные задания	0,56	0,07

Продолжение таблицы 14

1	2	3
Смогу организовать совместную коллективную работу детей в инклюзивных условиях	0,48	-0,02
Владею технологией оценивания учащихся в системе инклюзивного образования	0,69	0,21
Владею приемами преодоления коммуникативных барьеров между нормотипичными людьми и людьми с ограниченными возможностями	0,84	0,12

Рассмотрим различия по средним значениям относительно утверждений по компонентам на основании установленных различий в средних рангах. Как видно из таблицы по утверждениям личностного компонента, студенты, обучающиеся на казахском языке, не считают в большей степени среднее значение (-0,26), что неприспособленность среды делает человека ограниченным, по сравнению со студентами, обучающимися на русском языке (среднее значение 0,4). В большей степени на утверждение о том, что респондент в вузе получил(а) достаточно знаний для работы с детьми с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования, утвердительно ответили студенты с русским языком обучения (среднее значение 1,23) в сравнении со студентами, обучающимися на казахском языке (среднее значение 0,75). Об «ощущении профессиональной неуверенности в работе с детьми ОВ» в большей степени высказались студенты, обучающиеся на казахском языке (среднее значение 0,95) против студентов с русским языком обучения (0,3). «О готовности работать в организациях образования с любыми детьми» в большей мере высказались студенты с казахским языком обучения (1,07) по сравнению со студентами, обучающимися на русском языке (0,34). О большей выраженности «желания овладеть разными приемами работы с «особыми» детьми» высказались студенты, обучающиеся на казахском языке (1,65) против (1,44) студентов с русским языком обучения. Более выражены желания «научиться тактично общаться с любым ребенком, независимо от наличия у него каких-либо особенностей» у студентов с казахским языком обучения (1,8) против оценок студентов с русским языком обучения (1,23).

Анализ 11 утверждений когнитивного компонента показал, что студенты, обучающиеся на казахском языке обучения, несколько выше оценивали свои умения: организовать коррекционно-педагогическую работу с детьми в условиях инклюзивного образования с нарушением с нарушением речи, организовать коррекционно-педагогическую работу с детьми в условиях инклюзивного образования: с нарушением слуха, оказать консультативную помощь по взаимодействию дефектолога со всеми специалистами, проводить диагностику нарушенных функций, владеть междисциплинарными знаниями для решения задач инклюзивного образования, по сравнению со студентами, обучающимися на русском языке. Во всех утверждениях, входящих в состав праксикологического компонента, студенты, обучающиеся на казахском языке

обучения, выше оценивают свои умения по сравнению с оценками студентов, обучающихся на русском языке. Такие оценки относятся к владению методами организации учебной деятельности нормотипичных детей и детей с ограниченными возможностями, технологией оценивания учащихся, организацией воспитательной работы, приемами снятия коммуникативных барьеров. Средние показатели можно увидеть в соответствующей части таблицы 14.

С целью изучения достаточности инклюзивной подготовки специальных педагогов в вузе нами было организовано полуструктурированное интервью с выпускниками вузов по специальности «Дефектология», которые работают в инклюзивных школах. Данная деятельность на следующем этапе экспериментальной работы была организована в виде отдельных сессий, представляющих собой опросы-интервью с выпускниками дефектологических отделений разных лет по следующим вопросам: «Какие трудности Вы испытывали в организации учебного процесса в инклюзивных организациях? Какие трудности в общении с родителями, учителями, детьми? Какие существуют проблемы в подготовке специалиста–дефектолога? Чему, по Вашему мнению, необходимо учить студентов–будущих специальных педагогов в вузах? Какие дисциплины необходимо преподавать? Формированию каких компетенций в вузе уделялось нелостаточно внимания?» и др. С каждым респондентом индивидуально проводилось интервьюирование, в процессе которого участники могли подробно высказать свое мнение о знаниях, умениях и навыках, полученных в вузе. Каждое заседание проводилось авторами исследования с фокус-группами в течении от 90 до 120 минут. Результаты опроса транскрибировались и оформились в протоколы.

Практикующие специальные педагоги - выпускники, которые имеют определенный опыт работы с детьми с ограниченными возможностями в инклюзивном классе, утверждали, что они не в полной мере осознают цель и содержание своих функциональных обязанностей в общеобразовательной школе. Специальные педагоги преимущественно занимаются проведением индивидуальных занятий по коррекции тех или иных нарушенных функций у детей. При этом они занимаются только с той категорией детей, по которой они прошли специализацию (тифлопедагогика, сурдопедагогика, олигофренопедагогика и другое). Практикующие педагоги испытывали серьезные затруднения при разработке и осуществлении индивидуальной образовательной программы для детей с различными нарушениями развития. Наибольшие трудности у них возникали в процессе консультирования учителей и родителей, в организации междисциплинарного взаимодействия и координации психолого-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями в школе. Практикующие педагоги указали также на наличие проблем во взаимоотношении и коммуникации с другими специалистами. Респонденты отмечают, что администрация, педагоги школы и другие специалисты (психологи, социальные педагоги) возлагают ответственность за эффективность инклюзивных процессов в школе только на них, тем самым

признавая отсутствие у опрошенных умения работать в единой команде. Кроме того, респонденты отмечали недостаточное, на их взгляд, знание об эффективных педагогических методиках в разнородных классах, недостаточность практических знаний по оцениванию и проведению мониторинга достижений детей с ограниченными возможностями разных нозологических групп.

Результаты опроса показали, что у специальных педагогов нет достаточной инклюзивно ориентированной подготовки, а также недостаточное количество времени, материальных ресурсов и личного желания для оказания посильной помощи общеобразовательным педагогам в организации дифференцированного и индивидуального подходов в учебном процессе по усвоению детьми с ограниченными возможностями программы обновленного содержания учебных знаний, установлении адекватных взаимоотношений с одноклассниками и многое другое. Кроме того, практикующие педагоги отметили нехватку эффективных инструментов и поддержки для включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс. Так, респонденты утверждали, что у специальных педагогов (дефектологов), работающих в условиях инклюзивного образования, отмечается недостаток знаний в области обновленного содержания образования и критериального оценивания, имеется небольшой опыт практической деятельности именно в инклюзивных (а не специальных) организациях во время производственной практики. Всему этому, по мнению специальных педагогов, способствует отсутствие или недостаточное количество инклюзивно ориентированных учебных дисциплин: по консультированию родителей и учителей, по организации межпрофессионального сотрудничества, подбору индивидуально-дифференцированных подходов к детям в условиях их многообразия, по адаптации учебного материала в условиях инклюзивного образования и критериальному оцениванию учащихся с ограниченными возможностями.

Выпускникам был задан вопрос: «Какие существуют проблемы в подготовке специалиста– дефектолога?» Показательным является ответ одного из практикующего специального педагога: «Я со своей специализацией «Олигофренопедагогика» почувствовала достаточно ограниченный и очень конкретный объём знаний. На мой взгляд, необходимо в более широком спектре изучать все направления дефектологии (сурдопедагогика, тифлопедагогика и т.д.), потому что в инклюзивных школах обучаются дети с совершенно разными нарушениями психофизического развития. Практики очень недостаточно, необходимо проходить практику на базе самых различных дошкольных и школьных организаций».

Другой респондент ответил: «На сегодняшний момент проблема выявляется больше в недостатке педагогической и производственной практики. Всесторонне должен быть готов специальный педагог, потому что все быстро меняется в нашей жизни». Отвечая на вопрос интервью: «Чему, по вашему мнению, необходимо учить студентов–будущих специальных педагогов в вузах?», а также «Какие дисциплины необходимо преподавать?», один из

опрошенных учителей–дефектологов отметил, что «На сегодняшний день даже если спрогнозировать, то из базы элективных курсов в перечень основных дисциплин я бы рекомендовала внести дисциплину по решению споров («Конфликтология») и по взаимодействию с другими специалистами, ведению документации по психолого-педагогическому сопровождению. Я также углубила бы диагностику (особенно дифференциальную), ввела бы дисциплину по изучению современных технологий коррекционной работы, причем не только в общих словах, как это обычно происходит в вузах, а конкретно разобрать технологии, техники, методы, методики, современное оборудование с учетом обновлений. Еще дефектологам необходимо умение руководить и направлять учителей, организовывать взаимодействие со специалистами и родителями».

На вопрос «Какие трудности Вы встречали в общении с родителями, учителями, детьми?» опрошенные выпускники ответили следующим образом: «Недостаточно опыта работы с родителями, по преодолению трудностей общения с родителями. А это очень важно, потому что сотрудничество с родителями является одним из важнейших условий эффективной реализации инклюзивного процесса, в процессе которого мы должны научить всех родителей принимать особенности детей». Другой педагог отметил наличие трудностей во взаимоотношениях с родителями здоровых детей: «Недостаточно знаний как работать с родителями, которые не настроены и не принимают детей. При этом не все учителя также принимают данную ситуацию».

Следующий респондент отмечает наличие «недопонимания и недостаточно позитивного отношения учителей с большим стажем и молодых учителей, наличие барьеров во включении именно в их класс детей с ограниченными возможностями. Учителя иногда возмущаются, почему дети и сопровождающий специальный педагог устраивает хождение на уроке, высказывают претензии о том, что никто не должен бегать за него» и др.

Межпрофессиональное сотрудничество со специалистами и родителями детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования представляет собой одну из основных профессиональных компетенций специального педагога, организующего эффективное взаимодействие семьи и школы в инклюзивной среде. Важной компетенцией является также умение организовывать учебный процесс детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования, предполагающее знание всех действующих законодательных актов о специальном и инклюзивном образовании, исследовательские навыки и многое другое. Об этом высказались выпускники дефектологических отделений разных лет, которые отметили, что «Студенты после университета имеют очень слабые представления о ведении необходимой документации». Действующие практики указали на наличие определенных трудностей при оценивании детей с разной нозологией. Так, было отмечено, что «дети с нарушением опорно-двигательного аппарата обучаются по разным учебным программам. Кто-то по общеобразовательной

программе обучается, кто-то по специальной». Однако, в конце учебного года при обучении детей по общеобразовательной программе, возникают со стороны администрации и специалистов вопросы о целесообразности обучения и оценивания по данной программе («Как можно оценить учебные достижения ребенка, если он не может писать и его уровень значительно ниже? Зачем его «тянуть»?).

Другой педагог указала на определенные трудности при обучении детей с ограниченными возможностями, связанные с их психологическими особенностями: «Один день положительно настроен и может выполнить учебные задания, а на второй день категорически отказывается».

Для решения третьей задачи, предполагающей анализ образовательных программ 6В019– «Специальная педагогика» в вузах Республики Казахстан, нами было организовано и проведен сбор информации, на основании заполненных анкет по подготовке кадров по Образовательной программе 6В019 «Специальная педагогика» в вузах Республики Казахстан на основании письма Департамента высшего и послевузовского образования от 01.09.2021 года № исх. 14-41651-ВН. (Приложение Г)

В настоящее время в 18 вузах страны реализуется подготовка педагогических кадров по специальности 6В01910 «Специальная педагогика»/«Дефектология». Однако, подготовка специалистов-дефектологов на всех трех этапах – бакалавриат, магистратура и докторантура – реализуется лишь в одном вузе (КазНПУ им.Абая), в 10 вузах готовят магистрантов. На рисунке 4 показан контингент обучающихся по образовательной программе «Специальная педагогика» в 4 вузах (Северо-Казахстанский университет имени Манаша Козыбаева, Казахский национальный женский педагогический университет, Карагандинский университет имени Е.Букетова, Павлодарский педагогический университет Южно-Казахстанский государственный университет, Университет Мирас).

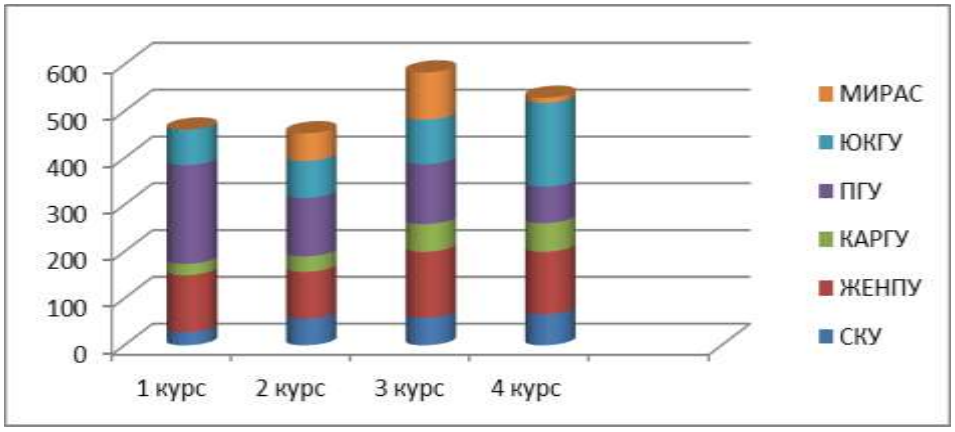


Рисунок 4 - Контингент обучающихся по образовательной программе «Специальная педагогика» в вузах

Анализируя контингент обучающихся по образовательной программе «Специальная педагогика» на примере четырех вузов, можно увидеть

ежегодное увеличение количества студентов. Так, например, в Казахском национальном женском педагогическом университете, по сравнению с другими курсами, преобладает количество первокурсников в 2021/2022 учебном году. В Павлодарском педагогическом университете на бакалавриате по данной специальности рост количества обучающихся увеличился в сравнении с другими годами в 2 раза.

В Южно-Казахстанском государственном университете и Университете Мирас (г. Шымкент) по сравнению с прошлым годом на бакалавриате уменьшается численность студентов, что, вероятно, связано с тем, что в этих вузах преимущественно обучаются студенты на платной основе. Вместе с тем, в ЮКГУ значительно увеличилось количество магистрантов в 2021/22 учебном году -59 чел. (по сравнению с 2020/21 уч.годом – 3 магистранта) (таблица 15).

Таблица 15 – Группы с казахским и русским обучением по ОП «Специальная педагогика», кол-во человек

Уровень обучения	Учебный год																							
	2020/2021												2021/2022											
Всего	Каз. Обучение						Рус. Обучение						Каз. обучение						Рус. Обучение					
курс	СКУ	ЖЕНПУ	КАРГУ	ПГУ	ЮКГУ	МИРАС	ЖЕНПУ	СКУ	ПГУ	КАРГУ	ЮКГУ	МИРАС	СКУ	ЖЕНПУ	ПГУ	КАРГУ	ЮКГУ	МИРАС	СКУ	ЖЕНПУ	ПГУ	КАРГУ	ЮКГУ	МИРАС
1 курс	7	44	15	72			5	11	38	-	-	-	2	68	48	1	73	-	8	5	53	8	3	-
2 курс	22	45	13	29	35	59	6	17	53	5		-	7	44	22	15	44	-	11	5	30	-		-
3 курс	18	57	15	47	18	101	13	23	25	26	3	-	22	45	26	13	67	-	17	6	30	5	12	-
4 курс	31	52	8	24	43	11	12	12	19	12	5	-	18	57	30	15	113	-	23	13	12	26	20	-
Магистратура (при наличии)	1	21	-	-	3		-	-	-	-	-	-	2	21	-	-	51	-		-	-	-	8	-

Из таблицы 15 видно, что значительно большее число абитуриентов поступают в группы с казахским языком обучения по образовательной программе «Специальная педагогика», что почти в 2 раза меньше, чем в группы с русским языком обучения. Анализ гендерного состава обучающихся вузов показал, что превалируют женщины.

Стоит отметить, что в правилах присуждения грантов в Республике Казахстан внесли изменения, при этом одним из самых основных новшеств

является то, что государственный заказ распределяется на группы образовательных программ. С 2020 года гранты не привязаны к языку обучения. Раньше на отделения с русским языком обучения было выделено 25% грантов, на отделение с казахским языком обучения выделялось 75% грантов. В настоящее время гранты распределяются на основании результатов общего конкурса, причем гранты выделяются не вузам, а абитуриентам, набравшим высокие баллы.

Анализ Приказа МОН РК №316 позволяет увидеть некоторое уменьшение количества государственных образовательных грантов по ОП «6В019–Специальная педагогика» [122].

Таблица 16 – Государственный образовательный заказ на подготовку кадров с высшим образованием на 2021/2022, 2022/2023, 2023/2024 учебные годы

курс	Код и классификация направлений подготовки	Всего	полное обучение		сокращенное обучение
			Всего	для усиления языковой подготовки	Всего
2021-2022	6В019 Специальная педагогика	415	355	-	60
2022-2023	6В019 Специальная педагогика	350	290	-	60
2023-2024	6В019 Специальная педагогика	350	290	-	60

Предусматривается выделение государственных грантов на обучение студентов по ОП «6В019-Специальная педагогика» в рамках проекта «Мәңгілік ел жастары-индустрияға!», магистрантов по ОП «7М019-Специальная педагогика» и «8D019-Специальная педагогика» (таблицы 17–19).

Таблица17 – Гранты на обучение студентов в рамках проекта «Мәңгілік ел жастары-индустрияға!»

2021-2022	6В019 Специальная педагогика	43
2022-2023	6В019 Специальная педагогика	43
2023-2024	6В019 Специальная педагогика	43

Таблица 18 – Государственный образовательный заказ на подготовку магистров по ОП «7М019 Специальная педагогика»

2021-2022	7М019 Специальная педагогика	150
2022-2023	7М019 Специальная педагогика	150
2023-2024	7М019 Специальная педагогика	150

Таблица 19 – Государственный образовательный заказ на подготовку докторов PhD по ОП «8D019 Специальная педагогика»

2021-2022	8D019 Специальная педагогика	20
2022-2023	8D019 Специальная педагогика	20
2023-2024	8D019 Специальная педагогика	20

Понимая необходимость увеличения количества грантов и все более увеличивающегося спроса на специальных педагогов, все же стоит отметить, что большое количество поступающих не всегда повышает качество. Имеются случаи, когда обучаться на специального педагога поступают «случайные» люди. В значительной степени это происходит из-за того, что профильные предметы на ЕНТ на специальность «Подготовка специальных педагогов (Дефектология)» – биология и география «открывают двери» всем, кто не поступил на «География», «Экология», «Кадастр», «Землеустройство», «Охотоведение», «Лесные ресурсы» и др.

Анализ распределения и соотношения обучающихся по ОП «Специальная педагогика» по форме оплаты за обучение, можно отметить, что в Казахском национальном женском педагогическом университете в 2021/2022 учебном году были предоставлены государственные образовательные гранты по Педагогической квоте для 3 человек, квоте для многодетных семей для 1 человека. В 2020/2021 учебном году были выделены гранты местных исполнительных органов в количестве 22 грантов. В 2019/2020 учебном году выделялась педагогическая квота в количестве 17 человек, для 19 студентов были выделены гранты местных исполнительных органов и на 1 человека - квота для инвалида. В 2018/2019 учебном году в казахских группах педагогическая квота составляла 31 грант и с русским языком обучения - 3 гранта.

В Павлодарском педагогическом университете количество обучающихся по педагогической квоте увеличилось на 7 человек (в сравнении с прошлым учебным годом), однако, в последние 2 года отмечается отсутствие грантов на обучение студентов в рамках проекта «Мәңгілік ел жастары-индустрияға!». В вузах ЮКГУ и университет Мирас студенты данной специальности обучаются платно.

Анализ специализации, по которым осуществляется подготовка в вузах специальных педагогов показал традиционную направленность вузов на подготовку логопедов и олигофренопедагогов (рисунок 5).

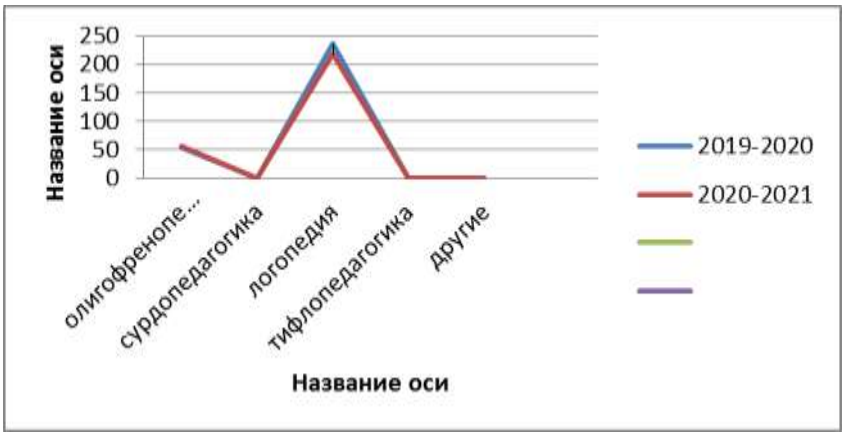


Рисунок 5 - Специализации, по которым осуществляется подготовка в вузе специальных педагогов, кол-во чел.

Стоит отметить отсутствие во всех вузах других актуальных направлений подготовки, типа, «Специальная дошкольная педагогика», «Специалист по раннему развитию детей с риском возникновения нарушений» и др.

Дополнительно к данным, отраженным на рисунке 5, можно отметить, что в Павлодарском педагогическом университете в 2019/2020 учебном году по специализации «Логопедия» обучалось 121 человек, в 2020/2021учебном году - 137 человек. Наличие таких данных вызывает обоснованные сомнения в том, что Павлодарская область испытывает потребность в таком большом количестве логопедов и в значительно меньшей степени – в подготовке олигофренопедагогов, которых готовят в этом вузе значительно меньше (18 человек). Такая же тенденция – перекоса подготовки специальных педагогов в сторону логопедии - наблюдается в Южно-Казахстанском Государственном университете, где также предпочитают готовить специальных педагогов по специализации «Логопедия» (в 2019/2020 учебном году-79 чел., в 2020/2021 учебном году - 44 человека). Можно предположить, что подготовка в вузах специальных педагогов происходит без учета требований потребностей региона в дефектологах конкретных специализаций. Например, отсутствие подготовки в региональном вузе тифлопедагогов при наличии в регионе специальной школы для детей с нарушением зрения и др.

В процессе нашего исследования анализировался вопрос характера и места трудоустройства выпускников по ОП «Специальная педагогика». В диаграмме на рисунке 6 приведены данные по количеству выпускников в 2019/2020, 2020/2021 учебных годах, трудоустроенных в различных типах образовательных организаций.

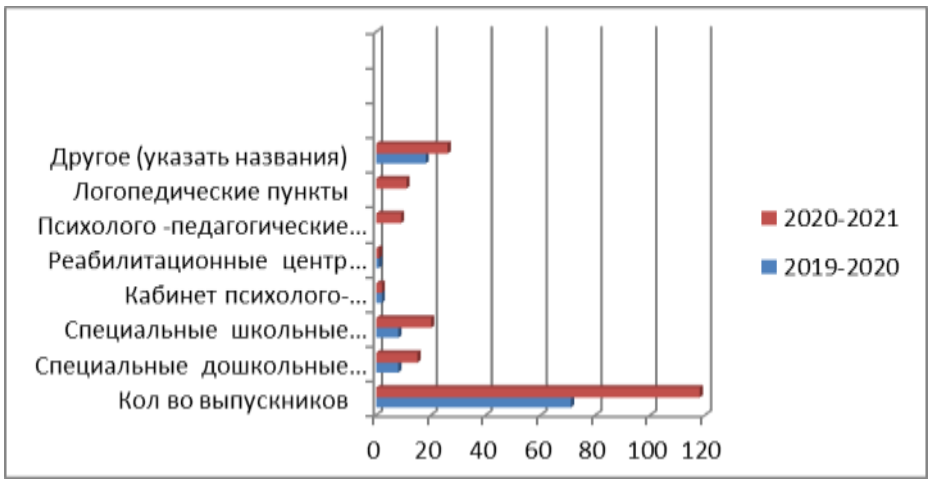


Рисунок 6 – Трудоустройство выпускников, кол–во чел.

Как видно из диаграммы, несмотря на значительное количество выпускников за 2 года (189 чел.), процент трудоустройства выпускников в инклюзивных организациях очень низкий. Из рисунка видно, что в 2019/20 году в специальные организации дошкольного образования (специальные детские сады и специальные группы в детских садах) устроилось на работу 23 человека; в специальные школы - 28; в КПКК - 4, в реабилитационные центры - 2; в ПМПК- 0; на логопедические пункты - 11; в общеобразовательные (инклюзивные) организации образования - 44.

Анализ материально-технического обеспечения процесса подготовки специальных педагогов в вузах отражен в таблице 20 на примере вузов КазНацЖенПУ, ПГУ, ЮКГУ, университет Мирас.

Таблица 20 - Материально-техническое обеспечение процесса подготовки специальных педагогов в вузе, кол-во единиц

-	Университет, кол-во	Название
1	2	3
Наличие при кафедре Центров (кабинетов, лаборатории), на базе которых студенты получают практические профессиональные навыки по специальной педагогике	КазНацЖенПУ 2	Ресурсно-консультативный центр развития инклюзивного и специального образования Кабинет психолого-педагогической коррекции №2
	ЮКГУ	Арт-терапия» (323) «Основы логопедии» (314) «Аудио-класс» (319)
-	Университет, кол-во	«Специальная педагогика» (317) «Дошкольное детство» (320) Название

Продолжение таблицы 20

1	2	3
Наличие при кафедре Центров (кабинетов, лаборатории), на базе которых студенты получают практические профессиональные навыки по специальной педагогике	КазНацЖенПУ 2	Ресурсно-консультативный центр развития инклюзивного и специального образования Кабинет психолого-педагогической коррекции №2
	ЮКГУ	Арт-терапия» (323) «Основы логопедии» (314) «Аудио-класс» (319) «Специальная педагогика» (317) «Дошкольное детство» (320)
	Университет Мирас	Инклюзивно-образовательный кабинет
	ПГУ	Лаборатория специального и инклюзивного образования (в процессе комплектации)
Наличие образцов специального оборудования для работы с детьми с нарушениям слуха	КазНацЖенПУ 2 2	Комплекс «Дельфа», «Гоу-ток»
	ЮКГУ	- аудиометрический модуль MADSEN XETA (позволяет выполнять аудиометрию по воздушной и костной проводимости, быстрый автоматический скрининг и запускать алгоритмы определения порогов слышимости); - аудиокласс «Сонет» 01-1 – проводная звукоусиливающая аппаратура коллективного пользования обеспечивает оптимальные акустические условия для высококачественного восприятия звуков и улучшения разборчивости речи; - слухоречевой тренажер «Соло» 01-В – предназначен для организации индивидуальных занятий, направленных на развитие слухового восприятия, а также ритмико-интонационной речи; - тактильно-речевая обучающая система IVEO Complete – для обучения через прикосновение, звук и зрение; - аудиометрический модуль MADSEN XETA (позволяет выполнять аудиометрию по воздушной и костной проводимости, быстрый автоматический скрининг и запускать алгоритмы определения

Продолжение таблицы 20

1	2	3
		порогов слышимости); - аудиокласс «Сонет» 01-1 – проводная звукоусиливающая аппаратура коллективного пользования обеспечивает оптимальные акустические условия для высококачественного восприятия звуков и улучшения разборчивости речи; - слухоречевой тренажер «Соло» 01-В – предназначен для организации индивидуальных занятий, направленных на развитие слухового восприятия, а также ритмико-интонационной речи; - тактильно-речевая обучающая система
-	Университет Мирас 1	IVEO Complete – для обучения через прикосновение, звук и зрение;Слуховой аппарат MRM-POWER Наушники с микрафоном
Наличие образцов специального оборудования по работе с детьми с нарушениям зрения	ЮКГУ	Eye-Pal Ace; Eye-Pal – встроенный экран для отображения фотографий, увеличенных мелких объектов и увеличенного текста. - механическая машинка Брайля; - портативный компьютер ElBraille-W40J G1E – портативное устройство, которое предназначено для использования незрячими или слабовидящими пользователями, а также пользователями с одновременной потерей зрения и слуха; - программа экранного увеличения MAGic 13.0-Pro помогает слабовидящим пользоваться возможностями ПК через интернет.
	Университет Мирас 1	Указка с лазерным наконечником
Наличие образцов специального оборудования для работы с детьми с нарушениям речи	КазНацЖенПУ 2 2	Комплекс «Дельфа», «Гоу-ток»
	ЮКГУ 1	- тренажер «Дельфа – 142» для работы по улучшению дыхания, голоса, правильной носовой

Продолжение таблицы 20

1	2	3
		гармонии, правильного произношения гласных и согласных звуков, а также по улучшению развития связной речи при формировании лексико-грамматической структуры
Наличие образцов специального оборудования для работы с детьми с НОДА	КазНацЖенПУ 2 2 2	Поручни, вертикализатор, адаптивный стул,

Таким образом, в каждом из исследованных вузов имеются специальные центры (кабинеты, лаборатории), на базе которых студенты получают практические профессиональные навыки по специальной педагогике. Наиболее обеспечен образцами специального материально-технического оборудования КазНацЖенПУ, что должно способствовать наиболее эффективной подготовке специальных педагогов. В ЮКГУ отмечается наличие определенных образцов специального оборудования для работы с детьми с нарушениями слуха, с нарушением зрения и с нарушением речи. В Университете Мирас также представлены некоторые образцы специального оборудования для работы с детьми с нарушениями слуха и с нарушением зрения. Следует, однако, отметить, что в этих вузах не осуществляется подготовка специалистов по тифлопедагогике и сурдопедагогике.

Анализ учебно-методического обеспечения процесса подготовки студентов по образовательной программе «Специальная педагогика» в указанных вузах, позволяет отметить, в первую очередь, что практически во всех вузах, кроме КазНацЖенПУ, отсутствуют образцы государственных учебников, рабочих тетрадей и методичек для специальных школ для детей с нарушениями зрения, интеллекта. В КазНацЖенПУ имеются в наличиии по 2 экземпляра государственных учебников, рабочих тетрадей и методичек для специальных школ для детей с нарушениями зрения и для детей с нарушениями интеллекта.

В процессе исследования состояния подготовки специальных педагогов в вузе отдельное внимание было уделено анализу качественного состава профессорско-преподавательского состава (ППС), который представлен в таблице 21.

Таблица 21 - Наличие ППС с ученой степенью и базовым образованием «Дефектология»

Д.п.н		Д.п.н. с базовым образованием «Дефектология»	К.п.н		К.п.н. с базовым образованием «Дефектология»	Доктор PhD		Доктор PhD с базовым образованием «Дефектология»	Магистр		Магистр с базовым образованием «Дефектология»
штат	совместитель		Штат	совместитель		штат	совместитель		штат	совместитель	
КазНацЖенПУ											
-	-	-	4	1	3	2		2	7	4	10
ПГУ											
1		-	4		-	1	2	2	9	3	5
ЮКГУ											
			14	1		1			6	3	3
Университет Мирас											
2	1	1 Олигофренопедагогика	13	9		5	2		112	18	

Изучая состояние, то есть периодичность и качество повышения квалификации профессорско-преподавательского состава по актуальным вопросам развития специального и инклюзивного образования, позволил нам выделить основную тематику курсов, по которым проходят повышения квалификации ППС. Это, например, «Инклюзивное и интегрированное образование» (Шымкент,2020); «Актуальные проблемы ключевых направлении педагогики, психологии и инклюзивного образования» (Алматы,2020); «Inclusive Education in the higher educational institutions» (Болгария, София, 2019), «Психологические технологии адаптации студентов с ограниченными возможностями в условиях инклюзии» (Национальный педагогический университет им. М.П.Драгоманова, 2019); «Инклюзивное образование в современных условиях» (Алматы, 2019); «Дистанционное обучение в специальном образовании» (Алматы, 2021), «Модели инклюзивного образования в зарубежных странах» (SKLAD онлайн платформа, 2021) и др.

В соответствии с современными требованиями, направленными на установление серьезного научного и практического взаимодействия вузов с дошкольными и школьными организациями образования, в процессе нашего исследования изучалась практика привлечения для реализации образовательных программ преподавателей–практиков. Анализ данного вопроса показал, что в КазНацЖенПУ участвуют в подготовке специальных

педагогов 3 человека - Оспанова А.С. (логопед, дефектолог КППК №2 Алмалинского района), Касымжанова Г.Н. дефектолог (обучение на дому) школы-интерната для детей с интеллектуальными нарушениями №7 г. Алматы), Ермағамбет А.Ы. (дефектолог Коррекционного центра «Шаг вперед»). Реализуемые ими учебные дисциплины: Основы логопедии, ЖСТД балалармен коррекциялық жұмыс, Тұтықпаны түзету технологиясы, Психофизические развитие детей со сложными нарушениями, Социально-бытовая ориентировка, Специальная педагогика, Психолого-педагогическая и дифференциальная диагностика детей с ООП. В таблице 22 рассмотрено количество преподавателей практики, привлеченных к реализации в образовательные программы «Специальная педагогика».

Таблица 22 – Количество преподавателей–практиков, привлеченных к реализации ОП «Специальная педагогика»

ФИО	Место работы	Реализуемая дисциплина
Аскарова Саулет Темирболатовна	ГУ «Специальная общеобразовательная школа-интернат № 1 для детей с нарушением слуха» г. Павлодара	Инклюзивное образование, Методика обучения математике детей с ОВ, Научно-методические основы обучения языку детей с ООП, Организация работы по реабилитации и социальной адаптации детей с ОВ, Социально-психолого-педагогическое сопровождение семьи с ОВ
Сулейменова Бибинур Калауовна	ГУ «Специальная общеобразовательная школа-интернат №1 для детей с нарушением слуха и речи» Учитель начальных классов (с нарушением речи)	ЕҚБ балаларды тілге оқытудың ғылыми-әдістемелік негіздері, Специальная педагогика, МШ балаларды психологиялық-педагогикалық диагностика; Развитие познавательных процессов у детей с ЗПР(олигофренопедагогика); Психолого-педагогическое сопровождение семьи с ОВ; Арнайы мектептегі тәрбие жұмысының теориясы мен әдістемесі;
Иванова Марина Александровна	КГУ "Специальная школа-интернат №4"	Специальная психология, Специальная педагогика, Теория и методика воспитательной работы в специальной школе, Основы дефектологии и логопедии, Технологии логопедической работы с детьми, имеющими речевые нарушения
ФИО	Место работы	Реализуемая дисциплина
Тубанова Макира Аскеровна	База-1 городская клиническая больница (ГКБ1) Невропотолог	Нарушения темпо-ритмической организации речи Основы медико-биологические специальной педагогики и специальной педагогики

Продолжение таблицы 22

ФИО	Место работы	Реализуемая дисциплина
Жолтева Меруерт Бекболатовна	школа-гимназия №1 им.А.С.Пушкина	Специальная педагогика
Жолтева Меруерт Бекболатовна	школа-гимназия №1 им.А.С.Пушкина	Психолого- педагогическая диагностика детей с ограниченными возможностями
Шорабек Нартай Шляздаңұлы	Вспомогательная школа-интернат управления образования города Шымкент	Теория и методика воспитательной работы в специальной школе
Тұрымбет Ұлбосын Маханбетәліқызы	ОСШ №10 им.Акпан батыра	Теория и методика воспитательной работы в специальной школе

Как мы видно из таблицы 22, что в вузы Казахстана привлекаются учителя-практики для подготовки специальных педагогов. На примере: в Северо-Казахстанском университете имени Манаша Козыбаева приглашены учителя дефектолог-сурдопедагог специальной коррекционной школы интерната для детей с нарушением слуха Арыспаеву А.Ж. , коррекционного кабинета №1(Гирц Н.Н.), и логопеда с детского сада «Салтанат» Кирибаева М.С. для дисциплин: «Методика коррекционной работы с детьми с общим недоразвитием речи», «Методика произносительной стороны речи», «Тьюторство в образовании», «Инклюзивное образование», «Воспитание семье с нарушением инетллекта».

Павлодарский государственный университет для реализации образовательной программы привлек педагога Аскарову С.Т. из «Специальной общеобразовательной школы-интерната №1 для детей с нарушением слуха» города Павлодара для преподавания учебных дисциплин: «Инклюзивное образование», «Методика обучения математике детей с ограниченными возможностями», «Научно-методические основы обучения языку детей с ограниченными возможностями «Организация работы по реабилитации и социальной адаптации детей с ограниченными возможностями», «Социально-психолого-педагогическое сопровождение семьи с ограниченными возможностями». Для реализации следующих дисциплин: «ЕҚБ балаларды тілге оқытудың ғылыми-әдістемелік негіздері», «Специальная педагогика», «МШ балаларды психологиялық-педагогикалық диагностика»; «Развитие познавательных процессов у детей с ЗПР»; «Психолого-педагогическое сопровождение семьи с ограниченными возможностями»; «Арнайы мектептегі тәрбие жұмысының теориясы мен әдістемесі» была привлечена Сулейменова Бибинур Калауовна (учитель начальных классов (с нарушением речи) со «Специальной общеобразовательной школы-интернат №1 для детей с нарушением слуха и речи», Иванова М.А. КГУ "Специальной школы-интернат №4".

Южно-Казахстанский государственный университет для реализации образовательных программ привлекает врача-неврапатолога с Базы-1 городская клиническая больница (ГКБ1). Университет Мирас для подготовки специальных педагогов приглашают следующих педагогов дефектологов: Жолтева М. Б. (школа-гимназия №1 им.А.С.Пушкина), Шорабек Н. Ш. (Вспомогательная школа-интернат управления образования города Шымкент), Тұрымбет Ұ.М. (ОСШ №10 им.Акпан батыра),

Как уже отмечалось, подготовка специальных педагогов /дефектологов реализуется в 18 вузах страны. Такое количество вузов объясняется, скорее всего, тем, что увеличение количества государственных грантов способствует увеличению вузов, осуществляющих подготовку специальных педагогов. Можно предположить, что в условиях автономизации вузов этот процесс будет расти. Однако увеличение количества вузов, реализующих ОП «Специальная педагогика», не способствует повышению качества образования. Подтверждением данного факта является недостаточное количество учебных дисциплин, подготавливающих на работу с детьми с ограниченными возможностями в модульных образовательных программах, расположенных в Реестре ОП, и их недостаточно рациональное наполнение. Так, в части вузов в ОП включены учебные дисциплины, ориентированные на интересы и имеющуюся профессиональную квалификацию преподавателей-недефектологов. В некоторых вузах преобладает значительное количество дисциплин психологического, филологического, либо медицинского направления. Так, в ОП включены филологические дисциплины, не имеющие отношения к специальной педагогике в следующих вузах:

- Южно-Казахстанский университет им. М. Ауэзова («Интегрированное обучение предмета и языка» - 3 кредита, «Казахский алфавит на основе латинской графики» - 3, «Культура речи и коммуникации в казахском языке» - 3 и др.);
- Университет Орда («Родной язык и литература» - 5 кр.);
- Казахстанско-Американский свободный университет («Иностранный язык: практикум по культуре речевого общения» - 5 кр.);
- Павлодарский педагогический университет («Латинская графика и орфография»-3 кр.);

Непонятно включение в базовые, то есть психолого-педагогические дисциплины следующих дисциплин в вузах:

- Атырауский университет имени Х. Досмухамедова («Медицинская психология»-5 кр.; «Психотерапия в дефектологии»-5 кр.; «Основы саморегуляции личности»-5 кр).
- Казахстанско-Американский свободный университет. («Психология девиантного поведения»-5 кр., «Психология несовершеннолетних девиантов» - 4 кр.).
- Университет «Болашак» («Психодиагностика детей ОВ»-5 кр.) «Психодиагностика детей младшего школьного возраста с отклонениями в развитии»-5 кр.).

- Южно-Казахстанский университет М.Ауэзова. («Мухтароведение», «Абаеведение», «Ауезоведение», «Актуальные проблемы и модернизация общественного сознания», «Самопознание», «Инженерное предпринимательство», «Философия успеха», «Акмеология», «Краеведение»).

Очень много логопедических и специальных дисциплин, дублирующих друг друга в следующих вузах:

- Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова. Например, («Основы психолого-медико-педагогического обследования детей с особенностями психофизического развития» - 6 кр. и «Организация деятельности ПМПК»-6 кр, «Платформы и сервисы дистанционного обучения»-4 кр и «Организация дистанционного обучения в системе школьного образования»-5кр.; «Логоритмика»-5 кр и «Воспитание логопедического ритма»-5 кр);

- Актюбинский региональный университет имени К. Жубанова. Например, («Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи» и «Анатомия, физиология и патология органов слуха, речи, зрения»-5 кр.; «История олигофренопедагогики» и «История сурдопедагогики»-5 кр.; «Методика обучения математике детей с нарушениями интеллекта» и «Методика обучения математике детей с ограниченными возможностями»-5 кр.; «Психолого-педагогические ресурсы специального образования» и «Педагогика специального образования»-5 кр.; «Теория и методика воспитательной работы в специальной школе» и «Теория и методика воспитательной работы с детьми с нарушениями слуха», «Теория и методика воспитательной работы с ограниченными возможностями»-5 кр.

- Жетысуский университет имени Ильяса Жансугурова («Психолого-педагогическая диагностика детей с нарушением слуха» и «Психолого-педагогическая диагностика детей с ограниченными возможностями»-5 кр.; «Теория и технология обучения ручному труду детей с нарушениями интеллекта» и «Теория и технология обучения труду детей с ограниченными ручными возможностями» - 5 кр.; «Информационно-коммуникативные технологии в коррекционно-развивающем обучении», «Информационно-коммуникативные технологии в логопедии» и «Информационно-коммуникативные технологии в сурдопедагогике» - 5 кр.);

- Казахстанско-Американский свободный университет («Психология девиантного поведения» и «Психология несовершеннолетних девиантов» - 5 кр.; «Логопедическая работа в специальных школах» - 3 кр. и «Логопедическая работа с умственно отсталыми детьми» - 4 кр.);

- Казахский национальный педагогический университет имени Абая («Клиническая педиатрия» - 3 кр. и «Болезни детей» - 5 кр.);

- Университет Орда («Арт-терапия в работе олигофренопедагога» - 5 кр. и «Арттерапевтические методики в специальном дошкольном образовании» - 6 кр.; «Диагностика уровня развития мышления детей при аномальном психическом развитии» - 5 кр. и «Дифференциальная и практическая дигностика» - 5 кр.);

- Павлодарский педагогический университет («Логомассаж -3 кр. и «Логомассаж» - 5кр.; «Логоритмика» и «Логоритмика» - 5кр.; «Методика обучения игре, развитие психомоторики и сенсорных процессов» и «Методика обучения игре, развитие психомоторики и сенсорных процессов» - 5 кр.; «Организация логопедической работы в различных организациях» - 3 кр. и «Организация логопедической работы в различных организациях» - 5 кр.;.);

- Северо-Казахстанский университет имени Манаша Козыбаева. («Семейное воспитание детей с особыми образовательными потребностями» - 5 кр. и «Специальная семейная педагогика» - 5 кр.; «Методика развития речи дошкольников с особыми образовательными потребностями» - 7 кр. и «Методика речевого воспитания дошкольников с особыми образовательными потребностями» - 7 кр.; «Информационно-управляющие системы в образовании» и «Информационно-коммуникационные технологии в специальном образовании» - 5 кр.);

- Таразский региональный университет М.Х.Дулати («Национальные традиции» и «Рухани жаңғыру идеясы» - 3 кр.);

- Университ «Болашак» («Предпринимательские системы» и «Предпринимательство: теория, процесс, практика» - 3 кр.; «Психодиагностика детей ОВ» и «Психодиагностика детей младшего школьного возраста с отклонениями в развитии» - 4 кр.);

- Университет Дружбы народов имени Академика А. Куатбекова. «Олигофренопедагогика» и «Олигофренопедагогика» - 6кр.; «Воспитание детей с ограниченными возможностями» и «Воспитание детей с ограниченными возможностями в семье» - 5 кр.);

- Южно-Казахстанский университет имен М. Ауэзова («Генетика» и «Генетические нарушения» - 5 кр.);

- Университ Мирас («Психология аномального развития» и «Психология детей с ограниченными возможностями» - 5кр.).

Вместе с тем, отмечается недостаточность действительно актуальных учебных дисциплин, подготавливающих будущих специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, по работе с детьми с поведенческими нарушениями, со сложными и сочетанными нарушениями и др.

Анализ ОП вузов показал наличие в них дисциплин, подготавливающих будущих специальных педагогов к работе в инклюзивном образовании:

- в Актюбинском региональном университете имени К. Жубанова («Методика психолого-педагогического сопровождения детей с ОВР в общеобразовательном процессе» - 5 кр.);

- Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова («Проектирование индивидуальных маршрутов развития» - 5 кр.);

- Жетысуский университет имени Ильяса Жансугурова («Деятельность дефектолога в общеобразовательных учреждениях» - 5 кр.);

- Казахстанско-Американский свободный университет («Деятельность дефектолога в инклюзивной школе» - 3 кр.);

- Казахский национальный женский педагогический университет («Психологическое сопровождение семей с детьми, имеющими особенности развития» - 5 кр.);

- Казахский национальный педагогический университет имени Абая («Социальная адаптация детей с ООП в условиях инклюзивного образования» - 5 кр.; «Профессиональная деятельность дефектолога-координатора» - 5 кр., «Педагогика и психология в инклюзивном образовании» - 5кр.);

- Павлодарский педагогический университет («Социально-психолого-педагогическое сопровождение семьи с ОВ» - 6 кр.);

- Северо-Казахстанский университет имени Манаша Козыбаева. «Тьюторское сопровождение детей с ООП в условиях инклюзивной практики» - 5 кр.);

- Южно-Казахстанский государственный педагогический университет («Специальные педагогические технологии в инклюзивном образовании» - 5 кр.);

- Южно-Казахстанский университет имен М. Ауэзова («Критериальное оценивание в инклюзивном образовании» - 3 кр.).

В некоторые образовательные программы включены учебные дисциплины с некорректной формулировкой названий или недостаточно актуальные для подготовки специальных педагогов:

- Атырауский университет имени Х.Досмухамедова («Ритмо-динамическая коррекция речи» - 5 кр., «Валеология и инклюзивное образование» - 5 кр.;

- Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова («Мировая детская литература» -5 кр.);

- Университет Орда («Междисциплинарная работа логопеда» - 5 кр.);

- Павлодарский педагогический университет («Основы исследовательской деятельности учителя и учащихся» - 4 кр.);

- Казахский национальный женский педагогический университет («Социальные услуги» - 5кр.; «Профессиональные ориентиры учителя» - 5кр.);

- Казахский национальный педагогический университет имени Абая. («Оказание социальной помощи детям с нарушениями слуха» - 5 кр.);

- Университет Орда («Педагогические технологии в обучении детей олигофренов» - 6 кр.);

- Таразский региональный университет М.Х.Дулати («Инклюзивное образование и социальная работа педагога» - 3 кр., «Профессиональные ориентиры учителя» - 3 кр., «Программы обучения детей с особыми образовательными потребителями в Казахстане» - 5 кр., «Методика коррекционной работы при нарушении звукопроизведения» - 7 кр.);

- Университет «Болашак» Кызыл – Орда («Познание мира: основы теории и технологии обучения детей с нарушениями интеллекта» - 5 кр., «Методика подготовки наглядности для проверки речи» - 5 кр., «Методика преподавания «Родиноведения» в специальной (коррекционной) школе» - 5 кр.);

Таким образом, проведенный анализ образовательных программ бакалавриата по специальности «Специальная педагогика» показал, что в них часто отсутствуют предметы, подготавливающие будущих учителей-дефектологов на консультативную деятельность в общеобразовательных организациях и на психолого-педагогическую поддержку детей с ограниченными возможностями в инклюзивных школах, типа, «Взаимодействие педагога-дефектолога с учителями общеобразовательных школ», «Работа педагога-дефектолога в общеобразовательных организациях» и др.

Кроме того, можно отметить зачастую формальный характер специализации, что проявляется в:

а) абсолютной идентичности МОП для разных специализаций,

б) смеси знаний из разных отраслей дефектологии, т.е. наличие в одной МОП комплекса учебных дисциплин по работе с лицами с нарушенным слухом, с детьми со сложными нарушениями развития, с умственно отсталыми детьми и др.

Решение следующей задачи нашего экспериментального исследования предполагало выявление ожиданий и требований работодателей гайд-интервью представлено в приложение В и преподавателей относительно подготовки студентов и выпускников, обучающихся по образовательной программе 6В019– «Специальная педагогика». Для этого было проведено пилотное исследование в виде интервьюирования с преподавателями Северо–Казахстанского университета имени М. Козыбаева и потенциальных работодателей с целью выяснения их мнения и представлений относительно подготовки студентов и выпускников, обучающихся по образовательной программе 6В019– «Специальная педагогика». В ходе беседы обсуждались следующие вопросы:

1. Достаточно полная ли подготовка в вузе специальных педагогов к предстоящей профессиональной деятельности в организациях инклюзивного образования?

2. Какие когнитивного компоненты образовательной программы «Специальная педагогика» следует модернизировать для подготовки специальных педагогов к предстоящей профессиональной деятельности в организациях инклюзивного образования?

3. Существует ли необходимость у ППС в повышении профессиональной квалификации для подготовки специальных педагогов к предстоящей профессиональной деятельности в организациях инклюзивного образования?

Анализ материалов интервьюирования профессорско–преподавательского состава и работодателей позволил сформулировать следующие выводы:

1. По мнению работодателей, целесообразно организовать постепенное включение будущих специалистов в инклюзивную педагогическую деятельность путем включения студентов в волонтерскую деятельность и привлечения их в качестве ассистентов и тьюторов с целью повышения мотивации к будущей работе в инклюзивном образовании.

2. Необходимо включение в образовательные программы новых

дисциплин, подготавливающих к разным направлениям работы в условиях инклюзивного образования: консультирование родителей и учителей, организация междисциплинарного сотрудничества, разработка индивидуальных развивающих программ, подбор индивидуально-дифференцированных подходов к детям в условиях их многообразия, адаптация учебного материала в условиях инклюзивного образования и критериального оценивания учащихся с особыми образовательными потребностями.

3. Необходимо изменить тематику курсовых и дипломных работ с нацеленностью на исследование актуальных проблем инклюзивного образования.

4. Существует актуальная потребность в повышении квалификации и саморазвитии преподавателей вузов для профессионального роста и повышения собственных профессиональных компетенции в сфере инклюзивного образования.

Проведение сравнительно-сопоставительного анализа потребностей работодателей к профессиональным компетенциям специальных педагогов и пожеланий профессорско–преподавательского состава о необходимости разработки единой модели выпускника обусловил необходимость определения трудовых функций специального педагога в организациях инклюзивного образования.

Таким образом, для эффективной подготовки специальных педагогов для профессиональной деятельности в организациях инклюзивного образования стоит кардинально изменить содержание подготовки в соответствии с происходящими в обществе серьезными социальными преобразованиями и распространением идей инклюзивного образования, а также с современными требованиями работодателей к выпускникам по специальной педагогике. Целесообразно пересмотреть модульные образовательные программы по подготовке специальных педагогов с ориентиром их на инклюзивное образование.

В связи с этим возникает необходимость разрабатывания новых методологических, методических и технологических подходов к подготовке специальных педагогов в высших учебных заведениях к работе в условиях инклюзивного образования с ориентацией на достижение высокопрофессиональных образовательных результатов, поскольку деятельность специального педагога в значительной мере определяет эффективность психолого-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями в инклюзивных школах.

Анализ выявленных проблем подготовки специальных педагогов к предстоящей деятельности в инклюзивном образовании позволяет нам сформулировать некоторые рекомендации:

1. В условиях реформирования образования в Республике Казахстан важным является подготовка компетентного специального педагога, обладающего качественными и востребованными инклюзивно ориентированными навыками, с «гибкими» умениями и навыками, ярко

выраженной потребностью постоянно совершенствовать свое педагогическое мастерство, с хорошо сформированными коммуникативными навыками и лидерскими качествами и многое другое.

2. Трансформации содержания профессиональной подготовки специального педагога должна происходить путем как можно более раннего включения в практическую деятельность, а также ориентированности содержания учебных дисциплин на предстоящую профессиональную работу в инклюзивном образовании.

3. Разрабатываемая в вузах в условиях академической свободы модель подготовки специального педагога должна предусматривать спектр профессиональных компетенций в сфере информационных коммуникаций, педагогического взаимодействия и консультирования, конструирования специальных условий и образовательной среды, адаптации учебно–методических комплексов и многое другое.

4. Следует обеспечить учебный процесс подготовки специальных педагогов современным учебным оборудованием и дидактическими материалами, в т.ч. электронными средствами обучения (ассистивных технологий, образовательных и инструментальных программ).

Таким образом, целесообразно активно и в ближайшее время осуществить переход от традиционной нацеленности подготовки специальных педагогов на специальные школы и специальные детские сады к инклюзивно ориентированной подготовке, поскольку специальные педагоги-практики испытывают значительные трудности в организации и осуществлении психолого-педагогического сопровождения детей с различными нозологическими особенностями. Соответственно, перед казахстанским высшим образованием остро встает задача серьезной модернизации процесса подготовки специальных педагогов с учетом предстоящей работы в организациях инклюзивного образования.

2.2 Реализация организационно-педагогической модели подготовки специальных педагогов

Образовательные реформы определили необходимость перестройки всего казахстанского высшего и послевузовского образования с ориентиром на современные требования рынка труда, поскольку в условиях глобальных изменений велика вероятность, что получаемые знания устаревают раньше, чем выпускник выходит на рынок труда.

Анализ психолого-педагогической литературы и результаты проведенного констатирующего эксперимента позволили нам предложить свой вариант повышения качества подготовки специального педагога к работе в организациях инклюзивного образования. В качестве решения такого вопроса мы представили организационно-педагогическую модель

подготовки специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования.

Формирующий этап нашей опытно-экспериментальной работы проводился с 2019 -2020 , 2020- 2021 учебные годы на базе следующих вузов: Казахского национального педагогического университета имени Абая, Северо-Казахстанского университета имени Манаша Козыбаева, Павлодарского педагогического университета, Карагандинского государственного университета имени академика Е.А. Букетова и Южно-Казахстанского государственного педагогического университета. Участвовали в эксперименте бакалавриат с 1 по 4 курсы, магистранты, выпускники, работодатели, в количестве 1051 человек.

Актуальность данного исследования определяется социальным заказом общества, что в современных условиях специальному педагогу необходимы новые профессиональные компетенции для работы с ребенком в инклюзивной среде, связанные с умениями конструирования специальных условий и образовательной среды, адаптации учебно–методических комплексов, организации консультативной помощи и продуктивного взаимодействия с другими специалистами, родителями и детьми.

Для решения целевого блока разработали проект Карточки профессии «Специальный педагог», который составлен по трем обобщенным показателям: «знания», «умения и навыки», «личностные и профессиональные компетенции» который основывается на следующие документы:

-«Типовая квалификационная характеристика должностей педагогов (Приказ МОН РК от 30.04.2000 № 169)» [135].

- «Отраслевая рамка квалификации сферы образования, утвержденная протоколом №2 заседания отраслевой трехсторонней комиссии по социальному партнерству и регулирование социальных и трудовых отношений при МОН РК от 23 ноября 2016 года» [136].

- «Профессиональный стандарт «Педагог» (приложение к Приказу Председателя Правления Национальной палаты предпринимателей «Атамекен» №133 от 8 июня 2017 года)» [137].

- «Карточки профессии Педагог. «Воспитатель дошкольной организации образования», Педагог. «Учитель начальных классов» и др.» (Приложение 1 к профессиональному стандарту).

Структура профессионального стандарта установлена «приказом Национальной палаты предпринимателей Республики Казахстан «Атамекен» от 8 июня 2017 года № 133. Профессиональный стандарт состоит из Паспорта и карточек профессий, в которых квалификации педагога характеризуются по 12 подуровням ОРК в сфере образования и в соответствии с 5-ю уровнями НРК (с 4 по 8 уровни) по трем обобщенным показателям: «знания», «умения и навыки», «личностные и профессиональные компетенции». Дескрипторы 12 подуровней учитывают степень самостоятельности, ответственности и сложности выполняемых трудовых функций педагога» [138].

В соответствии с уровнями были дифференцирован уровень самостоятельности специалиста. Так, на 4 уровне (4.1; 4.2 – специалист среднего звена) специалист выполняет свои функции «самостоятельно, но строго в соответствии с инструкциями и предписаниями…» или «под руководством наставника…». Специалист 5 уровня (5.1; 5.2 – прикладной бакалавриат) действует самостоятельно и под руководством наставника или во взаимодействии с коллегами. Специалист 6 уровня (6.1; 6.2. 6.3; 6.4. – Высшее образование. Бакалавриат) выполняет трудовые функции самостоятельно, с учетом консультаций наставника или готовых методических указаний, предписаний и рекомендаций и во взаимодействии с коллегами.

Трудовые функции структурированы по видам и различаются в зависимости от уровня. Так, например, трудовая функция 1 – Обучающая, которая предполагает трансляцию учебной информации, обучение самостоятельному добыванию знаний и предусматривает среди прочих следующие умения и навыки:

– на подуровне 4.1 – «во взаимодействии с коллегами разрабатывает педагогические рекомендации для педагогов (воспитателя дошкольной организации образования, учителя начальных классов и др.), работающие с детьми, которые испытывают трудности в освоении программы , или с детьми с ограниченными возможностями» и знания «организации образовательного и коррекционно-развивающего в специальных и инклюзивных организациях образования»,

– на подуровне 5.1 – «под руководством наставника планирует учебные и коррекционно-развивающие занятия с учетом принципов интеграции и преемственности в обучении детей с ограниченными возможностями»,

– на подуровне 6.2 – «самостоятельно конструирует специальные условия учебной деятельности в соответствии с заданными целями обучения, используя известные педагогические технологии, направленные на учет нозологических и индивидуальных особенностей психофизического развития обучающихся».

Трудовая функция 2 – Воспитывающая, предусматривает «создание условий для социализации и адаптации детей с ограниченными возможностями в инклюзивной среде» и др.

Умения и навыки Трудовой функции 3 – Методической направлены на осуществление методического обеспечения образовательного процесса. В проекте Карточки профессии «Специальный педагог» предусмотрены следующие умения и навыки:

– на подуровне 5.1 – «самостоятельно планирует учебные и коррекционно-развивающие занятия в соответствии с требованиями общеобразовательной или специальной учебной программы, коррекционно-развивающей и индивидуально-развивающей программы, нормативных актов на основе учета взаимосвязи этапов обучения и межпредметной интеграции»,

– на подуровне 6.1 – «разрабатывает и адаптирует учебные материалы в соответствии с заданными целями занятий под руководством

наставника и/или в соответствии с инструкциями и требованиями», «во взаимодействии с коллегами создает благоприятную среду для обучения, развития и социальной адаптации обучающихся с ограниченными возможностями»,

– на подуровне 6.2 – «во взаимодействии с коллегами определяет методы и приемы учебной деятельности с учетом возрастных, типологических и индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся с ограниченными возможностями, формирует общеучебные умения и навыки учащихся», «во взаимодействии с коллегами разрабатывает и адаптирует учебные материалы с учетом специфики развития обучающегося и в соответствии с заданными целями занятий в учебном процессе».

Трудовая функция 4 – Исследовательская предполагает изучение уровня усвоения обучающимися содержания образования, исследование образовательной среды и предусматривает среди прочих определенные умения и навыки. Так, например, на подуровне 6.1 – «использует методы и приемы совместной с коллегами рефлексии в контексте исследования практики, позволяющие совершенствовать учебный процесс, ориентируясь на личность каждого ученика» и др.

Трудовая функция 5 – Социально-коммуникативная. Так, например, на подуровне 5.1 предусматривается знание «основ психологии общения и профессиональной коммуникации с коллегами, родителями и детьми с ограниченными возможностями», на подуровне 6.1 – «самостоятельно инициирует инновационные идеи, объединяющие стейкхолдеров образования (различные ассоциации родителей, общества инвалидов, профессиональные объединения, ассоциации и т.д.».

Целевой блок, на основании определенных методологических теорий, концепций и подходов, принципов были определены цель, которая заключается в подготовке специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования, таким образом, разработанная проект Карточка профессии «Специальный педагог», рассматривалась на заседании РУМС КазНПУ имени Абая, и затем передан для рассмотрения в Национальную палату предпринимателей «Атамекен», обладающего необходимыми компетенциями в условиях инклюзивного образования, и может стать новым и эффективным способом упорядочения работы специального педагога в специальных и инклюзивных организациях образования. Приложение Д.

Процессульный блок организационно-педагогической модели подготовки специального педагога, представляет из трех компонентов: личностный, когнитивный, праксикологический.

Для реализации личностного компонента провели следующие организационные мероприятия:

Для подготовки специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования, разработаны силлабусы по дисциплинам «Введение в специальность», «Основы волонтерской деятельности» 5 кредитов,

которая построена по модульному принципу, теоретического и практического обучения.

Содержание рабочего учебного плана (силлабуса) «Введение в специальность» для подготовки специального педагога разрабатывалось с учетом потребности данной дисциплины для студентов 1 курса. Цель и ожидаемые результаты изучения дисциплины являются сформировать у студентов представления о различных группах детей с отклонениями в развитии в условиях инклюзивного образования. Познакомить с современными проблемами и тенденциями развития специальной педагогики.

Содержание рабочего учебного плана (силлабуса) «Основы волонтерской деятельности», цель и ожидаемые результаты изучения дисциплины является ознакомление студентов с теоретическими и практическими аспектами волонтерской деятельности, формирование добровольческой, активной гражданской позиции и социально-политической культуры студентов дефектологов. Помощь в осуществлении благотворительных акции фондов поддержки детей-инвалидов и их родителей по благотворительной акции «От сердца к сердцу»; организация новых форм работ по полноценной соцализации детей с ограниченными возможностями в общественной среде (посещение театров, музеев, прогулок идр.)

Вид учебной деятельности в силлабусе, вид контроля (реферат, законспектировать, разработать и др.), рассмотрены пункты (права и обязанности обучающихся на СРОП, требования преподавателя, критерии и правила выставления баллов, карта учебно-методической обеспеченности дисциплины). (Приложение Д).

Таким образом, применение рабочих учебных программ (силлабусов) в образовательном процессе, позволит улучшить личностный компонент выпускника данной образовательной программы.

Были проведены благотворительные и волонтерские мероприятия, с целью вовлечение будущих специальных педагогов во внеаудиторные формы учебной деятельности в условиях инклюзивного образования. Такие как:

- благотворительная акция «Солнечный дом» для детей Даун;

- в рамках месячника ко дню распространения информации об аутизме провели волонтерскую работу КГУ «Центр (autism –центр) поддержки детей с аутизмом (расстройством аутистического спектра) «Асыл Мирас» для детей ранний детский аутизм.

- в рамках месячника к международному дню распространения информации об аутизме провели волонтерскую работу КГУ «Центр (autism – центр) поддержки детей с аутизмом (расстройством аутистического спектра) «Асыл Мирас» 1 апреля 2022 года в качестве тренера провели круглый стол по межведомственному взаимодействию по теме: «Содержание образовательной среды в условиях инклюзивного развития» представлены в Приложение Д.

Организовали и провели онлайн - олимпиаду «Разные - равные» для учащихся старших классов общеобразовательных школах, выявляющих детей

с высоким уровнем толератности, эмпатии, сопереживания, и обеспечивающим по результатам олимпиады мотивацию к поступлению на ОП «Специальная педагогика». На данном мероприятии были представлены видеоролики «Разные - равные», участвовали 11 ребят Северо-Казахстанской области.

Провели круглый стол с приглашением стейхолдеров (руководители образовательных организации специального и инклюзивного образования СШ №13, №8, №1, руководителями КППК №1,2 Уалиева Р. Ж., Гирц Т. Н, специальная школа – интернат для слабослышащих детей Алпысова А.Ж., руководителя центра Асыл Мирас.), с обоснованными рекомендациями для поступления на данную образовательную программу.

Организовали интернет – сообщество (ватсап) «Ассоциация дефектологов» включены абитуриенты и студенты.

Во время занятий по дисциплине «Введение в специальность» знакомили студентов 1 курса с историей успеха людей с ограниченными возможностями.

1. Шоже Каржаубайулы известный казахский акын, слепой на оба глаза. В своей песенке он всталяет в казахский текст. Выступал в Омске в 1891 году , участвуя на концерте, устроенным в честь возвращавшегося из Японии Николая 2, бывшего тогда наследника.

2.Знаменитый Акын Балуан Шолак (певец-автор) и , то же время , силач (балуан), киргиз по происхождению. Прозвище «шолак» , что значит –куцый , дано ему потому что на правой руке у него был всего один палец, что , однако ,не мешало ему с успехом выступать в качестве борца.

Провели совместно с психологом Психологический тренинг «Формирование у обучающихся лидерских качеств и развития у них коммуникативных навыков» для психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями.

1. Разминка - знакомство с группой упражнения: «Знакомство», «Я – это супер!»). Представление группе темы, правил и структуры тренинга.

2. Мультимедийная презентация -знакомство с инклюзивным образованием студентов.

3Упражнения на сплочение группы («Печатная машинка»,«Мы с тобой похожи тем, что..»,«Построиться по росту»).

1. Итоги. Упражнение - «Какой был тренинг?».

Практики студентов организованы в различные организации образования (общеобразовательные школы и дошкольные (логопедом), Центра ККПК №1,2, Асыл –Мирас, специальные коррекционные школы с нарушением интеллекта, с нарушением слуха).

Вызовы современности в области инклюзивного образования, а также осмысление необходимости дифференцированных и индивидуально - ориентированных подходов, технологий, методов и приемов в обучении и воспитании всех детей без исключения определяют новые задачи образования в Казахстане.

По реализации процессуального блока (когнитивный компонент), мы организовали следующие мероприятия:

В процессе формирующего эксперимента разработали учебные пособия «Развитие специального и инклюзивного образования в мире», «Әлемдегі арнайы және инклюзивті білім беруді дамыту», представляет собой попытку обобщения разнообразного международного опыта образования детей с ограниченными возможностями. В пособии рассматривается международный опыт специального и инклюзивного образования, описывается массовая инклюзивная практика и анализируются наиболее действенные технологии включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс. В содержании учебных пособий представлены следующие темы: развитие специального и инклюзивного образования в странах Северной Америки, развитие специального и инклюзивного образования в странах Южной Америки, образование людей с ограниченными возможностями в странах Западной Европы, современное состояние специального и инклюзивного образования в странах Южной Европы, система специального и инклюзивного образования в странах Северной Европы, современное состояние специального и инклюзивного образования в странах Восточной Европы. В каждом разделе пособия представлены контрольные вопросы и задания.

Справки о внедрении методических пособии в образовательный процесс вузов Республики Казахстан предсталены в Приложение Д.

С целью апробации подготовки специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования, провели обсуждения вопросов проекта Карточки профессии «Специальный педагог» для руководителей образовательных программ, школьных и дошкольных организации образования, и вопрос учебно-методического обеспечения подготовки специального педагога, был проведен вебинар. В результате проведенного вебинара, на которых были представлены результаты проведенного в рамках диссертационного исследования.

Провели курсы повышения квалификации:

- для профессоро-преподавательского состава вузов РК при КазНПУ имени Абая на тему «Подготовка специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования» (09.10.2019г.);

- курсы повышения квалификации для руководителей и педагогов дошкольного и школьного, среднего, технического образования по теме «Содержание образовательной среды в условиях развития инклюзивного образования» (07.10.2020). представлены в приложение Д.

В ходе курса рассмотрели «Построение инклюзивной образовательной культуры в организации образования, Новый тип профессионализма педагога инклюзивного образования» и др.

Ресурсный консультативный центр по инклюзивному образованию для вузов РК при КазНПУ имени Абая проводит Круглый стол на тему: «Актуальные проблемы подготовки, переподготовки и повышения

квалификации педагогических работников и специалистов в области инклюзивного и специального образования» (22 декабря 2021 года), представлена в приложении Д.

Тематические направления работы круглого стола:

1. Совершенствование подготовки специальных педагогов в новом контексте образования.
2. Научно-методическое обеспечение подготовки педагогических работников и специалистов в области инклюзивного и специального образования. Приложение Д.

Проведенные организационные формы когнитивного компонента способствовуют формированию профессиональной компетенции у специального педагога в условиях инклюзивного образования через обновление содержания и перечня учебных дисциплин, повышения квалификации педагог, разработка учебных пособий и.т.д.

Для реализации и в формировании праксикологического компонента у будущих специальных педагогов в целях подготовки их к работе в условиях инклюзивного образования проведены следующие мероприятия:

Провели совместную лекцию с человеком, имеющем нарушение опорно-двигательного аппарата в рамках дисциплины «Введение в специальность» по теме «Коррекционно-развивающее обучение лиц (детей) с нарушениями опорно-двигательного аппарата». На ознакомительном этапе: «запуск» мыслительного процесса у слушателей, формированию мотивации к изучению темы лекции. Включение в процесс ведения лекции человека с нарушением опорно-двигательного аппарата. На основной части занятия больший объём и практикоориентированную информацию по данной теме с включением второго лектора в образовательный процесс. На этапе закрепления лекционного материала в процессе диалогического общения второго лектора (имеющего нарушение опорно-двигательного аппарата) со студентами дает возможность передать больший объем информации за счет переконструирования материала и поддержания высокого уровня внимания и интереса у слушателей; вырабатывает альтернативность мышления, уважение к чужой точке зрения путем участия в вопросно- ответной форме с лектором с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Проведение практических занятий и самостоятельной работы студентов с преподавателем (СРСП) на базе различных организации (центров, школ, специальных классов для детей с задержкой психического развития, в кабинетах психолого-педагогической коррекции, в кабинетах поддержки инклюзии и др.). Педагог - практик в образовательном процессе взаимодействуют со студентами и с детьми с ограниченными возможностям для реального решения проблемных ситуации и задач, с использованием различных технологии.

Для достижения профессиональной компетентности специальных педагогов для работы в условиях инклюзивного образования предоставляем необходимые инклюзивно ориентированные учебные дисциплины в модули

образовательных программ по специальной педагогике (тифлопедагогика, сурдопедагогика, олигофренопедагогика, педагог специальных дошкольных организаций и др.) Перечень рекомендуемых инклюзивно ориентированных учебных дисциплин (см.в таблице 8.).

Для решения праксокологического компонента в процессе внедрения учебной дисциплины для студентов 3 курса «Развитие специального и инклюзивного образования в мире», «Әлемдегі арнайы және инклюзивті білім беруді дамыту», 5 кредитов.

В целом организационно-педагогическая модель подготовки специального педагога с использованием разнообразных организационных форм и развитием личностных, когнитивных и праксикологических профессиональных компетенций будет способствовать более эффективному достижению результата данного процесса.

В следующей главе мы представим результаты контрольного эксперимента.

2.3 Результаты контрольного эксперимента по проблеме исследования

Контрольный этап эксперимента включал в себя проверку гипотезы исследования. Для этого была выполнена проверка эффективности организационно-педагогической модели подготовки специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования. У студентов было осуществлено измерение сформированности компонентов (личностного, когнитивного, праксикологического) в подготовке специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования.

Сравнительному анализу подверглись 53 параметра (утверждения) методики диагностики компетенций будущих дефектологов. В соответствие с опросником, утверждения сгруппированы по трем категориям: личностные, когнитивные, праксикологические.

Абсолютное большинство параметров методики статистически достоверно отличаются между собой в отношении их сравнения до применения экспериментальной образовательной программы на этапе констатирующего эксперимента, и после экспериментального воздействия программы на этапе контрольных измерений. Полученные результаты, позволяют сформулировать следующие статистические выводы:

1) Выявлены различия в личностном компоненте подготовки дефектологов из 23 измеряемого компонента, отраженного в методике, 21 из них статистически значимо различаются, что соответствует 87,1%. Можно утверждать, что экспериментальная программа подготовки дефектологов существенно изменяет уровень субъективной оценки личностной сферы будущего профессионала в сторону ее увеличения.

Относительно утверждения «Каждый человек имеет ограничения» выявлен рост субъективной оценки в данном утверждении после применения

образовательной программы. Если до экспериментального воздействия $x_{до}$= 0,31; то после применения программы $x_{после}$=0,93.

«Любое нарушение всегда ограничивает возможности человека в достижении целей». Если в начале эксперимента уровень субъективной оценки соответствовал значению не могу определиться и был равен $x_{до}$ = -0,23; то после применения программы субъективная оценка выросла и была равна хпосле = 0,7; что соответствовало значению «скорее верно».

«Нарушение в развитии лишает ребёнка в получении качественного образования». Участники исследования до экспериментального воздейсвия скорее не могли точно дать оценку, а среднее значение хдо = -0,35. После экспериментального воздействия программы субъективня значимость выросла и стремилась к значению «скорее верно», а хпосле = 0,56.

Подобный рост субъективной оценки представлен в оставшизся утверждениях для иллюстрации которых приведем в качестве аргументов средние значения соответствующих утверждений до и после экспериментального воздействия. $x_{до}$ =0,03 $x_{после}$ =0,78 ; $x_{до}$ =-0,13 $x_{после}$ =0,77; $x_{до}$ =1,17 $x_{после}$ =1,33 ; $x_{до}$ =1,60 $x_{после}$ =1,74 ; $x_{до}$ =1,65 $x_{после}$ =1,76 ; $x_{до}$ =1,61 $x_{после}$ =1,71 ; $x_{до}$ =1,51 $x_{после}$ =1,61 ; $x_{до}$ =1,71 $x_{после}$ =1,81 ; $x_{до}$ =1,55 $x_{после}$ =1,66 ; $x_{до}$ =0,92 $x_{после}$ =1,25 ; $x_{до}$ = 0,89 $x_{после}$ =1,16 ; $x_{до}$ =0,53 $x_{после}$ = 0,90; $x_{до}$ =0,78 $x_{после}$ =1,09 ; $x_{до}$ =1,07 $x_{после}$ =1,25 ; $x_{до}$ = 0,93 $x_{после}$ =1,18 ; $x_{до}$ =1,53 $x_{после}$ =1,63 ; $x_{до}$ =1,51 $x_{после}$ =1,61 ; $x_{до}$ = 1,62 $x_{после}$ =1,72 ; $x_{до}$ = 1,55 $x_{после}$ =1,69 ; $x_{до}$ =1,59 $x_{после}$ =1,68 ; $x_{до}$ =1,53 $x_{после}$ = 1,72.

Таким образом, можно отметить, что субъективная оценка участников исследования независимо от курса и языка обучения увеличилась относительно установки, готовности, намерений, желаний эффективно взаимодействовать с детьми с ограниченными возможностями, а также реализовывать свой потенциал в условиях инклюзивного обучения.

2) Выявлены различия в когнитивном компоненте подготовки дефектологов из 11 измеряемых компонентов методики, 11 статистически значимо различаются, что соответствует 100%. Можно утверждать, что экспериментальная программа подготовки дефектологов существенно изменяла уровень субъективной оценки содержательной (знаний, умений) подготовки будущего профессионала.

Выявлена закономерность роста субъективной оценки относительно своих знаний в области инклюзивного образования, междисциплинарных знаний, а также умения рационально выбирать коррекционные техники, использовать приемы взаимодействия родителей нормотипичных детей и детей с ограниченными возможностями, проводить консультативную работу среди родителей, воспитателей и учителей, работающих в сфере инклюзивного образования.

3) Выявлены различия в праксикологическом компоненте подготовки дефектологов из 19 измеряемых компонентов методики, 19 статистически значимо различаются, что соответствует 100%. Можно утверждать, что экспериментальная программа подготовки дефектологов существенно изменяла

уровень субъективной оценки операционного состава профессиональной подготовки будущих дефектологов.

Выявлена закономерность роста субъективной оценки праксикологического компонента, который выражается уверенности овладения методическими приемами и способами организации учебной деятельности здоровых детей и с детьми с ограниченными возможностями, умение проектировать в соответствии с нормативно-правовыми актами, организовывать воспитательную работу, направленную на развитие толерантного детского коллектива; владении активными методами обучения, приемами вовлечения родителей в процесс реализации инклюзивного образования, приемами преодоления коммуникативных барьеров между нормотипичными людьми и людьми с ограниченными возможностями.

Вместе с тем, выявлена закономерность роста субъективной оценки осознания того, что у участников низкий уровень умения: работать с родителями, владения способами и приемами общения, соответственно утверждения. Такая парадоксальная оценка требует особого объяснения (Таблица 23, 24,25)

Таблица 23 – Сравнение средних значений личностного компонента методики, до и после экспериментального воздействия образовательной программы

Личностного компонента		
Каждый человек имеет особенности.	До	После
1	2	3
Любое нарушение всегда ограничивает возможности человека в достижении целей.	0,31	0,93
Нарушение в развитии лишает возможности ребёнка в получении качественного образования.	-0,23	0,70
Неприспособленность среды делает человека ограниченным.	-0,35	0,56
Любое нарушение «выбивает» ребёнка из детского коллектива.	0,03	0,78
Я готова и способна осуществлять коррекционно-развивающую работу в условиях специального образования (специальные детские сады и школы)	-0,13	0,77
Я готова и способна осуществлять коррекционно-развивающую работу в реабилитационных центрах, психолого-медико-педагогических консультациях, кабинетах психолого-педагогической коррекции и др.	1,17	1,33
Я готова и способна осуществлять образовательные функции в условиях инклюзивного образования	1,60	1,74
Желаю расширить свои навыки и практику в работе с детьми с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования	1,65	1,76
Готова к работе в команде и сотрудничеству с учителями, родителями / опекунами и различными организациями.	1,61	1,71
Готова организовывать адаптивную образовательную среду, выбирать и использовать специальное методическое и техническое обеспечение	1,55	1,66

Продолжение таблицы 23

1	2	3
Считаю, что каждому будущему специальному педагогу обязательны специальные знания и практические навыки для профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования	1,51	1,61
Практической подготовки, полученной в вузе, достаточно для эффективной работы в инклюзивном образовании.	1,71	1,81
Я готова проводить с детьми с ограниченными возможностями специальные индивидуальные консультации, занятия	0,60	0,90
Я ощущаю профессиональную неуверенность в работе с детьми с ограниченными возможностями	1,30	1,42
Я люблю всех детей и поэтому готов(а) работать в любой организации образования с любыми детьми	0,84	1,08
Я хочу владеть методами работы с родителями всех детей в классе, среди которых и дети с ограниченными возможностями	0,93	1,18
Я буду развивать дружеские отношения обычных детей с детьми с ограниченными возможностями	0,55	0,98
Я буду активно участвовать в пропаганде инклюзивного образования в обществе	1,50	1,60
Я буду принимать во внимание мнение родителей ребенка с ограниченными возможностями.	1,55	1,63
Я хочу владеть эффективными приемами и альтернативными методами общения с ребенком с ограниченными возможностями.	1,66	1,74
Я хочу знать особенности и потребности каждого ребенка и учитывать их в своей работе.	1,54	1,68
Я хочу научиться тактично общаться со всеми детьми, независимо от особенностей их развития.	1,59	1,68

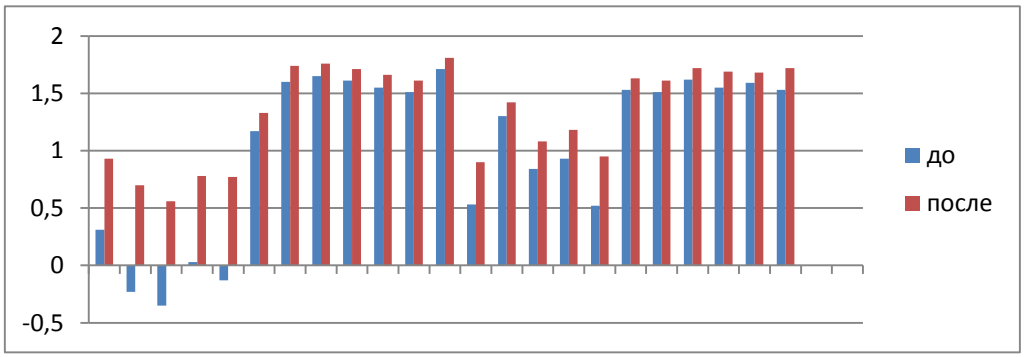


Рисунок 7 – Сравнение средних значений личностного компонента, до и после экспериментального воздействия

Таблица 24 – Сравнение средних значений когнитивного компонента методики, до и после экспериментального воздействия образовательной программы

Когнитивный компонент		
Утверждении	До	После
Я знаю об инклюзивном образовании достаточно, чтобы успешно там работать	0,76	1,13
Я владею необходимыми знаниями и умениями, чтобы правильно организовать работу по взаимодействию педагогов и других специалистов	0,50	0,91
Я владею эффективными методиками обучения в разнородных классах	0,37	0,77
Я владею приемами организации сотрудничества родителей нормотипичных детей и детей с ограниченными возможностями	0,41	0,84
Могу оказать консультативную помощь педагогам и психологам	0,24	0,63
Могу организовать «межпрофессиональное сотрудничество»	0,45	0,78
Я владею приемами адаптации методических материалов к особенностям каждого ребенка	0,49	0,84
Я хочу знать, уметь применять в работе методы организации, общения и взаимодействия между всеми детьми в классе	0,60	0,88
Владею навыками проведения диагностики нарушенных функций	0,60	0,96
Владею навыками проведения консультирования учителей и воспитателей в организациях общего образования	0,63	0,83
Владею навыками проведения консультирования родителей нормотипичных детей и детей с ограниченными возможностями	0,53	0,84

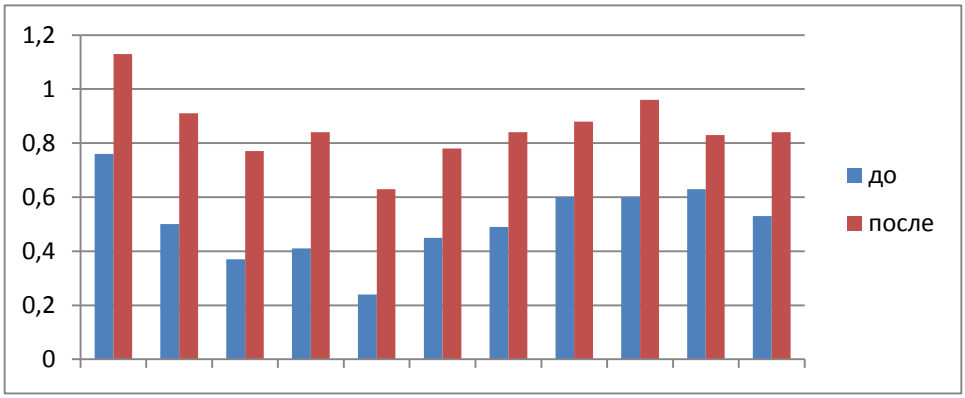


Рисунок 8 – Сравнение средних значений когнитивного компонента методики, до и после экспериментального воздействия

Таблица 25 – Сравнение средних значений праксикологического компонента методики, до и после экспериментального воздействия образовательной программы

Праксикологический компонент		
Утверждения	До	После
Владею методами, приемами и способами организации учебной деятельности обычных детей и детей с ОВ	0,52	0,81
Смогу проектировать образовательный процесс в соответствии с ГОСО в инклюзивном образовании	0,43	0,77
Владею навыками формирования толерантного детского коллектива	0,47	0,84
Смогу подбирать, дозировать и дифференцировать учебные задания в соответствии с уровнем образовательных возможностей детей с ОВ	0,46	0,79
Смогу подбирать и определять содержание для каждого ребенка с ОВ в инклюзивном образовании	0,31	0,69
Смогу организовать совместную коллективную деятельность детей с ОВ в инклюзивном образовании	0,45	0,69
Смогу формировать у детей с ОВ реальных представлений о себе, семье, стране, окружающем мире и природе	0,29	0,56
Смогу воспитывать у детей с ОВ эмоциональную отзывчивость и морально-нравственные качества	0,20	0,56
Смогу обеспечивать условия для интегрированного обучения детей с ОВ и их здоровых сверстников	0,31	0,68
Смогу оценивать динамику личностного, психического и физического развития детей с ОВ	0,12	0,48
Обладаю навыками учебно-методического сопровождения детей с ОВ в инклюзивном образовании	0,23	0,61
Смогу обеспечить информационную осведомленность об инклюзивном образовании	0,20	0,72
Смогу обеспечить детей с ОВ необходимыми средствами обучения в соответствии с их особенностями психофизического развития	0,29	0,68
Смогу использовать активные методы обучения	0,18	0,53
Обладаю навыками обучения и воспитания в общем коллективе здоровых детей и детей с ОВ	0,40	0,73
Смогу адаптировать учебный материал для детей с различными видами нарушений	0,48	0,72
Обладаю навыками преодоления коммуникативных проблем детей с ОВ со здоровыми людьми	0,68	0,93
Смогу вовлекать родителей в процесс включения их детей с ОВ в общеобразовательный процесс	0,71	0,90

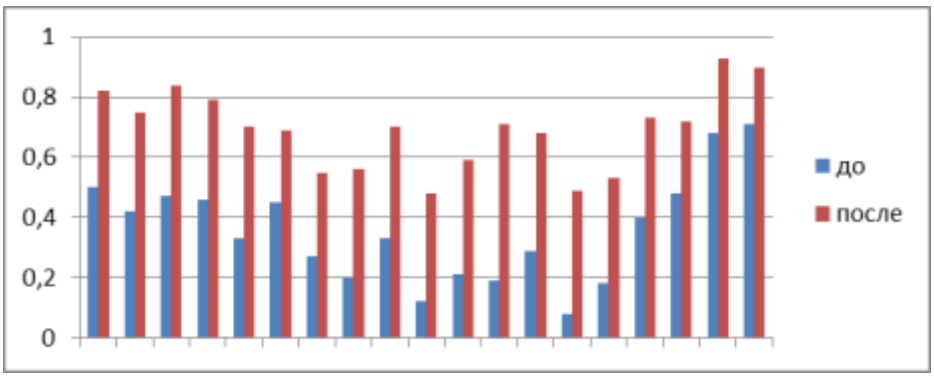


Рисунок 9 - Сравнение средних значений праксикологического компонента, до и после экспериментального воздействия

Далее, целесообразно проанализировать динамику различий в исследуемых параметрах оносительно факторов Курс и Язык обучения для того, чтобы ответить на вопрос о степени влияния данных факторов после прохождения всеми участниками экспериментальной образовательной программы на контрольном этапе эксперимента (Таблица 26).

Таблица 26 – Различия в утверждениях опросника по средним значениям на основе фактора «Курс обучения»

Утверждение	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	Магистранты	Выпускники
1	2	3	4	5	6	7
Личностный комнонет						
Каждый человек имеет ограничения.	1,21	0,85	0,75	0,82	1,32	0,00
Любое нарушение всегда ограничивает возможности человека в достижении целей.	1,18	0,15	0,53	0,91	1,29	-0,10
Нарушение в развитии лишает возможности ребёнка в получении качественного образования.	0,21	0,16	1	0,61	1	0,56
Неприспособленность среды делает человека ограниченным.	0,00	0,83	1,06	0,77	1,46	0,30
Любое нарушение «выбивает» ребёнка из детского коллектива.	-0,27	0,95	1,22	1,23	1,14	0,00
Я готова и способна осуществлять коррекционно-развивающую работу в условиях специального образования (специальные детские сады и школы)	0,13	1,56	1,50	1,95	1,46	2,00
Я готова и способна осуществлять коррекционно-развивающую работу в условиях новых типов	1,81	1,66	1,78	1,95	1,50	1,90

Продолжение таблицы 26

1	2	3	4	5	6	7
организаций (реабилитационные центры, кабинеты психолого-педагогической коррекции, психолого-медико-педагогические консультации и др.)						
Я готова и способна осуществлять образовательную функцию в условиях инклюзивного образования	1,73	1,78	1,94	1,86	1,50	2,00
Желаю расширить свои навыки и практику в работе с детьми с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования	1,64	1,66	1,94	1,86	1,39	2,00
Готова к работе в команде и сотрудничеству с учителями, родителями / опекунами и различными организациями.	1,76	1,59	1,72	1,91	1,50	1,80
Готова к организации коррекционно-развивающей образовательной среды, выбору и использованию методического и технического обеспечения	1,76	1,66	1,78	1,82	1,00	1,60
Считаю, что каждому будущему педагогу- дефектологу обязательны специальные знания и практические навыки для работы в условиях инклюзивного образования	1,82	1,68	2,00	1,95	1,57	2,00
Практической подготовки, полученной вузе, крайне достаточно для результативной работы в условиях инклюзивного образования	0,09	0,93	0,97	1,36	1,46	0,70
Я готова проводить с детьми с ограниченными возможностями специальные индивидуальные консультации, занятия	0,00	1,33	1,09	1,68	1,39	1,60
Я ощущаю профессиональную неуверенность в работе с детьми с ограниченными возможностями	0,61	1,12	1,66	1,59	1,36	1,60
Я люблю всех детей и поэтому готов(а) работать в любой организации образования с любыми детьми	0,42	1,22	1,23	1,64	1,36	1,80
Я намерен(а) овладеть методами работы с родителями всех детей в классе, в том числе и «особых»	0,81	1,52	1,73	1,78	1,62	1,81

Продолжение таблицы 26

1	2	3	4	5	6	7
Я буду способствовать созданию условий дружеских отношений обычных детей с «особым» ребенком: это надежный способ воспитать человека.	1,42	1,39	1,88	1,82	1,64	2,00
Я намерен(а) активно участвовать в продвижении идей инклюзивного образования: это очень важно для всех.	1,42	1,39	1,88	1,82	1,61	1,90
Я буду прислушиваться к родителям ребенка с ограниченными возможностями.	1,68	1,64	1,95	1,75	1,62	1,81
Я хочу овладеть разными приемами общения с ребенком с ограниченными возможностями.	1,64	1,68	1,75	1,77	1,50	2,00
Я буду стремиться узнать особенности и потребности каждого ребенка и учесть их.	1,71	1,72	1,76	1,83	1,40	1,81
Я намерен(а) научить тактично общаться всех детей, независимо от их особенностей.	1,79	1,59	1,91	1,68	1,57	1,90
Когнитивный компонент						
Я знаю об инклюзивном образовании достаточно, чтобы успешно работать в общем образовании	1,28	0,98	0,84	1,41	1,36	1,00
Я владею необходимыми знаниями и умениями, чтобы правильно организовать работу по взаимодействию учителей и специалистов (психологов, социальных педагогов и др.)	0,30	0,76	0,78	1,50	1,54	0,90
Я владею эффективными методиками обучения в разнородных классах	-0,09	0,76	0,56	1,45	1,39	1,00
Я владею приемами организации сотрудничества родителей нормотипичных детей и детей с ограниченными возможностями	-0,30	0,85	1,03	1,36	1,50	1,00
Могу оказать консультативную помощь педагогам и психологам	-0,61	0,68	0,88	1,27	1,39	0,20
Я владею приемами адаптации методических материалов к особенностям каждого ребенка	-0,45	0,95	1,06	1,50	1,25	1,30
Я хочу знать, уметь применять в работе методы организации, общения и взаимодействия между всеми детьми в классе	-0,88	1,29	1,53	1,32	1,32	0,70

Продолжение таблицы 26

1	2	3	4	5	6	7
Владею навыками проведения диагностики нарушенных функций	-0,12	1,12	1,09	1,64	1,39	0,70
Владею навыками проведения консультирования учителей и воспитателей в организациях общего дошкольного образования	-0,40	1,03	0,86	1,56	1,33	0,91
Владею навыками проведения консультирования родителей нормотипичных детей и детей с ограниченными возможностями	-0,52	1,05	0,87	1,54	1,42	0,89
Праксикологический компонент						
Владею методическими приемами и способами организации учебной деятельности нормотипичных детей и детей с ограниченными возможностями	-0,44	1,06	0,96	1,54	1,34	0,51
Владею умением проектировать образовательный процесс в соответствии с государственным стандартом дошкольного и общего образования в условиях инклюзивного образования	-0,46	0,94	1,08	1,33	1,22	0,51
Владею умением планировать воспитательную работу, направленную на развитие толерантного детского коллектива	-0,39	0,93	1,13	1,45	1,36	0,90
Владею методиками подбора, дозировки и дифференциации учебных заданий	-0,59	1,00	1,03	1,36	1,21	1,20
Владею методиками определения содержания для каждого ребенка, находящегося в инклюзивных условиях	-0,64	0,78	0,94	1,45	1,29	0,70
Владею методиками организации совместной коллективно распределенной деятельности детей в условиях инклюзии	-0,76	0,80	1,03	1,59	0,93	1,20
Владею методиками формирования у детей с разными нарушениями в развитии первичных представлений о себе,	-0,91	0,95	1,00	1,05	0,79	0,60
семье, обществе (ближайшем социуме), государстве (стране), мире и природе						
Владею методиками воспитания у детей эмоциональной отзывчивости и морально-нравственных качеств	-0,85	0,90	1,06	0,91	0,75	0,90

Продолжение таблицы 26

1	2	3	4	5	6	7
Владею методиками обеспечения условий для совместного обучения детей с ограниченными возможностями и их нормотипичных сверстников	-0,69	0,90	1,33	1,17	0,70	1,19
Владею методиками оценки динамики развития (личностного, психического, физического и др.) детей	-0,85	0,32	1,25	0,95	0,89	0,80
Владею методами научно-методического и учебно-методического сопровождения инклюзивного образования	-0,96	0,91	1,17	1,06	0,94	0,61
Владею методиками обеспечения информационной осведомленности об инклюзивном образовании	-0,79	0,88	1,16	1,09	1,32	1,00
Владею методиками обеспечения детей необходимыми средствами обучения в соответствии с особенностями развития	-1,00	0,95	1,09	1,09	0,39	0,60
Владею методиками развития функциональной грамотности с детьми	-0,67	1,00	0,78	1,09	0,86	-0,40
Владею активными методами обучения	-0,88	1,17	1,06	1,27	1,14	0,80
Владею технологиями обучения и воспитания в общей группе нормотипичных детей и детей с ограниченными возможностями	-0,45	1,02	0,84	1,18	1,29	0,40
Владею методиками адаптации учебного материала для детей с разными видами нарушений	-0,18	1,05	1,09	1,64	1,21	1,20
Владею приемами преодоления коммуникативных барьеров между нормотипичными людьми и людьми с ограниченными возможностями	-0,45	1,12	1,31	1,23	1,25	1,40
Владею приемами вовлечения родителей в процесс реализации инклюзивного образования	1,05	1,26	1,5	1,30	1,25	1,56

Сравнительный анализ средних рангов в соответствии с фактором «Курс обучения», проведенный при помощи *критерия Н Краскелла-Уоллеса* для независимых выборок (объем выборки – 166 человек; первый курс – 33, второй – 41, третий – 32, четвертый – 22, пятый – 28, магистратура - 10), выявил различия в утверждениях опросника. Обобщая полученные различия в соответствии с компонентами, определяющими уровень готовности специального педагога, дефектолога, можно отметить, что наибольшее число

значимых различий приходится на личностный компонент - 23 утверждения, далее, представлен когнитивный компонент - 19 утверждений, и наконец, праксикологический компонент - 11 утверждений. Рассмотрим выявленные различия более подробно по каждому утверждению

Личностный компонент:

В личностный компонент включаются 23 утверждения. В утверждении «Каждый человек имеет ограничения» наименьшие показатели среднего значения представлены в группе магистрантов x_6= 0, что соответствет ответу «Скорее не верно», далее идут представители 3 курса курса x_3=0,75; 4 курса x_4=0,82; 2 курса x_2=0,85; оценка первокурсников находится на втором месте в порядке возрастания x_5=1,21; наибольше среднее имеют оценки выпускников-дефектологов x_5=1,32.

В утверждении «Любое нарушение всегда ограничивает возможности человека в достижении целей» наименшие показатели принадлежат магистрантам x_6=-0,1 и студентам второго курса x_2= 0,15; далее расположились ответы третьего курса x_3=0,53; четвертого x_4=0,91 и первого курса x_1=1,18. Эти значения соответствуют положительному полюсу ответов «верно».

Средние значения относительно утверждения «Неприспособленность среды делает человека ограниченным» представлены следующим образом: Затруднились ответить студенты первого курса x_1=0, совершенно противоположные ответы у работающих дефектологов x_5= 1,46. О согласии с данным утверждением заявили магистранты x_6 = 0,3, второго x_2 = 0,83, третьего x_3= 1,06 и четвертого курса x_4=0,77.

«Любое нарушение «выбивает» ребёнка из детского коллектива» о затруднении в большей степени в оценке данного утверждения заявили студенты первого курса x_1 = -0,27; магистранты x_6 = 0. О согласии с утверждением заявили оставшиеся участники исследования: x_2 = 0,95, x_5 = 1,14, x_3 = 1,22 и x_4 = 1,23.

«Я готова и способна осуществлять коррекционно-развивающую работу в условиях специального образования (специальные детские сады и школы)» средние значения распределились в следующем порядке: об абсолютной готовности заявили студенты четвертого курса x_4=1,95, и магистранты x_5=2, далее расположились значения второго x_2=1,56, и третьего x_3 = 1,5 курса, на предпоследнем месте представлен результы работающих дефектологов x_6 1,46, В зоне неопределенности находится оценка студентов первого курса x_1=0,13.

«Я готова и способна осуществлять коррекционно-развивающую работу в условиях новых типах организаций похожую картину можно видеть и в ответах на данное утверждение. Об абсолютной готовности заявили студенты четвертого курса x_4=1,95, и магистранты x_6=1,9, далее, представлены результаты студентов первого x_1=1,81, третьего x_3=1,78 и второго x_2=1,66 курса. На последнем месте среднее значение работающих дефектологов x_5=1,5.

«Желаю расширить свои навыки и практику в работе с детьми с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования» об абсолютном желании заявили магистранты x_6=2, студенты первых x_1=1,64,

вторых x_2=1,66, третьих x_3=1,94 и четвертых x_4=1,86 курсов. Среднее значение оценки желания расширить свои навыки у работающих дефектологов не достигает варианта ответа «верно» x_5=1,39.

«Готова к работе в команде и сотрудничеству с учителями, родителями / опекунами и различными организациями» об абсолютной готовности заявили студенты четвертого курса x_4=1,91, магистранты x_6=1,8, первого x_1=1,76, второго x_2=1,59, третьего x_3=1,72 курсов. На последнем месте представлено среднее значение оценок дефектологов x_5=1,5.

«Готова к организации коррекционно-развивающей образовательной среды, выбору и использованию методического и технического обеспечения» средние оценки первых x_1=1,76, второго x_2=1,66, третьего x_3=1,78, четвертого x_4=1,82 курса, и магистрантов x_6=1,6, стремятся к асолютной готовности организовывать коррекционно-развивающую среду. Оценки дефектологов имеют тенденцию к стремлению к такой готовности x_5=1.

«Считаю, что каждому будущему педагогу- дефектологу обязательны специальные знания и практические навыки для работы в условиях инклюзивного образования» об абсолютной необходимости профессиональных знаний заявили магистранты x_6=2, а также студенты всех курсов x_1=1,82, x_2=1,68, x_3=2, x_4=1,95. На последнем месте средние оценки дефектологов x_5=1,57.

Практической подготовки, полученной вузе, вполне достаточно для результативной работы в условиях инклюзивного образования» в отношении данного утверждения неопределенность высказали студенты первого x1= 0,09, второго x_2 = 0,93 курса, третьего курса x_3 = 0,97, а также магистранты x_5=0,7. Об утвердительном ответе «Верно» заявили студенты четвертого курса x_4 = 1,36 и работающие дефектологи x_6=1,46.

«Я готова проводить с детьми с ограниченными возможностями специальные индивидуальные консультации, занятия» о стремлении к абсолютной готовности отметили студенты четвертого курса x4=1,68 и магистранты x_6=1,6. Об уверенности в готовности заявили студентыпе второго x_2=0,68 и третьего x_3=1,09 курса. Высокие оценки продемонстрировали и работающие дефектологи x_5=1,39, что говорит о готовности проводить индивидуальные консультации и занятия. Вместе с тем студенты первого курса x_1= 0затруднились оценить свою готовность.

«Я ощущаю профессиональную неуверенность в работе с детьми с ограниченными возможностями». Об уверенности в готовности работы с детьми с ограниченными возможностями в большей степени заявили студенты третьего x_3=1,66, четвертого x_4=1,59, и магистранты x_6=1,6, и работающие дефектологи x5=1,36 остальные категории испытуемых студенты первого x_1 = 0,61, второго x_2=1,12 в меньшей степени оценивают свою готовность.

«Я люблю всех детей и поэтому готов(а) работать в любой организации образования с любыми детьми» абсолютную готовность работать в любой организации с любыми детьми в большей степени высказали магистранты x_6=1,8, а также в меньшей степени студенты четвертого курса x_4=1,64 и

работающие дефектологи x_5=1,36, наименьшие показатели у студентов третьего x_3=1,23, второго x_2=1,22 и первого курса x_1=0,42.

«Я намерен(а) овладеть методами работы с родителями всех детей в классе, в том числе и «особых»» об абсолютной готовности высказались магистранты x_6=1,8, студенты третьего x_3=1,73, четвертого x_4=1,78 курса, и работающие дефектологи x_5=1,61. В меньшей степени такая готовность представлена у студентов второго x_2=1,52 и первого x_1=0,82 курса.

«Я буду способствовать созданию условий дружеских отношений обычных детей с «особым» ребенком»: это надежный способ воспитать человека.: это надежный способ воспитать человека» высокие показатели готовности способствовать созданию данных условий продемонстрировали магистранты x_6 = 2, дефектологи x_5= 1,52, а также студенты третьего x_3=1,88, и четвертого x_4=1,82 курса. В меньшей степени выраженность подобной готовности представлена у студентов первого x_1=1,42 и второго x_2=1,39 курса.

Я намерен(а) активно участвовать в продвижении идей инклюзивного образования: это очень важно для всех.»о высоких показателях данного намерения говорят оценки магистрантов x_6=1,9, студентов третьего x_3=1,88, четвертого x_4=1,82, первого курса x_1=1,42 и дефектологов x_5=1,61. В меньшей степени намерение выражено у студентов второго курса x_2=1,39.

«Я буду прислушиваться к родителям ребенка с ограниченными возможностями.» о высоких значениях готовности прислушиваться говорят оценки студентов третьего x_3=1,95, и первого курса x_1=1,68, а также магистрантов x_6=1,8. В меньшей степени такая готовность представлена у студентов второго=1,64, четвертого x_4=1,73 курса, и дефектологов x_5=1,61.

«Я хочу овладеть разными приемами общения с «особым» ребенком» высокие показатели желания представлены у магистрантов x_6=2, а также студентов третьего x_3=1,75, четвертого x_4=1,75, первого x_1=1,68 и второго x_2=1,64 курсов. В меньшей степени значения у дефектологов x_5=1,5.

«Я хочу овладеть разными приемами общения с ребенком с ограниченными возможностями.». наиболее высокие показатели овладения разнообразными приемами обучения общению всех детей представлены у магистрантов x_6 = 2, и студентов четвертого курса x_4=1,77, далее разместились студенты третьего x_3=1,75, второго x_2=1,68 и первого курса x_1=1,64. На последнем месте представлены дефектологи x_5= 1,5.

«Я буду стремиться узнать особенности и потребности каждого ребенка и учесть их.» о высоких значениях стремления говорят оценки магистрантов x_5=1,8, студентов третьего x_3=1,76, первого x_1 = 1,7 второго x_2=1,72 и четвертого x_4=1,83 курсов. В наименьшей степени такая выраженность стремления представлена у работающих дефектологов x_5=1,39.

«Я намерен(а) научить тактично общаться всех детей, независимо от их особенностей.» о высоком уровне намерения говорят значения студентов третьего x_3=1,91, первого x_1=1,79 курса, а также магистрантов x_6=1,9. В меньшей степени намерения представлены у студентов второго курса x_2=1,59 и дефектологов x_5=1,57.

Таким образом, обобщая результаты, полученные для личностного компонента, на контрольном этапе исследования можно отметить следующие особенности:

- незначительное снижение личностный составляющей личности будущего специалиста от первого года обучения к обучению в магистратуре, где показатели личностного компонента имеют наибольшие значения по утверждениям;

- как и на констатирующем этапе исследования, работающие дефектологи продемонстрировали наименьшие значения по личностному компоненту, что предположительно, может быть связано с некоторым пресыщением профессиональной деятельностью, низкой заработной платой, более реальными представлениями о специфических сложностях работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности по сравнению со студентами, которые не сталкивались с процессом решения профессиональных задач в будущей профессиональной деятельности.

Когнитивный компонент: На контрольном этапе исследования, остается похожая картина, которую можно видеть при обобщении результатов по когнитивным компонентам.

- после применения экспериментальной программы, по мере обучения от первого курса к магистратуре растет уровень осознания владением профессионально-значимыми знаниями, умениями, компетенциями, о чем говорит рост числа значимых компонентов содержательной категории;

- Наибольших пиков средние значения достигают у работающих дефектологов, которые оттачивают приобретенные компетенции в профессиональной деятельности, и оценивают свой уровень в соответствии с выполняемыми трудовыми функциями.

- На первом курсе обучения студенты в меньшей степени владеют профессионально-значимыми компетенциями, что объясняется отсутствием профессионального опыта, и начальным этапом освоения профессии.

Праксикологический компонент: Дальнейшее описание результатов, полученных относительно праксикологического компонента в утверждениях, связанных с владением методиками: подбора, дозировки учебных заданий; организации совместной, коллективной деятельности; формирования у детей представление о себе, семье, воспитания у детей эмоциональной отзывчивости, оценки динамики развития детей; обеспечения информационной осведомленности об инклюзивном образовании; обеспечения детей средствами обучения; развития функциональной грамотности и научно-методического сопровождения инклюзивного обучения, во всех указанных утверждениях можно наблюдать рост средних значений начиная с первого курса, когда наблюдаются минимальные оценки данных праксикологических компонент, и достижением максимума к четвертому курсу обучения.

Наибольших значений в оценках праксикологических компонентов досигают дефектологи относительно умения планировать воспитательную работу, владением методиками дозировки, подбора и дифференциации учебных

заданий, приемами вовлечения родителей в процесс реализации инклюзивного обучения.

По сравнению с констатирующим этапом экспериментального исследования зафиксирован рост значимых компонент, относящихся к операционной группе.

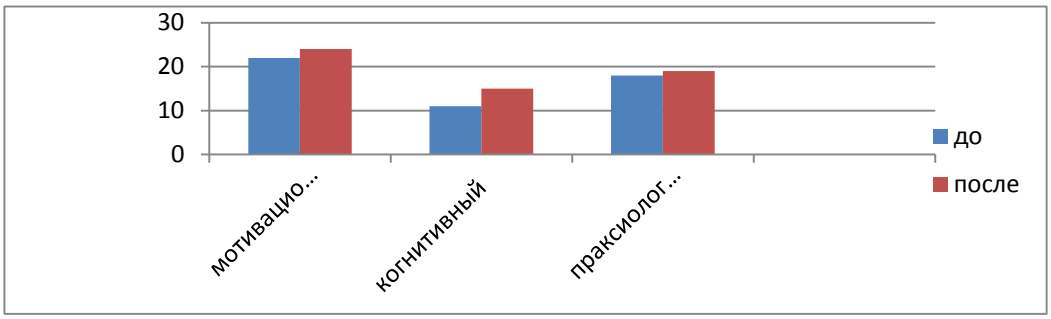


Рисунок 10 – Сравнение значимо различающихся утверждений опросника по компонентам до и после экспериментального воздействия (курс обучения)

Таким образом, наблюдается положительная динамика в подготовке специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования.

В контрольной группе, в сравнении с экспериментальной, можно видеть рост числа значимых личностных, когнитивных и праксикологических компонентов после применения экспериментальной программы. Если до ее применения число значимых личностный компонент равнялось до 21, после применения модели до 24, когнитивный компонент равнялось 11, то после применения программы это число выросло до 15 компонент. Рост компонент произошел в первую очередь за счет уверенности владения коррекционно-педагогической работой, консультативной помощи родителям и воспитателям, а также знаний в области инклюзивного обучения. Подобная динамика представлена для праксикологических компонентов. Если до эксперимента их число равнялось 18, то после экспериментального воздействия оно выросло до 20. Полученные данные позволяют утверждать об эффективности представленной в исследовании модели подготовке специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования. Все полученные на контрольном этапе эксперимента результаты позволяют сделать вывод о том, что выдвинутая в исследовании гипотеза нашла своё подтверждение и разработанная модель подготовки педагогов применима и эффективна.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Тенденции развития современного образования, которые все в большей степени становятся направленными на интеграцию общего и специального образования, обусловливают потребность в профессиональной подготовке специального педагога с ориентиром на новый результат, а именно на реалиацию качественного и эффективного сопровождения детей с ограниченными возможностями в организациях общего образования для их успешного обучения и интеграции в среде сверстников, а в последующем и в обществе. Это обуславливает необходимость повышения качества высшего образования, чтобы выпускники вуза, обучавшиеся по ОП «Специальная педагогика», соответствовали современным требованиям общества по обеспечению профессиональными специалистами процесса обучения детей с ограниченными возможностями в инклюзивных организациях. Эти требования определили необходимость проведения диссертационного исследования, посвященному исследованию проблем подготовки специального педагога к профессиональной деятельности в организациях инклюзивного образования с целью выявления возможных путей их решения для эффективной ее реализации.

Целью проведенного исследования являлось теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка организационно-педагогической модели подготовки специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования. В результате организованной исследовательской работы было получено следующее:

1. Обосновано и дано определение содержания понятия «подготовки специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования», которое представляет собой целенаправленную, комплексную и последовательную деятельность по развитию интегративного комплекса инклюзивно ориентированных профессиональных компетенций, включающих в себя личностный (развитость соответствующих личностных качеств, составляющих устойчивую мотивацию к специальной педагогической деятельности в организациях инклюзивного образования), когнитивный (совокупность знаний и представлений по созданию адаптивной педагогической среды, консолидации и организации мульдисциплинарной команды специалистов психолого-педагогической поддержки и сопровождения детей с ограниченными возможностями и др.) и праксикологический компоненты (владение способами и приемами работы со всеми субъектами инклюзивного сообщества и др.)

2. Определены перспективные тенденции развития специального и инклюзивного образования в разных зарубежных странах: наличие разнообразных организационных форм и видов подготовки педагогов для работы с детьми с ограниченными возможностями, сертификации и повышения их квалификации. Содержательные аспекты развития специального и инклюзивного образования в зарубежных странах выражаются в

информированности специального педагога о сущности и содержании педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования и предполагают наличие достаточно сформированного качества знаний, нужных для осуществления качественной профессиональной деятельности (общепедагогических, методических и узкопредметных). Методические аспекты предполагают сформированность педагогических умений и навыков у специального педагога для реализации специальной сопровождающей педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

3. Определены теоретико-методологические основы подготовки специального педагога к работе в организациях инклюзивного образования. В процессе исследования установлено основное содержание и методы подготовки специального педагога с ориентиром на работу в инклюзивном образовании в соответствии с современными тенденциями развития образования в Республике Казахстан. Они базируются на следующих теоретико-методологических подходах: теории педагогических систем, концепции интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями, концептуальных положениях андрагогики и акмеологии, концепции профессиональной компетентности специалистов, теории профессиональной подготовки, концепции ценностно-ориентационной деятельности и развития педагога, теории личностно-деятельностного подхода, культурологическом, компетентностном, аксиологическом и средовом подходах и др.

4. Теоретически обосновано и экспериментально проверено современное состояние подготовки специального педагога к условиям инклюзивного образования. В ходе исследования были определены трудности личностного характера: у значительного большинства студентов и практикующих педагогов отмечаются не в полной мере развитые мотивационные, коммуникативные и эмоциональные компоненты психологической готовности к работе в инклюзивной школе. По когнитивному компоненту: недостаточная сформированность профессиональных знаний о содержании, методах и методиках психолого-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями в инклюзивном образовании. По праксикологическому компоненту: недостаточно сформированная готовность к работе в организациях инклюзивного образования, которая проявляется в затруднениях отбора наиболее оптимальных методов и способов организации инклюзивного образования, в обеспечении адаптивной и коррекционно-развивающей среды, в адаптации учебного материала, организации совместной развивающей деятельности со всеми субъектами инклюзивного образовательного пространства (детьми с ограниченными возможностями, обычных детей, родителей детей с ограниченными возможностями, родителей обычных детей, учителей, других специалистов и др.).

5. На основе полученных результатов констатирующего эксперимента, была разработана, обоснована, апробирована организационно-педагогическая модель подготовки специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования и проверена ее эффективность опытно-экспериментальным путем.

Указанная организационно-педагогическая модель разработана на основе системно-структурированного, личностно-деятельностного, индивидуализированного, культурологического, компетентностного, аксиологического и средового подходов. Она включает в себя личностный, когнитивный и праксикологический компоненты и представляет собой целостный педагогический процесс. Модель содержит описание цели, методологических основ, принципов, видов готовности, компонентов подготовки педагогов, педагогических условий и результата подготовки. В каждом компоненте имеется свое содержание и методы его реализации, которые обеспечивают развитие инклюзивно ориентированных профессиональных компетенций у специальных педагогов.

6. Определен перечень профессиональных компетенций специального педагога на разных уровнях квалификации по ОРК, соответствующий актуальным требованиям к его профессионализму. Обоснована необходимость определения и стандартизации новых, инклюзивно-ориентированных профессиональных компетенций. Разработан проект Карточки профессии «Специальный педагог», который передан для рассмотрения в Национальную палату предпринимателей «Атамекен» и последующего внедрения данной Карточки с описанием указанных компетенций.

7. С целью методического обеспечения процесса подготовки специальных педагогов и развития у них необходимых профессиональных компетенций разработано и передано в вузы для внедрения в учебный процесс два учебных пособия на государственном и русском языках «Развитие специального и инклюзивного образования в мире», «Әлемедгі арнайы және инклюзивті білім беруді дамыту».

8. Внедрение в учебный процесс вуза организационно-педагогической модели подготовки специальных педагогов, учебных пособий и использование перечня профессиональных компетенций в качестве модели выпускника по ОП «Специальная педагогика», а также положительные результаты контрольного эксперимента, свидетельствуют об их эффективности. Наблюдался рост числа значимых когнитивных и праксиологических компонентов после применения экспериментальной программы обучения.

На основе разработки и внедрения организационно-педагогической модели подготовки специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования, а также анализа полученных результатов были сформулированы следующие рекомендации:

1. Необходимо повысить требования к абитуриентам, поступающим на ОП «Специальная педагогика», избегая «случайных» людей и с приоритетом набора на ОП высоко мотивированных людей, имеющих опыт волонтерской и благотворительной деятельности, имеющих родственников с различными видами нарушений психофизического развития и др.

2. Целесообразно введение специального элективного курса «Введение в профессиональную деятельность», «Введение в профессию специального

педагога» или аналогичной дисциплины на 1 курсе, для «отсева случайных людей».

3. Необходимо активно привлекать студентов, обучающихся по ОП «Специальная педагогика», к волонтерской деятельности. На 1 курсе для реализации социально-культурной и развлекательной деятельности с детьми с ОВ в специальных организациях образования, на 2-4 курсах с постепенным включением профессиональных навыков по обучению и воспитанию детей с ОВ в процессе волонтерской деятельности (помощника учителя при преподавании предметов в специальной школе, помощника специального педагога в специальных по реализации корекционно-развивающей деятельности в специальных организаций образования и волнтерская работа в качестве помощника учителя-дефектолога в инклюзивных организациях образования).

4. Целесообразно при разработке в вузе модели выпускника предусмотреть включение инклюзивно ориентированных профессиональных компетенций личностного, когнитивного и праксиологического характера.

5. Помимо инклюзивно ориентированных и специальных профессиональных компетенций, в дальнейшем необходимо**:**

А) Для развития личностного компонента подготовки целесообразно развивать способность организовывать групповое обучение для интеграции социально-эмоциональной поддержки, а также способность к принятию стандартов новостной грамотности (Медиаграмотность), готовность применению виртуальной и дополненной реальности, формировать готовность к осуществлению интегрированного социального GPA студента (волонтерское движение), владение механизмом кросс-культурной компетенции и многое другое.

Б) Для развития когнитивного компонента развивать готовность студентов умение нетривиально мыслить; внедрять EdTech со встроенным интеллектом, которое поможет сэкономить время педагогу и персонолизировать учебный план; умение моделировать методические знания и приемы в различных педагогических условиях (детский сад, школа, «новые» типы организаций и др.), владение практическими навыками по освоению специальности, то есть «Акцент на практику».

В) Для развития праксикологического компонента целесообразно формировать**:** готовность развивать «мягкие» навыки будущего: развивать навыки завтрашнего дня уже сегодня; эмпатию и навыки общения, критическое мышление, творческий подход, стратегическое мышление, воображение, инновации и особое видение, **с**пособность осуществлению стейкхолдер образования (различные ассоциации родителей, общества инвалидов, профессиональные объединения).

6. Представляется нецелесообразным отдельная подготовка (отдельные ОП, специализации) специалистов для инклюзивного образования.

7. Для достижения высокого уровня профессиональной компетентности специальных педагогов для работы в инклюзивном

образовании необходимо внедрение во все модули образовательных программ по специальной педагогике (тифлопедагогика, сурдопедагогика, олигофренопедагогика, педагог специальных дошкольных организаций и др.) инклюзивно ориентированных учебных дисциплин (Например, «Организация деятельности судропедагога (тифло, олиго) в инклюзивных организациях образования», «Консультирование родителей детей с ОВ», «Консультирование педагогов», «Адаптация учебно-методических комплексов к особенностям детей», «Адатация учебного процесса к психофизическим особенностям детей», «Составление индивидуально образовательной программы для ребенка с ОВ» и др.

8. Для повышения качества подготовки специальных педагогов необходимо усилить требования к профессорско-преподавательскому составу, участвующему в реализации ОП по «Специальной педагогике». Недопустимо преподавание специальных учебных дисциплин преподавателями, не имеющими профессионального образования по специальной педагогике («Дефектологии») и ученой степени соответствующего профиля.

9. Необходимо широко привлекать к проведению практических (семинарских) занятий педагогов-практиков (супервизоров), работающих в инклюзивных организациях образования. Указанные занятия должны проводиться только на базе их организаций образования. Это позволит сформировать практико-ориентированные компетенции у будущих выпускников с учетом требований работодателей.

10. Необходимо предусмотреть возможность привлечения к совместному чтению лекций в паре с преподавателем человека, имеющего нарушение зрения, слуха, речи, опорно–двигательного аппарата, для того, чтобы предоставить обучающимся объективный взгляд (с позиции учителя и с позиции получателя услуг) на эффективность и целесообразность применения тех или иных методов и методик обучения.

11. Очень важным представляется открытие при вузах, в которых реализуется подготовка специальных педагогов, Ресурсных практических центров, а также оснащенных специальным оборудованием аудиторий, кабинетов и центров для практической деятельности студентов с детьми с ограниченными возможностями во время обучения и приобретения профессии.

12. Необходимо проведение целенаправленной работы по серьезному обеспечению учебного процесса учебно–методическими материалами на казахском и английском языках, полностью отражающими реальное состояние зарубежной и отечественной теории, а также сложившихся нормативно–правовых основ в РК и казахстанской практики оказания помощи лицам с ограниченными возможностями, с обязательным привлечением этнокультурного компонента.

Полученные на этой основе выводы и предложения не могут решить все аспекты проблемы подготовки специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования. Вместе с тем, результаты нашего исследования позволяют определить дальнейшие перспективы подготовки специальных

педагогов с учетом актуальных тенденций развития специального и инклюзивного образования. Осуществление дальнейших перспектив исследования может происходить в следующих направлениях: дальнейшее совершенствование содержания ОП междисциплинарного и практико-ориентированного характера; разработка образовательных программ, отвечающих мировым трендам; развитие взаимодействия в подготовке специальных педагогов и педагогов общего образования; разработка учебно-методического обеспечения учебного процесса по подготовке специальных педагогов и др.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1 Послание Президента Республики Казахстан - Лидера нации Нурсултана Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства» 14 декабря 2012 года.

2 Послание Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана. 1 сентября 2020 г. Казахстан в новой реальности: время действий.

3 Об утверждении национального проекта "Качественное образование "Образованная нация". Постановление Правительства Республики Казахстан от 12 октября 2021 года, № 726.

4 https://m.facebook.com/bilimjanegylym/videos (Дата обращения: 07.02 2022 г.).

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

6 Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 15 апреля 2020 года № 145. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 15 апреля 2020 года, № 20400.

7 «Приказ Министра образования и науки РК от 13 июля 2009 года № 338 (в редакции от 31.03.2022 №121)» «Об утверждении Типовых квалификационных характеристик должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц».

8 Об утверждении Правил психолого-педагогического сопровождения в организациях образования. Приказ Министерства образования и науки РК от 12 января 2022 года, №6.

9 Всемирный доклад по мониторингу образования. 2021 Центральная и Восточная Европа, Кавказ и Средняя Азия. Инклюзивность и образование: Для всех значит для всех. С. 110 - 114 https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377711/PDF/377711rus.pdf.multi.

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

11 Dyussenbaeyeva B, Kuznetsova M, Alpysbayeva M, Nietbaeva GTraining a special teacher: Opinions and experience of teachers in the conditions of inclusive education. Cypriot Journal of Educational Sciences. 2022. – №17(3). – P. 920-929.

12 Chris Forlin and Diane Chambers. Preparing teachers for inclusive education: increased knowledge, but concern. Asia Pacific Journal of Teacher Education. – 2011. – №39 (1).

13 D'Alonzo, B. J., Giorano, G., & Cross, T. L. (1996). Improving teachers' attitudes through teacher education toward the inclusion of students with disabilities into their classrooms. The Teacher Educator. – 1996. – № 31. – P. 304-312.

14 Yasutake, D. & Lerner, J. Teachers' perceptions of inclusion for students with disabilities: A survey of general and special educators. Learning Disabilities. – 1996. – № 7(1). – P. 1-7.

15 Blanton, L. P., Giffin, C. C., Winn, J. A., & Pugach, M.C. Teacher education in transition: Collaborative programs to prepare general and special educators. Denver, CO: Love Publishing Co. – 1997. – 20 p.

16 Essential Special and General Education Teacher Competencies for Preparing Teachers for Inclusive Settings Mary Dingle Sonoma State University & Mary A. Falvey, Christine C. Givner, & Diane Haager California State University, Los Angeles. – 2004. – P. 35-49

17 Джордан А., Шварц Е., Макги-Ричмонд Д. Подготовка учителей к инклюзивному образованию. Педагогическое и педагогическое образование. – 2009. – №25 (4). – С. 535 - 542 .

18 Kim J.-R. Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion. International Journal of Inclusive Education. – 2011. – № 15 (3). – С. 355-377.

19 Мэри Т. Браунелл, Пол Т. Синделар, Мария Терезия Кили, Луи С. Даниэльсон. Качество и подготовка педагогов специального образования: раскрытие основ, построение новой модели. https://DOI.org/10.1177/001440291007600307 (Дата обращения: 01.04.2010 г.)

20 Akdağ, Z., &Haser, Ç. (2017). Beginning early childhood education teachers' struggle with inclusion in Turkey. Asia Pacific Journal of Education. – 2018. – С. 1-13.

21 Brandon T., Charlton J. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice. International Journal of Inclusive Education. – 2013. – № 15 (1). – С. 165-178.

22 Аслаева Р. Г. Подготовка педагогов-дефектологов в педагогическом вузе: реальность и перспективность / Р. Г. Аслаева // Дефектология. – 2009. – № 6. – С. 71-80

23 Корженевич Т. Л. Формирование у будущего педагога-дефектолога компетентности взаимодействия с ребенком с отклонениями в развитии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Т. Л. Корженевич. – 2010. – 24 с.

24 Жукатинская Е. Н. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда: дис. ... канд. пед. наук / Елена Николаевна Жукатинская. – Липецк, 2008. – 226 с.

25 Загребельная Е.А. Формирование ценностного отношения к педагогической деятельности студентов дефектологического факультета педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук. / Е. А. Загребельная. – Курск, 2002. – 234 с.

26 Филатова И.А. Деонтологическая подготовка педагогов-дефектологов в условиях современного образования: дис. ... д-ра пед. наук. / И. А. Филатова. – М., 2012. – 401 с.

27 Маринич Е.Т. разработала модель. Маринич, Е. Е. Формирование профессионально-педагогической компетентности будущего учителя-логопеда в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Е. Е. Маринич. – Шуя, 2012. – 24 с.

28 Сергеева А. И. Инклюзивно ориентированная подготовка учителей-логопедов в вузе / А. И. Сергеева // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2017. – № 2. – С. 70-78.

29 Филатова Н.Г.Проблемы ценностных оснований профессиональной подготовки педагогов –дефектологов. – Ярославь, 2013. – Т.4. – С. 84-87

30 Мовкебаева З.А. Формирование профессиональных компетенций у специальных педагогов в условиях модернизации системы специального образования // Вестник КазНПУ имени Абая (Серия «Специальная педагогика») .- № 3 (42), 2015.- С. 10-13.

31 Сатова А.К. Общепедагогические проблемы подготовки и повышения квалификации кадров учебно-воспитательных учреждений для аномальных детей в Казахстане: автореферат…канд.п.н.- Алма-Ата. – 1991. – 161 с.

32 Омирбекова К. К. О подготовке дефектологических кадров в соответствии с задачами социальной, коррекционно-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями в Казахстане / / вопросы включения детей со специальными образовательными потребностями в общеобразовательный процесс. – Алматы: Раритет, 2002. – С. 28-31.

33 Дузельбаева А.Б. Подготовка будущих учителей дефектологов в условиях модернизации педагогического образования. // Педагогика и психология. – 2017 – №1 (30). – С. 140 - 145.

34 Абаева Г.А., Оразаева Г.С. К вопросу о подготовке педагогических кадров к системе инклюзивного образования в Республике Казахстан **.** Материалы 3-х Всероссийских педагогических чтений по вопросам коррекционной педагогики и психологии. Министерство образования и науки РФ, РАО. – 2010, октябрь – 4-6 . – С. 244-247.

35 Аутаева А.Н. 40 лет подготовке дефектологических кадров в КазНПУ имени Абая // Хабаршы «Арнайы педагогик». – 2016. – №4. – С. 10-13.

36 Рсалдинова А. К., Денисова И. А. Повышение квалификации педагогических кадров в условиях становления инклюзивного образования в Республике Казахстан / / Вестник КазНПУ им. Абая, серия "Специальная педагогика". – 2014. – №2(37). – С. 96-99

37 Краевский В. В. Методика педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во Самгпи, 1994, – 165 с.

38 Ипполитова Н.В. Структура и содержание системы профессиональной подготовки будущих учителей http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-2-3.pdf (2013г.)

39 Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М., 1998. – 68 с.

40 Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: Учеб. пособие. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 495 с

41 Кузьмина О. С. Актуальные вопросы подготовки педагогов в условиях инклюзивного образования / О. С. Кузьмина // Вестн. Ом. ун-та. – 2013. – № 2. –С. 191-194.

42 Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под. ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной. – СПб., 2005.

43 Слободчиков В.И., Исаев Е.И.Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности: учеб.пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

44 Розин В.М.Философия образования и педагогическое знание // Психологическое образование: контексты развития.Альманах. Серия: Университет в перспективе развития. Минск, – 1999. – № 3. – 168 с.

45 А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина, С.В. Молчанов Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. — М. : Просвещение, 2008. — 151 с.

46 Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. (Переиздавался в 1947-1948 гг.); – Репринтное издание: М., 1995. – 2000 с.

47 Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-образовательный. – М. Рус.яз.200. – Т. 2. – 1209 с.

48 Большой толковый словарь русского языка. Гл ред. С.А.Кузнецова. Издательство НОРИНТ. – 2006. – 960 с.

49 Кузьмина О. С. Актуальные вопросы подготовки педагогов в условиях инклюзивного образования / О. С. Кузьмина // Вестн. Ом. ун-та. – 2013. – № 2. – С. 191-194.

50 Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – 2009. – 65 с.

51 Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. пособие. – 2-е изд. перераб. – М: Московский психолого-социальный институт издательство: Воронеж: Изд - во НПО "МОДЭК", 2003. – 480 с.

52 Зимняя И. А. Иерархически-компонентная структура воспитательной деятельности // Воспитательная деятельность как объект анализа и оценки. – М., 2003. – 175 с.

53 Лернер И. Я. дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика. 1981. – 186 с.

54 Маркова А. К. психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд "Знание", 1996. – 312 с.

55 Селевко Г. К. современные образовательные технологии: учебное пособие. – М.: народное образование. 1998. – 256 с.

56 Сластенин В. А. и др. педагогика учеб. назначение для студ. И. П. пед. чтение. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев. Е. Н. Шиянов; ред. В. А. Сластенина. – М.: Изд-во "Академня", 2002. – 576 с.

57 Новиков А. М. Русское образование в новую эпоху, парадоксы наследника. Векторы развития. – М., 2000. – 272 с.

58 Исаева Т. Е. Компетенции студентов и преподавателей Высшей школы: методы формирования и обучения: монография. – Ростов-на-Дону. 2010. – 152 с.

59 Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. – М.: Издательство" Эйдос": Издательство Института человеческого образования, 2013. – 73 с.

60 Шедровицкий Г. П. Педагогика и логика: сборник авторы: Георгий Щедровишкий. Вадим Розин. Никита Алексеев. КАСТАЛЬ. – М. – 1993. – 416 с.

61 Русаков Ю. Т. Развивающая образовательная среда колледжа как фактор формирования готовности студентов к профессиональной деятельности: автореф. ... канд. пед. наука: 13.00.08. – Магнитогорск: Магнитог. мем. ун-т., 2006. – 23 с.

62 Царькова, О. В. формирование готовности техники будущего к решению инновационных производственных задач: Автореф. Дис.реферат канд. юрид.наук. ... канд. пед. наука: 13.00.08. – Оренбург, 2009. – 36 с.

63 Циулина, М. В. Профессиональная подготовка педагога: социально-педагогические предпосылки // Теория и практика образования в современном мире: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2016 г.). – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2016. – С.123-126. – URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/192/10726

64 Безрукова В. С. Основы духовной культуры // Энциклопедический словарь педагога. – 2000. – 937 с.

65 Маркова А. К. психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд "Знание", 1996. – 312 с.

66 Митина, Л. М. Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы / Л.М. Митина. – М.: Учреждение Российской академии образования «Психологический институт», МГППУ, 2010. – 386 с.

67 Шипилина Л. А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учебное пособие для аспирантов и магистрантов по направлению «Педагогика» / Л.А. Шипилина. – Омск: Полиграфический центр КАН, 2010. – 204 с.

68 Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография. - М., 1999. – 75 с.

69 Хмель Н. Д. Теория и технология реализации целостного педагогического процесса. – Алматы, 2002. – 117 с.

70 Рысбаева А. К. Методология развития успешности деятельности как категория педагогики: дис. Ди канд. пед. наук. ... док. пед. науки. – Алматы, 2006. – 335 с.

71 Каргин С. Т., Сарсекеева Ж. Е. Формирование культуры профессионального мышления студентов в процессе изучения педагогических дисциплин. – Караганда: Изд.- во КарГУ, 2010. – С. 5-10

72 Бейсенбаева. А. А. Гуманная педагогика как основа общего образования / А. А. Бейсенбаева / / иностранный язык в школе, – 2008. – №6. – С. 3-5.

73 Жампеисова К. К. Тәуелсіз Қазақстандағы өкілетті билетті қалыптастырудағы сайлау институтының орны: 23.00.02 – с. ғ.к. ғылым дәрежесін алу дайындалган дисс. автореферат. – Алматы. – 2010. – 25 с.

74 Ахметова.К. Идеал в теории и Образовательной практике подготовки педагогических кадров. – Алматы: Казахский университет, 2000. – 124 с.

75 Оспанова Б. А. Педагогические основы формирования креативности будущего специалиста в системе университетского образования: автореф. ... док. пед. наука: 13.00.08. – Турция, 2006. – 43 с.

76 Нагымжанова К. М. научные основы формирования педагогического творчества студентов университета в инновационной образовательной среде: пед. В. В. док. ... дис.: 13.00.01. – Алматы, 2010. – 345 с.

77 Нургалиева Г. К. Психолого – педагогические основы ценностно обоснованной личности: дис.Ди канд. пед. наук. ... ... док. пед. наука: 13.00.01. – Алматы. 1994. – 379 с.

78 Асанов Н. Педагогические основы управления системой университетского образования в процессе обучения: пед. В. В. док. автореф....: 13.00.01. – Алматы, 2004. – 52 с.

79 Абдиманапов С. А. Кредитная система обучения сегодня – главный вопрос суверенного Казахстана. – 2004, апрель – 23. – С. 2.

80 Бондаренко С. А. Формирование профессиональной готовности конкурентоспособного специалиста // Модернизация высшей школы: обеспечение качества профессионального образования: Мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. – Барнаул: Изд-во ААЭП, 2004. – № 1. – 188 с.

81 Taruq A.M. Challenges of Inclusive Educational Reforms in Asian Countries. *Asian Journal of Inclusive Education*. – 2017. – № 5(1). – P. 1-4. Available at: http://ajie-bd.net/journal_year/july-2017 (accessed 18.03.2018). (In Eng.) Kaur A., Noman M., Awang-Hashim R. Exploring Strategies of Teaching and Classroom Practices in Response to Challenges of Inclusion in a Thai School: A Case Study. *International Journal of Inclusive Education*. – 2016. – № 20(5). – P. 474-485. (In Eng.) DOI: 10.1080/136031 16.2015.1090489

82 Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф… дис канд. пед. наук: 13.00.08 / И. Н. Хафизуллина. – Астрахань, 2008. – 22 с.

83 О. С. Актуальные вопросы подготовки педагогов в условиях инклюзивного образования / О. С. Кузьмина // Вестн. Ом. ун-та. – 2013. – № 2. – С. 191-194.

84 Хитрюк В. В. Готовность педагогов к работе в условия инклюзивного образования / В. В. Хитрюк // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 3 (79). – С. 189-194.

85 Шумилова Е.А., Чернышенко Н.С. Профессиональный портрет педагога – компонент бренда инклюзивной дошкольной образовательной организации. Гуманитарные технологии в современном мире: материалы VIII Международной научно-практической конференции. – Калининград, 2020. – №2. – С. 84-85

86 Мовкебаева З.А., Дюсенбаева Б.А. Компетенции специального педагога в инклюзивном образовании. Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің «Хабаршысы». – 2021. – № 1(85). – С. 47-55.

87 Мовкебаева З.А., Дюсенбаева Б.А. Инклюзивті білім беру жағдайында мұғалім-дефектологты жұмысқа даярлау жүйесін дамыту //Международная научно-практическая конференция «VI Оразовские чтения: актуальные вопросы тюркской культуры в эпоху цифровизации». – Шымкент, 2020. – Т.2. – С. 257-260.

88 Пискунова Е. В. Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя: монография. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 324 с.

89 Бабанский Ю. К. Оптимизация учебного процесса. – М.: Педагогика, 1977. – 257 с.

90 Сериков В. В. развитие личности в образовательном процессе: монография. – М.: Логос, 2012. – 448 с. ISBN 978-5-98704-612-8.

91 Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. - Казань: Изд-во Казанского университета . – 1996. – 566 с.

92 Агавелян О. К. Современные теоретические и прикладные аспекты специальной психологии и коррекционной педагогики. – Новосибирск: НИПКиПРО, 2004. – С. 35-47

93 Яковлева И.М. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога в системе непрерывного педагогического образования: дис. … докт. пед. наук. – М., 2010. – 501 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.dissercat.com/content/formirovaniep professionalnoi -kompetentnosti- uchitelya oligofrenopedagoga-v-sisteme-nepreryvn.].

94 Аслаева Р.Г. Стратегия социально-профессиональной подготовки дефектологов в педагогическом вузе. // дисс. на соискание уч.степени д.п.н. – Ижевск, 2011. – 497 с.

95 Сергеева А.И. Инклюзивно ориентированная подготовка педагогов-дефектологов в вузе на уровне бакалавриата: теоретическое обоснование и моделирование Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review.– 2019. – №4(26). – С. 84-91.

96 Biktagirova G. F., Khitryuk V. V. Formation of Future Pre-School Teachers Readiness to Work in the Conditions of Educational Inclusion // International Journal of Environmental & Science Education. – 2016. – Vol. 11, № 3. – P. 185-194. DOI: 10.12973/ijese.2016.302a

97 Zulfiya A. Movkebayeva, Indira A. Oralkanova, Bagdat M. Mazhinov, Aitolkyn B. Beisenova, Oksana G. Belenko Model of Formation for Readiness to Work within Inclusive Education in Teachers. – INTERNATIONAL JOURNAL OF

ENVIRONMENTAL & SCIENCE EDUCATION. – 2016. – VOL. 11, № 11. – P. 4680-4689.

98 Дузелбаева А.Б. Подготовка будущих учителей-дефектологов в условиях модернизации педагогического образования. // Педагогика и психология. – 2017. – № 1(30). – С. 140-145.

99 Дузелбаева А.Б. Подготовка будущих учителей-дефектологов в условиях модернизации педагогического образования. // дисс. ... доктора PhD; [Место защиты: КазНПУ имени Абая]. – Алматы, 2018. – 166 с.

100 http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-2-3.pdf (2013 г.)

101 Сергеева А.И. Современные тенденции профессиональной подготовки дефектологов в вузе. // Вестник ТГПУ. – 2016. – №5 (170). – 42 с.

102 Бородько М. В, ЮНЕСКО: история создания и современная структура // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 124-129.

103 Обзор национальной политики в области образования ОЭСР «Казахстан, Кыргызская Республика и Таджикистан 2009: учащиеся с особыми потребностями и ограниченными возможностями». – OECD, 2009. – 138с.

104. Хауг П. Квалификационные учителя для школы для всех. Материалы конференции, Академия высшего образования. – 2011. – С. 105-108

105. Мовкебаева З.А., Дюсенбаева Б.А. Развитие специального и инклюзивного образования в мире. – Алматы, 2021. – 176 с.

106 https://www.european-agency.org/ (Дата обращение: 2021 г.)

107. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice (Дата обращения: 2021г.)

108. Курбанова О.В. Становление и развитие специального образования на Ставрополье Автореферат дис. на соискание кандидата педагогических наук Учителя, инклюзивное, ориентированное на ребенка преподавание и педагогика. Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ). – 2014. – 52 с.

109. Хитрюк, В. В. Формирование готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: компетентностный подход / В.В. Хитрюк // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. – 2016. – 240 с.

110. Малофеев Н.Н. Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения (по материалам Доклада Европейского агентства по развитию специального образования) // Дефектология. – 2005. – № 5. – С. 87-90

111. Дюсенбаева Б.А. Кенжегалиева М.Д. Подготовка дефектологов в Германии // ПМУ Хабаршысы, Педагогикалық сериясы. – 2020. – № 1. – С. 200-207.

112. Президента Республики Казахстан (www.akorda.kz) (Дата обращения 16 марта 2022 г.)

113. Маллаев Д. М.Современные вызовы образовательных парадигм и их влияние на развитие дефектологической науки и профессиональной подготовки// ЖУРНАЛ Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. – 2017. – Т.11, №4. – С. 98-101.

114. Закона Республики Казахстан от 27 декабря 2019 года № 293-VI ЗРК «Статус педагога». Департаменте высшего и послевузовского образования от 20 февраля 2020 года, № 16-4/339.

115. http://esuvo.platonus.kz/#/login?returnUrl=%2F (Дата обращения 9 января 2021г).

116. Классификатора специальностей и квалификаций технического и профессионального, послесреднего образования Приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 27 сентября 2018 года № 500. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 17 октября 2018 года, № 17564.

117. Типовая квалификационная характеристика должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц. Приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 13 июля 2009 года № 338. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 17 августа 2009 года, № 5750.

118. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020 – 2025 г.г. Постановление Правительства Республики Казахстан от 27 декабря 2019 года, № 988

119. Постановление Правительства Республики Казахстан от 03 июня 2020 года №346. О внесении изменений и дополнения в постановление Правительства Республики Казахстан от 30 января 2008 года, № 77 «Об утверждении Типовых штатов работников государственных организаций образования и перечня должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц».

120. Дорожная карта по совершенствованию оказания комплексной помощи детям с ограниченными возможностями в Республике Казахстан на 2021 – 2023 годы (Исх. № 112-р от 17.08.2020, Вход № Д-1642 от 17.08.2020).

121. Стратегический план развития Республики Казахстан до 2025 года, утвержденный приказом Президента Республики Казахстан от 15 февраля 2018 года, № 636.

122. «О распределении государственного образовательного заказа на подготовку кадров с высшим и послевузовским образованием в разрезе групп образовательных программ на 2021/2022,2022/2023,2023/2024 учебные годы»/ Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 2 июля 2021 года № 316. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 2 июля 2021 года, № 23268

123. Мовкебаева З. А. Формирование профессиональных компетенций у учителей-дефектологов в условиях модернизации системы специального образования Вестник КазНПУ имени Абая (Серия «Специальная педагогика»). –2015. – №3 (42). – С. 10-13

124. Земцова В.И. Моделирование образовательных систем профессиональной подготовки специалистов в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 1. ;

URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=58 (дата обращения: 13.05.2022).Щедровицкий Г. П. Философия. Наука.. – М., 1996. – 641 с.

125. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М. : ИНТОР, 1996. – 214 с.

126. Гальперин П.Я. Введение в психологию: учебное пособие для вузов. – М.: Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.

127. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: Материалы международной конференции. 19–20 июня 2008 года. – СПб.: ИздвоРГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 215 с.

128. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти тт. Основы дефектологии. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 5. – 488

130 Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Текст. – М., 1977. – 102 с.

131 Ясвин В.А.Психологическое моделирование образовательных сред // Психологический журнал. – 2000. – № 4. – С. 79–88.

132 https://www.satr.kz/katalog-tovarov-ru (Дата обращение: 2022 г.)

133 http://www.nao.kz (дата обращение: 2022 г.)

134 Национального научно-практического центра развития специального и инклюзивного образования

135 Типовая квалификационная характеристика должностей педагогов Приказ МОН РК от 30.04.2000, № 169.

136 Отраслевая рамка квалификации сферы образования, утвержденная протоколом №2 заседания отраслевой трехсторонней комиссии по социальному партнерству и регулирование социальных и трудовых отношений при МОН РК от 23 ноября 2016 года».

137 Профессиональный стандарт «Педагог» (приложение к Приказу Председателя Правления Национальной палаты предпринимателей «Атамекен» №133 от 8 июня 2017 года.

138 Профессиональный стандарт установлена «Приказом Национальной палаты предпринимателей Республики Казахстан «Атамекен» от 8 июня 2017 года, № 133.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Анкета «Выявление готовности специальных педагогов к работе в инклюзивном образовании»

Таблица А 1 - Вопросы личностного компонента

Утверждение /Курс обучения	Да	Скорее да, чем нет	Скорее нет, чем да	Нет	Нет ответа
1	2	3	4	5	6
Каждый человек имеет особенности.	-	-	-	-	-
Любое нарушение всегда ограничивает возможности человека в достижении целей.	-	-	-	-	-
Нарушение в развитии лишает возможности ребёнка в получении качественного образования.	-	-	-	-	-
Неприспособленность среды делает человека ограниченным.	-	-	-	-	-
Любое нарушение «выбивает» ребёнка из детского коллектива.	-	-	-	-	-
Я готова и способна осуществлять коррекционно-развивающую работу в условиях специального образования (специальные детские сады и школы)	-	-	-	-	-
Я готова и способна осуществлять коррекционно-развивающую работу в реабилитационных центрах, психолого-медико-педагогических консультациях, кабинетах психолого-педагогической коррекции и др.	-	-	-	-	-
Я готова и способна осуществлять образовательные функции в условиях инклюзивного образования	-	-	-	-	-
Желаю расширить свои навыки и практику в работе с детьми с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования	-	-	-	-	-
Готова к работе в команде и сотрудничеству с учителями, родителями / опекунами и различными организациями.	-	-	-	-	-
Готова организовывать адаптивную образовательную среду, выбирать и использовать специальное методическое и техническое обеспечение	-	-	-	-	-

Продолжение таблицы А 1

1	2	3	4	5	6
Считаю, что каждому будущему специальному педагогу обязательны специальные знания и практические навыки для профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования	-	-	-	-	-
Практической подготовки, полученной в вузе, достаточно для эффективной работы в инклюзивном образовании.	-	-	-	-	-
Я готова проводить с детьми с ограниченными возможностями специальные индивидуальные консультации, занятия	-	-	-	-	-
Я ощущаю профессиональную неуверенность в работе с детьми с ограниченными возможностями	-	-	-	-	-
Я люблю всех детей и поэтому готов(а) работать в любой организации образования с любыми детьми	-	-	-	-	-
Я хочу владеть методами работы с родителями всех детей в классе, среди которых и дети с ограниченными возможностями	-	-	-	-	-
Я буду развивать дружеские отношения обычных детей с детьми с ограниченными возможностями	-	-	-	-	-
Я буду активно участвовать в пропаганде инклюзивного образования в обществе	-	-	-	-	-
Я буду принимать во внимание мнение родителей ребенка с ограниченными возможностями.	-	-	-	-	-
Я хочу владеть эффективными приемами и альтернативными методами общения с ребенком с ограниченными возможностями.	-	-	-	-	-
Я хочу знать особенности и потребности каждого ребенка и учитывать их в своей работе.	-	-	-	-	-
Я хочу научиться тактично общаться со всеми детьми, независимо от особенностей их развития.	-	-	-	-	-

Таблица А 2 – Тұлға компонентінің сұрақтары

Пікір	Иә	Мүмкін,иә	Мүмкін,жоқ	жоқ	Жауап жоқ
1	2	3	4	5	6
Әр адамның өзіндік ерекшеліктері бар.	-	-	-	-	-
Кез келген бұзушылық әрқашан адамның мақсатқа жету мүмкіндігін шектейді.	-	-	-	-	-
Дамудың бұзылуы баланы сапалы білім алу мүмкіндігінен айырады.	-	-	-	-	-
Қоршаған ортаның жарамсыздығы адамды шектеулі етеді.	-	-	-	-	-
Кез келген бұзушылық баланы балалар командасынан «шығарады».	-	-	-	-	-
Арнайы білім беру жағдайында (арнайы балабақшалар мен мектептер) түзету және дамыту жұмыстарын жүргізуге дайынмын және істей аламын.	-	-	-	-	-
Мен оңалту орталықтарында, психологиялық-медициналық-педагогикалық консультацияларда, психологиялық-педагогикалық түзету кабинеттерінде және т.б.түзету-дамыту жұмыстарын жүргізуге дайынмын және істей аламын.	-	-	-	-	-
Мен инклюзивті білім беру ортасында білім беру функцияларын орындауға дайынмын және істей аламын	-	-	-	-	-
Мен инклюзивті білім беру ортасында мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс істеу дағдыларым мен тәжірибемді кеңейткім келеді	-	-	-	-	-
Топта жұмыс істеуге және мұғалімдермен, ата-аналармен/қамқоршылармен және әртүрлі ұйымдармен ынтымақтастыққа дайын.	-	-	-	-	-
Бейімделетін білім беру ортасын ұйымдастыруға, арнайы әдістемелік және техникалық қолдауды таңдауға және пайдалануға дайын	-	-	-	-	-

Продолжение таблицы А 2

1	2	3	4	5	6
Әрбір болашақ арнайы мұғалімнің инклюзивті білім беру жағдайында кәсіби іс-әрекеті үшін арнайы білімі мен практикалық дағдылары болуы керек деп есептеймін	-	-	-	-	-
Инклюзивті білім беруде тиімді жұмыс істеу үшін университетте алған тәжірибелік дайындық жеткілікті.	-	-	-	-	-
Мүмкіндігі шектеулі балалармен арнайы жеке кеңестер, сабақтар өткізуге дайынмын	-	-	-	-	-
Мүмкіндігі шектеулі балалармен арнайы жеке кеңестер, сабақтар өткізуге дайынмын	-	-	-	-	-
Мен барлық балаларды жақсы көремін, сондықтан мен кез келген білім беру ұйымында кез келген баламен жұмыс істеуге дайынмын	-	-	-	-	-
Сыныптағы барлық балалардың, соның ішінде мүмкіндігі шектеулі балалардың ата-аналарымен жұмыс істеу әдістерін меңгергім келеді	-	-	-	-	-
Мен барлық балаларды жақсы көремін, сондықтан мен кез келген білім беру ұйымында кез келген баламен жұмыс істеуге дайынмын	-	-	-	-	-
Сыныптағы барлық балалардың, соның ішінде мүмкіндігі шектеулі балалардың ата-аналарымен жұмыс істеу әдістерін меңгергім келеді	-	-	-	-	-
Қарапайым балалар мен мүмкіндігі шектеулі балалар арасында достық қарым-қатынасты дамытамын	-	-	-	-	-
Қоғамда инклюзивті білім беруді насихаттауға белсене қатысамын	-	-	-	-	-
Мүмкіндігі шектеулі баланың ата-анасының пікірін ескеремін.	-	-	-	-	-
Мүмкіндігі шектеулі баламен қарым-қатынас жасаудың тиімді әдістері мен баламалы әдістерін үйренгім келеді.	-	-	-	-	-
Әр баланың ерекшеліктерін, қажеттіліктерін біліп, өз жұмысымда ескергім келеді.	-	-	-	-	-
Мен барлық балалармен олардың даму ерекшеліктеріне қарамастан әдептілікпен сөйлесуді үйренгім келеді.	-	-	-	-	-

Таблица А3 – Вопросы когнитивного компонента

Утверждение /Курс обучения	Да	Скорее да, чем нет	Скорее нет, чем да	Нет	Нет ответа
Я знаю об инклюзивном образовании достаточно, чтобы успешно там работать	-	-	-	-	-
Я владею необходимыми знаниями и умениями, чтобы правильно организовать работу по взаимодействию педагогов и других специалистов	-	-	-	-	-
Я владею эффективными методиками обучения в разнородных классах	-	-	-	-	-
Я владею приемами организации сотрудничества родителей нормотипичных детей и детей с ограниченными возможностями	-	-	-	-	-
Могу оказать консультативную помощь педагогам и психологам	-	-	-	-	-
Могу организовать «межпрофессиональное сотрудничество»	-	-	-	-	-
Я владею приемами адаптации методических материалов к особенностям каждого ребенка	-	-	-	-	-
Я хочу знать, уметь применять в работе методы организации, общения и взаимодействия между всеми детьми в классе	-	-	-	-	-
Владею навыками проведения диагностики нарушенных функций	-	-	-	-	-
Владею навыками проведения консультирования учителей и воспитателей в организациях общего образования	-	-	-	-	-
Владею навыками проведения консультирования родителей нормотипичных детей и детей с ограниченными возможностями	-	-	-	-	-

Таблица Б 4 – Когнивтік компоненті

когнивтік компоненті	-	-	-	-	-
Мен онда табысты жұмыс істеу үшін инклюзивті білім беру туралы жеткілікті білемін	-	-	-	-	-
Мұғалімдер мен басқа мамандардың өзара қарым-қатынасы бойынша жұмысты дұрыс ұйымдастыру үшін қажетті білімім мен дағдыларым бар	-	-	-	-	-
Менде гетерогенді сыныптарда тиімді оқыту әдістері бар	-	-	-	-	-
Нормотиптік балалардың ата-аналары мен мүмкіндігі шектеулі балалардың ынтымақтастығын ұйымдастыру әдістерін білемін	-	-	-	-	-
Мұғалімдерге, психологтарға кеңес бере аламын	-	-	-	-	-
Мен «кәсіпаралық ынтымақтастықты» ұйымдастыра аламын	-	-	-	-	-
Әдістемелік материалдарды әр баланың ерекшеліктеріне қарай бейімдеуді білемін	-	-	-	-	-
Мен сыныптағы барлық балалар арасындағы ұйымдастыру, қарым-қатынас және өзара әрекеттесу әдістерін қалай қолдану керектігін білгім келеді	-	-	-	-	-
Менде бұзылған функцияларды диагностикалау дағдылары бар	-	-	-	-	-
Жалпы білім беретін ұйымдардағы мұғалімдер мен тәрбиешілерге кеңес беру дағдысы бар	-	-	-	-	-
Нормотиптік балалар мен мүмкіндігі шектеулі балалардың ата-аналарына кеңес беру дағдыларым бар	-	-	-	-	-

Таблица А 5 – Вопросы праксокологического компонента

Утверждение /Курс обучения	Да	Скорее да, чем нет	Скорее нет, чем да	Нет	Нет ответа
Владею методами, приемами и способами организации учебной деятельности обычных детей и детей с ОВ	-	-	-	-	-
Смогу проектировать образовательный процесс в соответствии с ГОСО в инклюзивном образовании	-	-	-	-	-
Владею навыками формирования толерантного детского коллектива	-	-	-	-	-
Смогу подбирать, дозировать и дифференцировать учебные задания в соответствии с уровнем образовательных возможностей детей с ОВ	-	-	-	-	-
Смогу подбирать и определять содержание для каждого ребенка с ОВ в инклюзивном образовании	-	-	-	-	-
Смогу организовать совместную коллективную деятельность детей с ОВ в инклюзивном образовании	-	-	-	-	-
Смогу формировать у детей с ОВ реальных представлений о себе, семье, стране, окружающем мире и природе	-	-	-	-	-
Смогу воспитывать у детей с ОВ эмоциональную отзывчивость и морально-нравственные качества	-	-	-	-	-
Смогу обеспечивать условия для интегрированного обучения детей с ОВ и их здоровых сверстников	-	-	-	-	-
Смогу оценивать динамику личностного, психического и физического развития детей с ОВ	-	-	-	-	-
Обладаю навыками учебно-методического сопровождения детей с ОВ в инклюзивном образовании	-	-	-	-	-
Смогу обеспечить информационную осведомленность об инклюзивном образовании	-	-	-	-	-
Смогу обеспечить детей с ОВ необходимыми средствами обучения в соответствии с их особенностями психофизического развития	-	-	-	-	-

Продолжение таблицы А 5

1	2	3	4	5	6
Обладаю навыками развития функциональной грамотности у детей с ОВ	-	-	-	-	-
Смогу использовать активные методы обучения	-	-	-	-	-
Обладаю навыками обучения и воспитания в общем коллективе здоровых детей и детей с ОВ	-	-	-	-	-
Смогу адаптировать учебный материал для детей с различными видами нарушений	-	-	-	-	-
Праксокологиялық компонент мәселелері					
Қарапайым балалар мен мүмкіндігі шектеулі балалардың оқу іс-әрекетін ұйымдастырудың әдіс-тәсілдерін, тәсілдерін білемін	-	-	-	-	-
Инклюзивті білім беруде Мемлекеттік білім беру стандартына сәйкес оқу үрдісін құрастыра аламын	-	-	-	-	-
Менде толерантты балалар ұжымын қалыптастыру дағдысы бар	-	-	-	-	-
Мүмкіндігі шектеулі балалардың білім алу мүмкіндіктерінің деңгейіне сәйкес оқу тапсырмаларын таңдап, мөлшерлеп, саралай аламын.	-	-	-	-	-
Инклюзивті білім беруде мүмкіндігі шектеулі әрбір балаға мазмұнды таңдап, анықтай аламын	-	-	-	-	-
Инклюзивті білім беруде мүмкіндігі шектеулі балалардың бірлескен ұжымдық іс-әрекетін ұйымдастыра аламын	-	-	-	-	-
Мүмкіндігі шектеулі балалардың бойында өзім, отбасы, ел, қоршаған әлем, табиғат туралы нақты түсініктерді қалыптастырамын	-	-	-	-	-
Мүмкіндігі шектеулі балалардың бойында эмоционалды сезімталдық пен адамгершілік қасиеттерді тәрбиелей аламын	-	-	-	-	-
Мүмкіндігі шектеулі балалар мен олардың дені сау құрбыларының кешенді білім алуына жағдай жасай аламын	-	-	-	-	-
Мүмкіндігі шектеулі балалардың тұлғалық, психикалық және дене дамуының динамикасын бағалай алатын боламын	-	-	-	-	-
Мүмкіндігі шектеулі балаларға инклюзивті білім беруде оқу-әдістемелік қолдау көрсету дағдыларым бар	-	-	-	-	-
Мен инклюзивті білім беру туралы ақпараттық хабардар ете аламын	-	-	-	-	-

Продолжение таблицы А 5

1	2	3	4	5	6
Мүмкіндігі шектеулі балаларды психофизикалық даму ерекшеліктеріне сәйкес қажетті оқу құралдарымен қамтамасыз ете аламын.	-	-	-	-	-
Менде мүмкіндігі шектеулі балалардың функционалдық сауаттылығын дамыту дағдылары ба	-	-	-	-	-
Белсенді оқыту әдістерін қолдана алады	-	-	-	-	-
Дені сау балалар мен мүмкіндігі шектеулі балалардың жалпы ұжымында оқыту мен тәрбиелеу дағдысы бар	-	-	-	-	-
Әртүрлі типтегі мүгедек балаларға оқу материалын бейімдей аламын	-	-	-	-	-

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Гайд для опроса–интервью выпускников дефектологических отделений, практикующих специальных педагогов

1. Какая специальность и специализация по диплому?
2. В каком году закончил(а) обучение в вузе? В каком вузе? Очно/заочно?
3. Где работаете? Кем?
4. В каких организациях работал(а) ранее?
5. Какой трудовой стаж по специальности?
6. Насколько удовлетворены условиями организации труда и оснащенностью рабочего места?
7. Есть ли желание работать в инклюзивных организациях?
8. Достаточна ли Ваша подготовка (как дефектолога) в вузе для работы в условиях инклюзивного образования? Чего, на Ваш взгляд, не хватает? Что необходимо?
9. Готовы ли Вы в психологическом плане к работе с детьми с ограниченными возможностями и нормотипичными детьми в условиях инклюзии?
10. Достаточна ли, на Ваш взгляд, теоретическая подготовка, данная в вузе, для работы в современных условиях?
11. Достаточна ли, на Ваш взгляд, теоретическая и методическая подготовка, данная в вузе, для работы в условиях инклюзивного образования?
12. Какие знания, умения и навыки необходимо предоставлять в вузе для качественной подготовки специальных педагогов?
13. Готовы ли Вы осуществлять коррекционно-развивающую работу с учащимися с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования?
14. Какие знания, умения и навыки необходимо предоставлять в вузе для качественной подготовки специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования?
15. По Вашему мнению, насколько необходимо для будущего специалиста-дефектолога умение составлять индивидуальные программы для учащихся с ограниченными возможностями?
16. Встречались ли у Вас трудности в составлении индивидуальных программ для учащихся с ограниченными возможностями?
17. По Вашему мнению, насколько необходимо для будущего специалиста-дефектолога знание об особенностях проведения коррекционных занятий в общеобразовательных организациях?
18. Встречались ли у Вас трудности в проведении коррекционных занятий в общеобразовательных организациях?
19. По Вашему мнению, насколько необходимо для будущего специалиста-дефектолога умение сопровождать ребенка (сидеть с ним рядом во время занятий, на экскурсиях)?

20. Как Вы думаете, необходимо высшее (дефектологическое) образование для работы тьютором?

21. Как Вы думаете, необходимо высшее (дефектологическое) образование для работы ассистентом педагога?

22. Достаточно ли у Вас знаний для работы в условиях инклюзивного образования с разными категориями детей?

23. Какую деятельность, на Ваш взгляд, должен проводить специальный педагог в инклюзивной школе (детском саду)?

24. Что должен знать специальный педагог для работы в условиях инклюзивного образования?

25. Должен ли знать специальный педагог/дефектолог общеобразовательные программы, требования к оцениванию и содержание учебников?

26. Должен ли специальный педагог/дефектолог уметь устанавливать отношения и коммуникацию с нормотипичными детьми?

27. Достаточны ли специализации (олигофренопедагогика, сурдопедагогика, логопедия) для работы в условиях инклюзивного образования? Если нет, ваши предложения.

28. По вашему мнению, какие специализации необходимы включить в программы подготовки для работы в условиях инклюзивного образования?

29. Какие дисциплины необходимо преподавать студентам для работы в условиях инклюзивного образования?

30. Какие Вы испытывали сложности при организации учебно-воспитательного процесса в условиях инклюзивного образования:

- в применении активных методов обучения

-развитии функциональной грамотности у детей

- подбору технологий обучения и воспитания в общей группе нормотипичных детей и детей с ограниченными возможностями

-методических приемов и способов организации учебной деятельности нормотипичных детей и детей с ограниченными возможностями

-планировании воспитательной работы, направленной на развитие толерантного детского коллектива

-методиками подбора, дозировки и дифференциации учебных заданий

31. Существовали ли проблемы в процессе Вашего взаимодействия (как специального педагога) с педагогами общеобразовательной школы, если да, то как их можно решить? Ваши рекомендации?

32. Возникают ли вопросы при работе с документацией, если да, можете конкретизировать?

33. Испытываете ли Вы трудности в общении с родителями? С какими (родителями нормотипичных детей, родителями детей с ограниченными возможностями)? Пути решения.

34. Какие трудности испытывают педагоги-дефектологи при работе с детьми с ограниченными возможностями и с нормой в условиях инклюзивного образования?

35. Испытываете ли Вы какие-либо трудности при оценивании учебных достижений детей? Какие пути решения Вы видите?

36. Испытываете ли Вы какие-либо трудности при оценивании динамики развития детей? Какие пути решения Вы видите?

37. Какие специалисты/дефектологи необходимы современной инклюзивной школе?

38. Что, по вашему мнению, необходимо сделать для совершенствования учебного процесса и профессиональной деятельности специального педагога/дефектолога в условиях инклюзивного образования?

ПРИЛОЖЕНИЕ В
Гайд для опроса–интервью работодателей

1. Где работаете? Кем?
2. Обучаются ли (воспитываются) в вашей организации дети с ограниченными возможностями? С какими видами нарушений?
3. Достаточна ли, на Ваш взгляд, теоретическая и методическая подготовка специальных педагогов/дефектологов для работы в инклюзивных организациях? Чего, на Ваш взгляд, не хватает? Что необходимо?
4. Готовы ли специальные педагоги/дефектологи в психологическом плане к работе с детьми с ограниченными возможностями и нормотипичными детьми в условиях инклюзии?
5. По Вашему мнению, насколько необходимо для будущего специалиста-дефектолога умение составлять индивидуальные программы для учащихся с ограниченными возможностями?
6. По Вашему мнению, насколько необходимо для будущего специалиста-дефектолога знание об особенностях проведения коррекционных занятий в общеобразовательных организациях?
7. По Вашему мнению, насколько необходимо для будущего специалиста-дефектолога умение сопровождать ребенка (сидеть с ним рядом во время занятий, на экскурсиях)?
8. Как Вы думаете, необходимо высшее (дефектологическое) образование для работы тьютором?
9. Как Вы думаете, необходимо высшее (дефектологическое) образование для работы ассистентом педагога?
10. Какую деятельность, на Ваш взгляд, должен проводить специальный педагог в инклюзивной школе (детском саду)?
11. Что должен знать специальный педагог для работы в условиях инклюзивного образования?
12. Должен ли знать специальный педагог/дефектолог общеобразовательные программы, требования к оцениванию и содержание учебников?
13. Должен ли специальный педагог/дефектолог уметь устанавливать отношения и коммуникацию с нормотипичными детьми?
14. Достаточны ли специализации (олигофренопедагогика, сурдопедагогика, логопедия) для работы в условиях инклюзивного образования? По вашему мнению, какие специализации необходимы включить в программы подготовки для работы в условиях инклюзивного образования?
15. Какие дисциплины необходимо преподавать студентам для работы в условиях инклюзивного образования?
16. Какие специалисты/дефектологи необходимы современной инклюзивной школе?

17. Что, по вашему мнению, необходимо сделать для совершенствования учебного процесса и профессиональной деятельности специального педагога/дефектолога в условиях инклюзивного образования?

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Сбор информации, на основании заполненных анкет по подготовке кадров по Образовательной программе 6В019 «Специальная педагогика» в вузах Республики Казахстан на основании письма Департамента высшего и послевузовского образования от 01.09.2021 года № исх. 14-41651-ВН.

№ исх: 14-4/1651-ВН от: 01.09.2021

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ
БІЛІМ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ
МИНИСТРЛІГІ
ЖОҒАРЫ ЖӘНЕ ЖОҒАРЫ ОҚУ
ОРНЫНАН КЕЙІНГІ БІЛІМ
ДЕПАРТАМЕНТІ
Нұр-Сұлтан қаласы, Мәңгілік Ел көшесі, 8
Министрліктер үйі
Тел.74-24-08

МИНИСТЕРСТВО
ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН
ДЕПАРТАМЕНТ ВЫСШЕГО И
ПОСЛЕВУЗОВСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
г.Нур-Султан, ул.Мәңгілік Ел, 8
Дом министерств
Тел.74-24-08

№_____ «_____» _____ 2021 г.

Ректорам высших учебных заведений

Департамент высшего и послевузовского образования уведомляет о проведении Ресурсным консультативным центром по инклюзивному образованию для вузов РК (далее – рабочая группа) анализа по подготовке кадров по образовательной программе «Специальная педагогика».

В этой связи просим организовать сбор необходимой информации и заполнить анкету согласно инструкции Приложения 1 до 30 сентября 2021 года по ссылкам:

1) https://forms.gle/vW5hecTWvkdrmv5y8 (приложение 1).

По всем интересующим вопросам обращаться по электронной почте rkcio@mail.ru.

Директор **А. Тойбаев**

01.09.2021 ЕСЭДО ГО (версия 7.23.0)

Абай атындағы ҚазҰПУ
КазНПУ имени Абая
Кіріс / Вх. № 06-22-11/1422
01.09 2021 ж.

АНКЕТА

по подготовке кадров по образовательной программе 6В019 «Специальная педагогика» в вузе (написать название вуза)

Название организации высшего и послевузовского образования

_____

Ф.И.О. руководителя образовательной программы (заведующего кафедрой), реализующего подготовку специальных педагогов, должность, ученое звание, контакты

_____

Таблица 1. Контингент обучающихся по ОП «Специальная педагогика» в вузе, кол-во человек

Уровень образования	*Курс обучения*							
	1 курс		*2 курс*		*3 курс*		*4 курс*	
Год обучения	*2020/2021*	*2021/2022*	*2020/2021*	*2021/2022*	*2020/2021*	*2021/2022*	*2020/2021*	*2021/2022*
Бакалавриат								
Магистратура (при наличии)								
Докторантура (при наличии)								
Всего								

Таблица 2. Группы с казахским и русским обучением по ОП «Специальная педагогика», кол-во человек

Уровень обучения	*Учебный год*			
	2020/2021		*2021/2022*	
Всего	*Каз. обучение*	*Рус. обучение*	*Каз. обучение*	*Рус. Обучение*
1 курс				
2 курс				
3 курс				
4 курс				
Магистратура (при наличии)				
Докторантура (при наличии)				

Таблица 3. Гендерный паритет обучающихся вузов по ОП «Специальная педагогика», кол-во человек

Уровень обучения	*Учебный год*			
	2020/2021		*2021/2022*	
Всего	*мужчин*	*женщин*	*мужчин*	*Женщин*
1 курс				
2 курс				
3 курс				
4 курс				
Магистратура (при наличии)				
Докторантура (при наличии)				

Таблица 4. Соотношение обучающихся по ОП «Специальная педагогика» по форме оплаты за обучение, кол-во человек

	Государственные образовательные е гранты:								*Гранты*	
	Гранты по кватам									
	Педагогическая квота	*Квота для сирот*	*Квота для инвалидов*	*Квота для многодетных семей*	*Квота для неполных семей*	*Квота для семей, в которых воспит*	*Квоты для диаспоры*	*Квотный грант: «Мәңгілік ел жастары –*	*Акимата района*	*Грантыместных исп*

											ывают ся дети инвали ды				индуст рияга! » «Серпі н»				олн ите льн ых орг ано в	
	20 20/ 20 21	20 21/ 20 22	20 20/ 20 21	20 21/ 20 22	20 20/ 20 21	20 21/ 20 22	20 20/ 20 21	20 21/ 20 22	20 20/ 20 21	20 21/ 20 22	20 20/ 20 21	20 21/ 20 22	20 20/ 20 21	20 21/ 20 22	20 20/ 20 21	20 21/ 20 22	20 20/ 20 21	20 21/ 20 22	2 0 2 0 / 2 0 2 1	2 0 2 1 / 2 0 2 2
1 курс																				
2 курс																				
3 курс																				
4 курс																				
Магистратура (при наличии)																				
Докторантура (при наличии)																				
Итого																				

Таблица 5. Специализации, по которым осуществляется подготовка в вузе специальных педагогов, кол-во человек

Годы	*Специализации*				
	олигофренопедагогика	*сурдопедагогика*	*Логопедия*	*тифлопедагогика*	*другие специализации (minor) указать названия*
2019/2020					
2020/2021					

Таблица 6. Трудоустройство выпускников, кол-во человек

Годы	***Организации, в которых трудоустроены выпускники***							
	Кол-во выпускников (всего)	*Специальные дошкольные организации образования (спецдетсады, спецгруппы в детсадах)*	*Специальные школьные организации образования (спецшколы, спецклассы в школах)*	*Кабинет психолого-педагогической коррекции (КПКК)*	*Реабилитационные центр (РЦ)*	*Психолого-педагогические консультации (ПМПК)*	*Логопедические пункты*	*Другое (указать названия)*
2019/2020								
2020/2021								

Таблица 7. Материально-техническое обеспечение процесса подготовки специальных педагогов в вузе, кол-во единиц

	кол-во	*название*
Наличие при кафедре Центров (кабинетов, лаборатории), на базе которых студенты получают практические профессиональные навыки по специальной педагогике		
Наличие образцов специального оборудования для работы с детьми с нарушениям слуха (Указать название средств и их количество)		
Наличие образцов специального оборудования для работы с детьми с нарушениям зрения (Указать название средств и их количество)		
Наличие образцов специального оборудования для работы с детьми с нарушениям интеллекта (Указать название средств и их количество)		
Наличие образцов специального оборудования для работы с детьми с нарушениям речи (Указать название средств и их количество)		
Наличие образцов специального оборудования для работы с детьми с нарушениям опорно-двигательного аппарата (Указать название средств и их количество)		

Таблица 8. Учебно-методическое обеспечение процесса подготовки специальных педагогов в вузе, кол-во единиц

	2020/2021			***2021/2022***		
	Каз.яз	*Рус.яз*	*Анг.яз*	*Каз.яз*	*Рус.яз*	*Анг. яз*
Оснащенность и укомплектованность библиотеки для реализации данной ОП						
По циклу ООД						
По циклу БД						
По циклу ПД						
Наличие учебных материалов на электронных носителях, аудио и видеоматериалов						
Наличие образцов государственных учебников, Рабочих тетрадей и методичек для спец школ для детей с нарушениям зрения (указать название и класс)						
Наличие образцов государственных учебников, Рабочих тетрадей и методичек для спец школ для детей с нарушениям слуха (указать название и класс)						
Наличие образцов государственных учебников, Рабочих тетрадей и методичек для спец школ для детей с нарушениям интеллекта (указать название и класс)						

Таблица 9. Кадровое обеспечение процесса подготовки специальных педагогов в вузе, кол-во единиц

Кадровый состав кафедры, участвующий в реализации подготовки специальных педагогов (с указанием Ф.И.О.)	*Общее кол–во ППС, участвующих в реализации ОП по циклу ПД*	*Процент остепен*	*Средний возра*

			ности	ст
Ф.И.О.	*штат*	*совместитель*		

Таблица10. Наличие ППС с ученой степенью

Д.п.н		*Д.п.н. с базовым образованием «Дефектология» (с указанием специализации)*	*К.п.н*		*К.п.н. с базовым образованием «Дефектология» (с указанием специализации)*	*Доктор PhD*		*Доктор PhD с базовым образованием «Дефектология» (с указанием специализации)*	*Магистр*		*Магистр с базовым образованием «Дефектология»*
штат	*совместитель*		*штат*	*совместитель*		*штат*	*совместитель*		*штат*	*совместитель*	

Таблица 11. Наличие ППС с ученой степенью по коррекционной педагогике (дефектологии)

						13.00.03 – Коррекционная педагогика		*Доктор PhD 6D010500 – Дефектология*
№	*Ф.И.О.*	*№ диплома*	*места*	*даты защиты*	*специализации*	*Д.п.н*	*К.п.н.*	

Таблица 12. Количество ППС, прошедших курсы по повышению квалификации по актуальным проблемам специального и инклюзивного образования

№	*Тема курса*	*Дата и место прохождения*	*Количество часов*	*Другое*

Таблица 13.Количество преподавателей– практиков, привлеченных к реализации ОП

ФИО	*Место работы*	*Реализуемая дисциплина*

Специфика образовательной программы и ее реализации

1. Перечислите элективные дисциплины, посвященные наиболее актуальным вопросам специального образования

_____
_____

2. Назовите все элективные инклюзивно-ориентированные учебные дисциплины, включенные в подготовку специального педагога

_____
_____

*3. Отметить дисциплины, учитывающие потребности системы специального образования вашего региона*_____
_____

4. Назовите все элективные практико-ориентированные дисциплины:

*- для работы с детьми с РДА*_____
*- для работы с детьми с поведенческими нарушениями*_____
*- для работы с детьми с сочетанными (сложными) нарушениями*_____
*- по сенсорной интеграции*_____
-по раннему развитию _____

*5. Назовите дисциплины, которые формируют интерес к будущей профессии у будущих специальных педагогов*_____
_____

6. Назовите дисциплины, которые формируют практические навыки у будущих специальных педагогов

_____
_____

*7. В каких образовательных организациях проходят будущие специальные педагоги педагогическую и производственную практику? (номер и название школы, для какой категории детей, в качестве кого)*_____
_____

8. Проводится ли педагогическая и производственная практика в инклюзивных (общеобразовательных) организациях (где, когда, курс, в качестве кого)?

_____
_____

*9. Ваши пожелания по совершенствованию обучения в процессе подготовки специального педагога:*_____

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Акты внедрения в рамках научного исследования

АКТ ВНЕДРЕНИЯ

О проведении опытно-экспериментальной работы в рамках научного исследования по теме «Подготовка специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования»

В 2019-2020, 2020-2021 учебном году докторантом кафедры «Специального образования» Института Педагогики и психологии Казахского национального университета имени Абая специальности 6D010500 – «Дефектология» Дюсенбаевой Бибигуль Амангельдиновны проведена опытно-экспериментальная работа в рамках научного исследования в учебный процесс кафедры «Специальная педагогика» Северо-Казахстанского государственного университета имени Манаша Козыбаева:

Констатирующий эксперимент – с 04.02.2019 г. по 15.03.2019 г.;

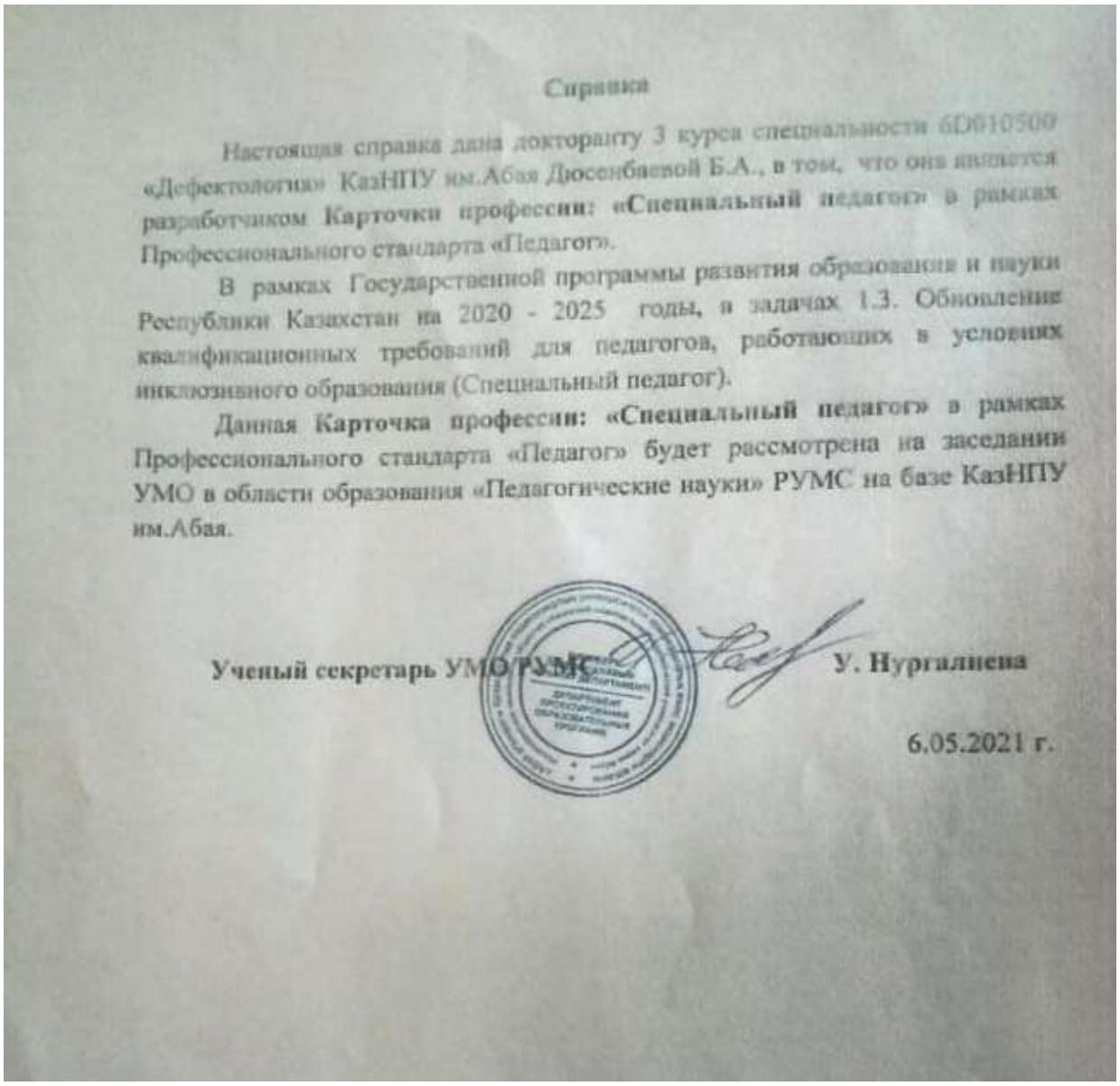
Формирующий эксперимент – 02.09.2019- 11.05. 2020г.;

Контрольный этап - 07.09.2020 г. по 23.10.2020г.

Материалы диссертационного исследования послужили основой для внедрения их результатов в учебный процесс вуза в виде использования учебных пособий и внедрения элективных курсов. Проведены курсы повышения квалификации для преподавателей вузов, для руководителей и педагогов дошкольного, общего среднего, технического и профессионального образования Северо-Казахстанской области, семинар, вебинар, круглый стол, совместное ведение с лицами, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата, зрения или слуха, или с их родителями лекционных занятий, введение практикумов, на базе практик, тренинг, благотворительная, волонтерская деятельность (Солнечный дом, Асыл - Мирас).

Декан ПФ А.К. Иманов

Акт внедрения Карточки профессии «Специальный педагог»



Справка

Настоящая справка дана докторанту 3 курса специальности 6D010500 «Дефектология» КазНПУ им.Абая Дюсенбаевой Б.А., в том, что она является разработчиком **Карточки профессии: «Специальный педагог»** в рамках Профессионального стандарта «Педагог».

В рамках Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2020 - 2025 годы, в задачах 1.3. Обновление квалификационных требований для педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования (Специальный педагог).

Данная **Карточка профессии: «Специальный педагог»** в рамках Профессионального стандарта «Педагог» будет рассмотрена на заседании УМО в области образования «Педагогические науки» РУМС на базе КазНПУ им.Абая.

Ученый секретарь УМО РУМС **У. Нургалиева**

6.05.2021 г.

Акт внедрения рабочей учебной программы (силлабус)
по дисциплине «Введение в специальность»

ПРИЛОЖЕНИЕ К
СЕВЕРО-КАЗАХСТАНСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. М. КОЗЫБАЕВА

РАБОЧАЯ УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА (СИЛЛАБУС) ПО ДИСЦИПЛИНЕ

«Введение в специальность»

Для специальности 6В010500 «Специальная педагогика»

Количество кредитов: 5.

г. Петропавловск

2020 г

РАБОЧАЯ УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА (СИЛЛАБУС)
ПО ДИСЦИПЛИНЕ «Введение в специальность» утверждена на заседании Учебно-методического совета университета

Протоколи№1
Председатель УМС **Таласпаева Ж.С.**

РАБОЧАЯ УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА (СИЛЛАБУС)
ПО ДИСЦИПЛИНЕ «Введение в специальность» утверждена на заседании
Учебного совета Педагогического факультета

Протоколи№1
Председатель УМС **Иманов А.К.**

Разработан (а) на кафедре «Специальная и социальная педагогика»
Кабинет: 509/10
Телефон: 12-63

Разработан(а) на основании*:* требований к уровню квалификации и компетентности бакалавра по специальности «Дефектология», рабочих учебных планов, КЭД

Выписка из рабочих учебных планов

Таблица 1

Форма обучения	Всего кредитов	Распределение кредитов по видам занятий			Форма контроля (экзамен, курсовая работа/проект и др.)
		лекции	практические	лабораторные/студийные	
Очная (заочная)	5	1	1	0	экзамен

1. Общие сведения

1.1 Цель и ожидаемые результаты изучения дисциплины

Цель: Сформировать у студентов представления о различных группах детей с отклонениями в развитии. Познакомить с современными проблемами и тенденциями развития дефектологии.

Компетенции

Знать: особенности учебно-воспитательного процесса, принципы, содержание и методы обучения и воспитания в специальных школах для детей с нарушениями интеллекта, слуха, зрения, речи, ЗПР, ОДА.

Уметь: использовать теоретические знания на практике, наблюдать, анализировать и обобщать педагогический опыт учителей-дефектологов, выявлять особенности развития учащихся специальных школ различных типов.

Владеть навыками: анализировать, теоретически обосновывать и подбирать эффективные методы, приемы работы с учетом уровня познавательных особенностей учащихся; устанавливать контакт с ребенком, имеющим отклонения в психофизическом развитии.

Демонстрировать способность: использования теоретических и практических знаний, умений и навыков данной области в профессиональной деятельности.

1.2 Постреквизиты: «Специальная педагогика», «Инклюзивное образование», «Специальная дошкольная педагогика»

2. Содержание дисциплины

Таблица 2

№ недели	**Вид учебной деятельности** *(указывается по РУПл)* **и вид контроля**	**Содержание учебной деятельности**	**Количество часов**
1	**лекция**	**Тема 1**: История возникновения и развития дефектологии, как науки. Предмет, задачи и основные понятия специальной педагогики.	**1**
	практическое	**Тема 1**: История возникновения и развития дефектологии, как науки. Предмет, задачи и основные понятия специальной педагогики.	**1**
	СРОП	Консультация, текущий контроль	1
	СРО	СРО 1: Написать реферат на тему «Вклад Л.С. Выготского в дефектологию» (6-8 п.л.)	3
	Вид и форма контроля	Текущий: защита СРО 1, защита реферата	
2	**лекция**	**Тема 2:** Основные закономерности психофизического развития ребенка в норме и патологии	1
	Практическое	**Тема 2:** Основные закономерности психофизического развития ребенка в норме и патологии	1
	СРОП	Консультация, текущий контроль	1
	СРО	СРО 2: Составить аннотацию 1ой главы 5го тома собрания сочинений Л.С. Выготского. (2-3 п.л)	3
	Вид и форма контроля	Текущий: защита СРО 2, устный опрос.	
3	**лекция**	**Тема 3:** Классификация категорий детей с отклонениями в развитии.	1
	практическое	**Тема 3:** Классификация категорий детей с отклонениями в развитии.	1
	СРОП	Консультация, текущий контроль	1
	СРО	СРО 3: Написать доклад «Психологические «портреты» детей с проблемами в развитии». (2-3 п.л.)	3
	Вид и форма контроля	Текущий: защита СРО 3, защита доклада	

4	**лекция**	**Тема 4:** Психолого-педагогическая характеристика детей с интеллектуальной недостаточностью.	1
	практическое	**Тема 4:** Психолого-педагогическая характеристика детей с интеллектуальной недостаточностью.	1
	СРОП	Консультация, текущий контроль	1
	СРО	СРО 4: Законспектировать главу № 1 учебного пособия "Коррекционная педагогика" / Под редакцией Б.П. Пузанова. - М., 1999. (2-4 п.л.)	3
	Вид и форма контроля	Текущий: защита СРО 4, устный опрос	
5	**лекция**	**Тема 5:** Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения.	1
	практическое	**Тема 5:** Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения.	1
	СРОП	Консультация, текущий контроль	1
	СРО	СРО 5: Раскрыть понятия: тифлопедагогика, зрительный анализатор, острота зрения, слепые, слабовидящие, амблиопия, косоглазие (стравизм), тифлотехника**,** Брайля шрифт. (1-2 п.л.)	3
	Вид и форма контроля	Текущий: защита СРО 5, терминологический диктант.	
6	**лекция**	**Тема 6:** Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением речи.	1
	практическое	**Тема 6:** Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением речи.	1
	СРОП	Консультация, текущий контроль	1
	СРО	СРО 6: Написать конспект «Развитие речи у детей» из «Логопедии» Ж.М. Флёрова (с.8-12).2-3 п.л.	3
	Вид и форма контроля	Текущий: защита СРО 5, устный опрос, защита конспекта	
7	**лекция**	**Тема 7:** Психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития.	1
	практическое	**Тема 7:** Психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития.	1
	СРОП	Консультация, текущий контроль	1
	СРО	СРО 7: Заполнить таблицу «Типы ЗПР» (1-2 п.л.)	3
	Вид и форма контроля	Текущий: защита СРО 7, устный опрос, защита таблицы.	
8	**лекция**	**Тема 8:** Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением слуха.	**1**
	практическое	**Тема 8:** Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением слуха.	**1**
	СРОП	Консультация, рубежный контроль	1
	СРО	СРО 8: Написать реферат по любой из предлагаемых тем на выбор:	3

		-Степени тугоухости. -Вторичные дефекты при нарушениях слуха. -Особенности коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения слуха. -Профилактическая работа по предупреждению нарушений слуха (6-8 п.л.)	
	Вид и форма контроля	Текущий: защита СРО 8, устный опрос, защита реферата ***Рубежный контроль 1***	
9	**лекция**	**Тема 9:** Коррекционно-развивающее обучение лиц (детей) с нарушениями опорно-двигательного аппарата.	1
	практическое	**Тема 9:** Коррекционно-развивающее обучение детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.	1
	СРОП	Консультация, текущий контроль	1
	СРО	СРО 9: Составить словарь терминов и понятий по данной теме (паралич, парез, тремор, рахит, сколиоз, косолапость, хондродистрофия, остеомиелит, спазм, атрофия, анкилоз, синдактилия, полидактилия, олигодактилия, фокомелия, ризомелия, акромелия, гиперкинез, ахондроплазия, дистония, миопатия, артрогрипоз, кинестезии) (2 п.л.)	3
	Вид и форма контроля	Текущий: защита СРО 9, устный опрос, терминологический диктант.	
10	**лекция**	**Тема 10:** Психолого-педагогическая характеристика детей с ранним детским аутизмом.	1
	практическое	**Тема 10:** Психолого-педагогическая характеристика детей с ранним детским аутизмом.	1
	СРОП	Консультация, текущий контроль	1
	СРО	СРО 10: Законспектировать образец диагностической карты (исследование ребёнка первых двух лет жизни при предположении у него РДА) 3 п.л.	3
	Вид и форма контроля	Текущий: защита СРО 10, устный опрос, защита конспекта.	
11	**лекция**	**Тема 11:** Психолого-педагогическая характеристика детей с комбинированными дефектами.	1
	практическое	**Тема 11:** Психолого-педагогическая характеристика детей с комбинированными дефектами.	1
	СРОП	Консультация, текущий контроль	1
	СРО	СРО 11: Написать доклад по теме «Обучение и воспитание слепоглухонемых» 3-4 п.л.	3
	Вид и форма контроля	Текущий: защита СРО 11, устный опрос, защита доклада.	

12	**лекция**	**Тема 12:** Система дошкольных типов учреждений для детей с отклонениями в развитии.	1
	практическое	**Тема 12:** Система дошкольных типов учреждений для детей с отклонениями в развитии.	1
	СРОП	Консультация, текущий контроль	1
	СРО	СРО 12: Законспектировать «Теоретические основы раннего домашнего сопровождения» из книги «Раннее домашнее сопровождение» Ивановой Е.А., СПб.: Издательство «Речь», 2003 (с.11-13) 2 п.л.	3
	Вид и форма контроля	Текущий: защита СРО 12, дискуссия, защита конспекта	
13	**лекция**	**Тема 13:** Система школьных типов учреждений для детей с отклонениями в развитии.	1
	Практическое	**Тема 13:** Система школьных типов учреждений для детей с отклонениями в развитии.	1
	СРОП	Консультация, текущий контроль	1
	СРО	СРО 13: Написать реферат «Развитие инклюзивного и интегрированного образования» 6-8 п.л.	3
	Вид и форма контроля	Текущий: защита СРО 13, устный опрос, защита реферата	
14	**лекция**	**Тема14:** Профессиональная ориентация, профессиональная адаптация лиц с ограниченными возможностями. Социально-педагогическая помощь лицам с ограниченными возможностями.	1
	практическое	**Тема14:** Профессиональная ориентация, профессиональная адаптация лиц с ограниченными возможностями. Социально-педагогическая помощь лицам с ограниченными возможностями.	1
	СРОП	Консультация, текущий контроль	1
	СРО	СРО 14: Написать доклад «Виды трудовой реабилитации» 3-4 п.л.	3
	Вид и форма контроля	Текущий: защита СРО 14, дискуссия, защита доклада	
15	**лекция**	**Тема 15:** Развитие специальной педагогики в РК. Современные тенденции развития специальной педагогики в мире.	**1**
	практическое	**Тема 15:** Развитие специальной педагогики в РК. Современные тенденции развития специальной педагогики в мире.	**1**
	СРОП	Консультация, рубежный контроль	1
	СРО	СРО 15: Подготовить презентацию авторской модели организации помощи детям в РК на современном этапе (не менее 10 слайдов).	3
	Вид и форма контроля	Текущий: защита СРО 15, защита презентации, устный опрос	

		Рубежный контроль 2	
		ИТОГО часов: 90	

Примечание:
1) Обучающиеся заочной формы обучения или очной формы с применением дистанционных технологий должны изучить содержание дисциплины в полном объёме, при этом 1/3 от очной формы обучения отводится на аудиторные занятия, а 2/3 - на самостоятельное изучение.
2) Курсовая работа (проект) выполняется в объёме часов, отведённых на СРО. Консультации проводятся в рамках СРОП.
3) Текущий контроль успеваемости обучающихся заочной формы обучения осуществляется как до начала, так и в период учебно-экзаменационной сессии и проводится в соответствии с академическим календарем.
При этом обучающиеся заочной формы обучения до начала учебно-экзаменационной сессии сдает все виды контрольных и расчетно-графических работ, курсовых работ (проектов), а также отдельные виды домашних заданий, СРО, рубежного контроля в соответствии с учебной программой дисциплины.

3. Расписание консультаций

Консультации проводятся в соответствии с графиком самостоятельной работы обучающихся под руководством преподавателя. График находится на стенде кафедры «Психология»

4. Права и обязанности обучающихся на СРОП:

1. Активно воспринимать информацию преподавателя, полученную в период установочных занятий по учебной дисциплине.

2. Самостоятельно, на основании рекомендаций преподавателя, изучать учебно-методические пособия, литературные источники, выполнять домашние задания, контрольные и курсовые работы и т.д.

3. Анализировать и систематизировать свои затруднительные ситуации, выявлять причины затруднений в понимании и усвоении учебного материала, выполнении других учебных действий. Уметь перевести неразрешимые затруднения в систему вопросов для преподавателя (ранжировать их, упорядочивать, оформлять), построить собственные версии ответов на эти вопросы.

4. Обращаться к преподавателю за соответствующими разъяснениями, советами, консультациями.

5. Требования преподавателя

1. Студент обязан посещать лекционные занятия, и вести на них необходимые записи.
2. Задания для СРС необходимо сдавать в установленный срок.

6. **Критерии и правила выставления баллов**

Правила выставления баллов:

- При текущем контроле успеваемости учебные достижения оцениваются по 100 балльной шкале за каждое выполненное задание (ответ на текущих занятиях, сдача домашнего задания, самостоятельной работы, рубежный контроль и др.) и окончательный результат текущего контроля успеваемости подводится расчетом среднеарифметической суммы всех оценок, полученных в течение академического периода (оценка рейтинга допуска).
- Аналогичный подход применяется при оценке учебных достижений обучающихся в период промежуточной и итоговой аттестации.
- Итоговая оценка по дисциплине включает оценки рейтинга допуска и итогового контроля. Оценка текущего контроля успеваемости (рейтинга допуска) составляет 60% от

итоговой оценки знаний по дисциплине, и оценка экзамена составляет 40% от итоговой оценки знаний по дисциплине.

Критерии выставления баллов при текущем контроле

Оценка по бук-й сист.	Критерии оценки знаний, умений, навыков и компетенций	Балл	%-ное содержание	Оценка по трад-й сист-е
A	Раскрыты и точно употреблены основные понятия; сущность вопросов раскрыта полно, развернуто, структурировано, логично; использованы при ответе примеры, иллюстрирующие теоретические положения; представлены разные точки зрения на проблему; выводы обоснованы и последовательны; диалог выстраивает с обоснованием связи сути вопросов с другими вопросами и разделами учебной дисциплины; своевременное и качественное выполнение СРС, предоставление СРС в соответствие с графиком.	4	95-100	
A-	Раскрыты и точно употреблены основные понятия; сущность вопросов раскрыта полно, развернуто, структурировано, логично; использованы при ответе примеры, иллюстрирующие теоретические положения; представлены разные точки зрения на проблему; выводы не достаточно обоснованы; своевременное и качественное выполнение СРС, предоставление СРС в соответствие с графиком.	3,67	90-94	отлично
B+	Частично раскрыты основные понятия; в целом материал излагается полно, по рассматриваемой теме; использованы примеры, по теоретическим положениям; самостоятельно и последовательно делает выводы; выстраивает диалог по содержанию; правильное выполнение СРС без принципиальных замечаний.	3,33	85-89	
B	Частично раскрыты основные понятия; в целом материал излагается не достаточно полно, по сути рассматриваемой темы/ модуля; использованы при ответе примеры, иллюстрирующие теоретические положения; самостоятельно и последовательно делает выводы; выстраивает диалог по содержанию вопроса; правильное выполнение СРС имеющих 1 несущественное замечание.	3,0	80-84	хорошо
B-	Частично раскрыты основные понятия; в целом материал излагается не достаточно полно, по сути рассматриваемой темы/ модуля; использованы при ответе примеры, иллюстрирующие теоретические положения; самостоятельно и последовательно делает выводы; выстраивает	2,67	75-79	

	диалог по содержанию вопроса; правильное выполнение СРС имеющих 2 несущественных замечания.			
C+	Раскрыто общее направление изложения лекционного материала и рекомендованной литературы; не достаточно точно употреблены основные категории и понятия; при выполнении СРС допущены неточности, низкая доля степени самостоятельности.	2,33	70-74	
C	Ответ отражает общее направление изложения лекционного материала; наличие достаточного количества несущественных или одной-двух существенных ошибок в определении социально-педагогических понятий и категорий; логика изложения имеет нарушения; при выполнении СРС допущены неточности, низкая доля степени самостоятельности.	2,33	70-74	удовлетворительно
C-	Ответ отражает общее направление изложения лекционного материала; наличие достаточного количества несущественных или одной-двух существенных ошибок в определении социально-педагогических понятий и категорий менеджмента; логика изложения имеет нарушения; затрудняется самостоятельно делать выводы, умозаключения, при выполнении СРС допущены неточности, низкая доля степени самостоятельности.	2,0	65-69	
D+	Не достаточно полный и не структурирован ответ по содержанию вопроса/темы/модулю; не использованы примеры, иллюстрирующие теоретические положения; ответ формулируется на основе наводящих вопросов, доля самостоятельности выполнения СРС крайне низкая, выполнение СРС не систематическое, не рассматривал разные точки зрения на проблему	1,67	60-64	
D	Ответ не полный, возникли проблемы в обосновании выводов, аргументаций; отсутствует логичность, доля самостоятельности выполнения СРС крайне низкая, выполнение СРС носит эпизодический характер.	1,33	55-59	
F	Отсутствие ответов на поставленные вопросы по теме/курсу дисциплины; отсутствие умений и навыков, обозначенных выше в качестве критериев выставления положительных оценок; не выполнены задания СРС.	0	<50	неудовлетворительно

7. Карта учебно-методической обеспеченности дисциплины

7.1. Список литературы

Таблица 3

№	Название, год и место издания
	Основная литература

1	Гилленбранд, К. Коррекционная педагогика: Обучение трудных школьников. - М.: Академия, 2012.
2	Специальная педагогика. - М.: Академия, 2011.
3	Лопатина, Л. В. Логопедическая работа по развитию восприятия устной речи дошкольниками с ЗПР: учебное пособие / Л. В. Лопатина, О. В. Иванова. - СПб. : КАРО, 2013.
4	Епифанцева Т.Б.. Настольная книга педагога-дефектолога. – Феникс, 2011 .
	Дополнительная литература
1	Специальная педагогика. ред. Н.М.Назаровой. М.2010.
2	Ермаков В.П. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. М., 2011

7.2 . Методическое обеспечение дисциплины

Таблица 4

№	Название	Местонахождение (кафедра, библиотека, электронная библиотека)
1.	Учебно-методический комплекс дисциплины «Введение в профессию»	Электронная библиотека СКГУ
2.	Тестовые задания для итогового контроля знаний	Электронная библиотека СКГУ

7.3. Перечень специализированных средств (кабинетов и лабораторий, оборудования, реактивов, макетов, стендов, реально-виртуальных лабораторий, программных продуктов и др.), применяемых при преподавании дисциплины. Программное и мультимедийное сопровождение учебных занятий.

Таблица 5

№	Вид	Местонахождение
1.	Презентации лекционных занятий	Кафедра психологии (509/10)
2.	Слайдфильмы	Электронная библиотека СКГУ
3.	Электронный учебник	Электронная библиотека СКГУ

Акт внедрения рабочей учебной программы (силлабус) по дисциплине «Основы волонтерской деятельности»

СЕВЕРО-КАЗАХСТАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. М. КОЗЫБАЕВА

РАБОЧАЯ УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА (СИЛЛАБУС) ПО ДИСЦИПЛИНЕ

«Основы волонтерской деятельности»

Для специальности 6В010500 «Специальная педагогика»

Количество кредитов: 5.

г. Петропавловск

2020 г

РАБОЧАЯ УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА (СИЛЛАБУС)

ПО ДИСЦИПЛИНЕ «Основы волонтерской деятельности» утверждена на заседании Учебно-методического совета университета

Протоколи№1

Председатель УМС **Таласпаева Ж.С.**

РАБОЧАЯ УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА (СИЛЛАБУС)

ПО ДИСЦИПЛИНЕ «Основы волонтерской деятельности» утверждена на заседании

Учебного совета Педагогического факультета

Протоколи№1

Председатель УМС **Иманов А.К.**

Рабочая учебная программа по дисциплине «Основы волонтерской деятельности» разработала:

Мовкебаева З.А.

Дюсенбаева Б.А.

Разработан(а) на кафедре «Педагогика и психология»

Кабинет: 421 учебный корпус 10

Телефон: 12-60

Разработана на основании*:* требований к уровню квалификации и компетентности бакалавра по специальности 6В010500 «Специальная педагогика»учебных планов, типовой учебной программы.

Таблица 1

Форма обучения	Всего кредитов	Распределение кредитов по видам занятий			Форма контроля (экзамен, курсовая работа/проект и др.)
		лекции	практические	лабораторные/с тудийные	
Очная (заочная)	5	1	1	-	экзамен

1. Общие сведения

1.1 Цель и ожидаемые результаты изучения дисциплины

Цель дисциплины: ознакомление студентов с теоретическими аспектами современных молодежных организаций и развитием волонтерского движения, с основными направлениями и понятиями волонтерской деятельности. психолого-педагогической специфики и методики работы волонтеров с разновозрастной аудиторией.

Задачи дисциплины:

- сформировать у студентов общее представление о молодёжных организациях и волонтёрстве, его месте в обществе и отдельных общественных подсистемах, об историческом развитии волонтерства, его современном состоянии и перспективах развития;
- ознакомить понятийным аппаратом, позволяющий студенту ориентироваться в конкретных проблемах волонтерской деятельности, разных формах и видах, уровнях и этапах волонтёрства;
- вырабатывать необходимые для эффективного выполнения волонтерской деятельности умения, и формируемые на основе умений навыки.

Ожидаемые результаты:

Знать: систему волонтерской деятельности, современные технологии волонтерской работы, способы взаимодействия волонтерских организаций с другими институтами общества..

Уметь: Определять группы молодежи и общества, нуждающиеся в социальной и волонтерской помощи и способы работы с ними.

Владеть: способностью разрабатывать стратегию работы с волонтерскими группами и организациями на основе критического осмысления выбранных и созданных теорий, концепций, подходов и (или) технологий; пополнять профессиональные знания на основе использования оригинальных устных, печатных и электронных источников

Демонстрировать способность практического использования полученных теоретических и практических знаний для организации социального партнерства в сфере волонтерской деятельности;

1.2 **Пререквизиты:** Педагогика

1.3 **Постреквизиты:** *Нет*

2. Содержание дисциплины

№ недели	Вид учебной деятельности и вид контроля	Содержание учебной деятельности	Количество часов
1	**Лекция 1**	**Тема 1: Молодежные общественные объединения: основные понятия, классификация**	**1**
	Практическое	Тема: Сущностная характеристика молодежных объединений, их классификация	**1**
	СРОП	Консультации /текущий контроль/	**1**
	СРО	СРО 1: Молодежные движения в Казахстане: исторический опыт (аналитическая таблица)	**3**
	Вид и форма контроля	студенческая трибуна, защита	
2	**Лекция 2**	**Тема 2: Правовые основы деятельности**	**1**

		молодежных объединений	
	Практическое	Тема: Государство и общественные объединения. Закон РК «Об общественных объединениях» от 31.05.1996года.	**1**
	СРОП	Консультации /текущий контроль/	**1**
	СРО	СРО 2: Тенденции молодежной политики в РК (конспект)	**3**
	Вид и форма контроля	дискуссия, проверка конспекта	
3	**Лекция 3**	**Тема 3: Особенности организации и деятельности молодежных объединений**	**1**
	Практическое	Организация и деятельности молодежных объединений	**1**
	СРОП	Консультации /текущий контроль/	**1**
	СРО	СРО 3: Современное состояние молодежного движения в Казахстане (презентация)	**3**
	Вид и форма контроля	презентация, диспут	
4	**Лекция 4**	**Тема 4: Молодежные организации и движения как педагогическая система работы с молодежью**	**1**
	Практическое	Молодежные организации и движения как педагогическая система работы с молодежью	**1**
	СРОП	Консультации /текущий контроль/	**1**
	СРО	СРО 4: Разработать проект молодежного движения/организации по работе с молодежью образовательного учреждения	**3**
	Вид и форма контроля	«круглый стол», презентация проекта	
5	**Лекция 5**	**Тема 5: Понятия «волонтерство» и «волонтерская деятельность». Развитие и организация волонтерского движения в молодежной среде**	**1**
	Практическое	**Тема:** Место волонтерства в общественной жизни	**1**
	СРОП	текущий контроль	**1**
	СРО	СРО 5: Сущность понятия «Корпоративное волонтёрство»	**3**
	Вид и форма контроля	Письменное сообщение. Текущий.	
6	**Лекция 6**	**Тема 6: История волонтерского движения**	**1**
	Практическое	**Тема:** Становление волонтерского движения	**1**
	СРОП	Консультации /текущий контроль	**1**
	СРО	СРО 6: Письменное сообщение «Благотворительность и социальная помощь в Казахстане»	**3**

	Вид и форма контроля	Таблица. Текущий: защита СРО 6.	
7	**Лекция 7**	**Тема 7: Современное состояние и модели организации волонтерской деятельности**	**1**
	Практическое	**Тема: Р**азвитие волонтерское движение в мире и в России и Казахстане ближайшие годы и десятилетия	**1**
	СРОП	Консультации /текущий контроль/	**1**
	СРО	СРО 7: Назовите и охарактеризуйте модели волонтерской деятельности	**3**
	Вид и форма контроля	Текущий: защита СРО 7.	
8	**Лекция 8**	**Тема 8: Проблемы социальных групп, нуждающихся в волонтерской поддержке**	**1**
	Практическое	**Тема:** Потребность в волонтерской поддержке	**1**
	СРОП	Консультации /текущий контроль	**1**
	СРО	СРО 8: Кто нуждается в волонтерской поддержке, а кто в ней не нуждается. И как их отличить друг от друга.	**3**
	Вид и форма контроля	Текущий: защита СРО 8	
9	**Лекция 9**	**Тема 9: Нормативно-правовая база волонтерской деятельности**	**1**
	Практическое	**Тема:** Нормативно-правовая база волонтерской деятельности	**1**
	СРОП	Консультации /текущий контроль	**1**
	СРО	СРО 9: Письменное сообщение: Отберите правовые документы, в которых содержатся нормы, относящиеся к данной проблеме . Классифицируйте документы типам и уровням, а нормы — по содержа-нию	**3**
	Вид и форма контроля	Текущий: защита СРО 9.	
10	**Лекция 10**	**Тема 10: Информационные технологии в волонтерской среде**	**1**
	Практическое	**Тема:** Волонтерство и информация	**1**
	СРОП	Консультации /текущий контроль/	**1**
	СРО	СРО 10: Выберите любую значимую проблему волонтерской деятельности. Составьте план поиска информации по данной проблеме	**3**
	Вид и форма контроля	Текущий: устный опрос	
11	**Лекция 11**	**Тема 11: Организация деятельности волонтеров в условиях учреждения**	**1**
	Практическое	**Тема:** Возможности учреждений для осуществления волонтерской деятельности.	**1**
	СРОП	Консультации /текущий контроль/	**1**

	СРО	СРО 11: Реферат на тему (на выбор студента): 1. Особенности организации и осуществления волонтерской деятельности с различными группами клиентов социозащитного учреждения. 2. Волонтерская работа с различными группами населения (инвалиды, одинокие пожилые граждане, беженцы и вынужденные переселенцы, лица без определенного места жительства, дети - сироты, лица с зависимостями, многодетные семьи и т.п.).	**3**
	Вид и форма контроля	Текущий: защита СРО 11. ***Рубежный контроль 1- письменная работа***	
12	**Лекция 12**	**Тема 12: Организация волонтерской службы в учреждениях разных типов и видов**	**1**
	Практические	**Тема:** Нуждающиеся в волонтерской поддержке: определение, подходы, проблемы, типы и виды.	**1**
	СРОП	Консультации /текущий контроль/	**1**
	СРО	СРО 12: Письменное сообщение: Волонтерство и социальная помощь населению в чрезвычайных ситуациях	**3**
	Вид и форма контроля	Текущий: защита СРО 2	
13	**Лекция 13.**	**Тема 13: Методика работы волонтеров в условиях учреждений разных типов и видов**	**1**
	Практическое	Тема:	**1**
	СРОП	Консультации /текущий контроль	**1**
	СРО	СРО 13: Описать: Современные технологии деятельности международных волонтерских объединений	**3**
	Вид и форма контроля	Текущий: защита СРО 13	
14	**Лекция 14.**	**Тема 14: Психолого-педагогическая специфика работы волонтеров с разновозрастной аудиторией**	**1**
	Практическое	**Тема:** Специфика работы волонтеров с разновозрастной аудиторией	**1**
	СРОП	Консультации /текущий контроль/	**1**
	СРО	СРО 14:	**3**
	Вид и форма контроля	кущий: защита СРО 14	
15	**Лекция 15.**	**Тема 15: Моделирование взаимодействия волонтерской службы организаций образования с социальными партнерами**	**1**
	Практическое	**Тема:** Взаимодействие волонтерской службы организаций образования с социальными партнерами	**1**
	СРОП	Консультации /текущий контроль.	**1**

	СРО	СРО 15: Реферат: Волонтерское движение как разновидность социального движения	**3**
	Вид и форма контроля	Текущий: презентация СРО 15. ***Рубежный контроль 2- презентация***	
		ИТОГО часов:	**90**

Примечание:
1) Обучающиеся заочной формы обучения или очной формы с применением дистанционных технологий должны изучить содержание дисциплины в полном объёме, при этом 1/3 от очной формы обучения отводится на аудиторные занятия, а 2/3 - на самостоятельное изучение.
2) Курсовая работа (проект) выполняется в объёме часов, отведённых на СРО. Консультации проводятся в рамках СРОП.
3) Текущий контроль успеваемости обучающихся заочной формы обучения осуществляется как до начала, так и в период учебно-экзаменационной сессии и проводится в соответствии с академическим календарем.
При этом обучающиеся заочной формы обучения до начала учебно-экзаменационной сессии сдает все виды контрольных и расчетно-графических работ, курсовых работ (проектов), а также отдельные виды домашних заданий, СРО, рубежного контроля в соответствии с учебной программой дисциплины

3. Расписание консультаций

Консультации проводятся в соответствии с графиком самостоятельной работы обучающихся под руководством преподавателя. График находится на стенде кафедры «Педагогика».

4. Права и обязанности обучающихся на СРОП:

1. Активно воспринимать информацию преподавателя, полученную в период установочных занятий по учебной дисциплине.

2. Самостоятельно, на основании рекомендаций преподавателя, изучать учебно-методические пособия, литературные источники, выполнять домашние задания, контрольные и курсовые работы и т.д.

3. Анализировать и систематизировать свои затруднительные ситуации, выявлять причины затруднений в понимании и усвоении учебного материала, выполнении других учебных действий. Уметь перевести неразрешимые затруднения в систему вопросов для преподавателя (ранжировать их, упорядочивать, оформлять), построить собственные версии ответов на эти вопросы.

4. Обращаться к преподавателю за соответствующими разъяснениями, советами, консультациями.

5. Требования преподавателя.

Необходимо посещать лекции, готовиться к практическим занятиям, выполняя самостоятельную работу, принимать активное участие в обсуждении вопросов для успешного изучения и усвоения учебного материала.

6. Критерии и правила выставления баллов

Правила выставления баллов:

- При текущем контроле успеваемости учебные достижения оцениваются по 100 балльной шкале за каждое выполненное задание (ответ на текущих занятиях, сдача домашнего задания, самостоятельной работы, рубежный контроль и др.) и окончательный результат текущего контроля успеваемости подводится расчетом среднеарифметической

суммы всех оценок, полученных в течение академического периода (оценка рейтинга допуска).

- Аналогичный подход применяется при оценке учебных достижений обучающихся в период промежуточной и итоговой аттестации.
- Итоговая оценка по дисциплине включает оценки рейтинга допуска и итогового контроля. Оценка текущего контроля успеваемости (рейтинга допуска) составляет 60% от итоговой оценки знаний по дисциплине, и оценка экзамена составляет 40% от итоговой оценки знаний по дисциплине.

Критерии выставления баллов при текущем контроле

Оценка по буквенной системе	Критерии оценки знаний, умений, навыков и компетенций	Балл	%-ное содержание	Оценка по традиционной системе
A	Полное усвоение программного материала/ своевременное и правильное выполнение лабораторных работ, своевременная сдача отчетов по ним/ выполнение домашних заданий без ошибок.	4	95-100	Отлично
A-		3,67	90-94	
B+	Освоение программного материала не ниже чем на 75%/ своевременное выполнение лабораторных работ и сдача их отчетов/ правильное выполнение домашних заданий без принципиальных замечаний	3,33	85-89	Хорошо
B		3,0	80-84	
B-		2,67	75-79	
C+	Освоение программного материала не ниже чем на 50%/ при выполнении лабораторных работ/домашних заданий допущены неточности и непринципиальные ошибки, нуждался в помощи преподавателя	2,33	70-74	Удовлетворительно
C		2,0	65-69	
C-		1,67	60-64	
D+		1,33	55-59	
D		1,0	50-54	
F	Не освоение более половины программы дисциплины/ не сдал отчеты по лабораторным работам/ не выполнил домашние задания, в ответах допустил принципиальные ошибки	0	<50	Неудовлетворительно

7. Карта учебно-методической обеспеченности дисциплины

5.1. Список литературы

Таблица 5

№	Название, год и место издания
	Основная литература
1.	Акимова Е.В. Педагогическое волонтерство в деятельности детско- молодежных объединений: автореф. дис. ... канд. пед. наук: Рязань, 2006. 20 с.
2.	Ершова Н.Н. Модель привлечения волонтеров к социально – профессиональной

	работе в подростковой и молодежной среде // Беспризорник. – 2007. - №2. – С. 20-23.
3.	Конвисарева, Л.П. Волонтерское движение как фактор развития социальной активности молодежи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Кострома, 2006.- 22 с.
4.	Маковей Н.В. Педагогические условия подготовки студентов вуза к волонтерской деятельности. - Кора; Федер. агент ство по образованию, Амур. гос. ун-т. Благовещенск: Амурский гос.ун-т, 2006. – 146 с
	Дополнительная литература
1.	Айнутдинова И.Н. Студенческое волонтерское движение в колледжах как социально-педагогический феномен профессиональной школыСША // Социально-педагогическая деятельность: проблемы и перспективы. Материалы III-й научно-практической конференции / Отв. ред. М.Н. Аки-мова. - Самара: Изд-во «Самарский университет», 2004.
2.	Вотинова О.А. Волонтерская деятельность как социальная технология работы с молодежью // Новые социальные технологии: Материалы межрегиональной научно-практической конференции (11-12 мая 2004года, г.Пермь). - Пермь, 2004.
3.	Институт волонтерства // Обсерватория культуры: журнал - обозрение. М., 2005. - N1. - С. 62-65.
4.	Кобякова Т.Г., Смердов О.А. Методический семинар-тренинг «Теория и практика волонтерского движения». - http://www.inpgo.ru
5.	Соколова О. Д. Памятка для волонтеров / О. Д. Соколова // Вологда: Изд. центр ВИРО, 2006. С. 3-20.
6.	Моров А. В. Опыт привлечения студентов – волонтеров г. Йошкар-Олы к профилактике подростковой девиации в рамках международной программы / А. В. Моров // Вестник. – 2006. - №2. – С. 45-48.

7.2. Методическое обеспечение дисциплины (Методические указания по типовым расчетам, выполнению расчетно-графических, лабораторных работ, курсовых проектов (работ) и др.)

Таблица 6

№	Название	Местонахождение (кафедра, библиотека, электронная библиотека)
1.	Планы практических занятий	электронная библиотека СКГУ: http://is.nkzu.edu/elibrary/
2	Вопросы для подготовки к экзамену/ МУ по написанию курсовой работы	кафедра «Педагогика и психология», электронная библиотека СКГУ: http://is.nkzu.edu/elibrary/
3	Рабочая учебная программа (силлабус)	кафедра «Педагогика», электронная библиотека СКГУ: http://is.nkzu.edu/elibrary/
4	Краткий курс лекций	электронная библиотека СКГУ: http://is.nkzu.edu/elibrary/
5	Учебно-методический комплекс дисциплины	электронная библиотека СКГУ: http://is.nkzu.edu/elibrary/

5.3. Перечень специализированных средств (кабинетов и лабораторий, оборудования, реактивов, макетов, стендов, реально-виртуальных лабораторий, программных продуктов и

др.), применяемых при преподавании дисциплины. Программное и мультимедийное сопровождение учебных занятий.

Таблица 7

№	Вид	Местонахождение
1.	Мультимедийное сопровождение учебных занятий	кафедра «Педагогика», электронная библиотека СКГУ: http://is.nkzu.edu/elibrary/

Акт внедрения
проведения волонтерского движения в центра «Асыл -Мирас»

«СОЛТҮСТІК ҚАЗАҚСТАН ОБЛЫСЫ ӘКІМДІГІНІҢ БІЛІМ БАСҚАРМАСЫ» КОММУНАЛДЫҚ МЕМЛЕКЕТТІК МЕКЕМЕСІНІҢ «АСЫЛ МИРАС» АУТИЗМІ (АУТИСТІК СПЕКТРДІҢ БҰЗЫЛУЫ) БАР БАЛАЛАРДЫ ҚОЛДАУ ОРТАЛЫҒЫ (AUTISM-ОРТАЛЫҒЫ)» КОММУНАЛДЫҚ МЕМЛЕКЕТТІК МЕКЕМЕСІ

150000 Петропавл қаласы,
Жамбыл к, 80

КОММУНАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ «ЦЕНТР (AUTISM-ЦЕНТР) ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ (РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА) «АСЫЛ МИРАС» КОММУНАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УЧРЕЖДЕНИЯ «УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ АКИМАТА СЕВЕРО-КАЗАХСТАНСКОЙ ОБЛАСТИ»

150000, г.Петропавловск,
Жамбыла, 80

Акт внедрения

г. Петропавловск 06.02.2022 г.

В рамках проведения месячника к международному дню распространения информации об аутизме в КГУ «Центр (autism-центр) поддержки детей с аутизмом (расстройством аутистического спектра) «Асыл Мирас» 1 апреля 2022 выступала Дюсенбаева Бибигуль Амангельдиновна в качестве тренера на круглом столе по межведомственному взаимодействию по теме: «Содержание образовательной среды в условиях развития инклюзивного образования».

И. о. руководителя **Тортулова Н.А.**

Акт внедрения

Учебных пособий: «Развитие специального и инклюзивного образования в мире», «Әлемдегі арнайы және инклюзивті білім беруді дамыту»

Настоящим подтверждаю, что в фонд Beisembayev Library НАО «Торайгыров университет» переданы учебные пособия «Развитие специального и инклюзивного образования в мире» и «Әлемдегі арнайы және инклюзивті білім беруді дамыту» в количестве по 1 экз. Каждого пособия (авторы Мовкебаева З. А., Дюсенбаева Б. А.).

Директор Beisembayev Library

BEISEMBAYEV LIBRARY
TORAIGHYROV UNIVERSITY

Справка

Научная Библиотека ПГПУ им.Е.Бекмаханова приняла в дар книги 1.Мовкебаева З.А., Дүйсенбаева Б.А. Әлемдегі инклюзивті білім беруді дамыту – 1 экз.

2. Мовкебаева З.А., Дюсембаева Б.А. Развитие специального и инклюзивного образования в мире – 1 экз.

24.08.2021

Начальник Отдела комплектования и Обработки М.Н.Мухсинова

ПАВЛОДАР ПЕДАГОГИКАЛЫҚ УНИВЕРСИТЕТІ
Е.БЕКМАХАНОВ АТЫНДАҒЫ
ҒЫЛЫМИ КІТАПХАНА

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫНЫҢ ҰЛТТЫҚ АКАДЕМИЯЛЫҚ КІТАПХАНА

010000, Қазақстан, Нұр-Султан қ.,
Достық көшесі, 11-үй;,
тел: 8 (7172) 47 26 88
E-mail: nabk.kz

НАЦИОНАЛЬНАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ БИБЛИОТЕКА РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

010000, Казахстан, г. Нур-Султан,
ул. Достык 11;
тел: 8 (7172) 47 26 88
E-mail: nabk.kz

АНЫҚТАМА
СПРАВКА

«30» декабря 2021 ж./г.

Мовкебаевой З. А., Дюсенбаевой Б. А.

ҚР Ұлттық академиялық кітапханасының Қорларды құру қызметіне құжаттарды сыйға бергені үшін берілді:

(Дана выше указанному лицу о том, что в Службу формирования фондов Национальной академической библиотеки РК была переданы в дар документы в количестве):

Атау 2
(наим.)

Дана 2
(экз.)

1) Развитие специального и инклюзивного образования в мире.
2) Ерекше арнаты және инклюзивті білім беруді дамыту

Анықтама талап етілген жерге ұсыну үшін берілді.
(Справка выдана для предъявления по месту требования).

Қорларды құру қызметінің жетекшісі **Ж.С. Тауекелова**
(Руководитель службы формирования фондов)

СПРАВКА-ПОДТВЕРЖДЕНИЕ

Настоящим подтверждаю, что в Костанайский региональный университет им. А.Байтурсынова безвозмездно переданы учебные пособия «Развитие специального и инклюзивного образования в мире», Алматы, 2021 (авторы Мовкебаева З.А.,Дюсенбаева Б.А.) и «Әлемдегі арнайы және инклюзивті білім беруді дамыту», Алматы, 2021 (авторы Мовкебаева З.А., Дюсенбаева Б.А.) для использования в учебном процессе.

И.о. проректора по науке
и интернационализации
Доктор экономических наук,
профессор Г. С. Исмуратова

13.09.2021

ATYRAU UNIVERSITY

"Х. ДОСМҰХАМЕДОВ АТЫНДАҒЫ АТЫРАУ УНИВЕРСИТЕТІ" КЕ АҚ
НАО "АТЫРАУСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Х. ДОСМУХАМЕДОВА"
NLC "KH.DOSMUKHAMEDOV ATYRAU UNIVERSITY"

060011, Казақстан Республикасы,
Атырау қаласы, Студенттер даңғылы, құрылыс 1
тел./факс: 8 (7122) 27 63 23
web: www.asu.edu.kz, e-mail: kense@asu.edu.kz

060011, Republic of Kazakhstan, Atyrau,
Studencheskiy Ave., 1
tel./fax: 8 (7122) 27 63 23
web: www.asu.edu.kz, e-mail: kense@asu.edu.kz

060011, Республика Казахстан,
г. Атырау, проспект Студенческий, строение 1
тел./факс: 8 (7122) 27 63 23
web: www.asu.edu.kz, e-mail: kense@asu.edu.kz

№ 15-19/1534
24.09.2021

СПРАВКА

Настоящим подтверждаю, что в Атырауский университет им. Х.Досмухамедова были безвозмездно переданы следующие учебные пособия: «Развитие специального и инклюзивного образования в мире»: учебное пособие, Алматы, 2021 (авторы Мовкебаева З.А., Дюсенбаева Б.А.) и «Әлемдегі арнайы және инклюзивті білім беруді дамыту»: оқу құралы, Алматы, 2021 (авторы Мовкебаева З.А., Дюсенбаева Б.А.) для применения в учебном образовательном процессе.

И.о. Председатель правления - Ректор **Чукуров А.Е.**

Исп.: Ибрашева З.
Тел.: 8(7122)27-63-44

СПРАВКА-ПОДТВЕРЖДЕНИЕ

Настоящим подтверждаю, что в Южно-казахстанский государственный педагогический университет безвозмездно переданы учебные пособия «Развитие специального и инклюзивного образования в мире», Алматы, 2021 (авторы Мовкебаева З.А., Дюсенбаева Б.А.) и «Әлемдегі арнайы және инклюзивті білім беруді дамыту», Алматы, 2021 (авторы Мовкебаева З.А., Дюсенбаева Б.А.) для использования в учебном процессе.

Руководитель библиотеки КІТАПХАНА Р.А. Тлеукеева

СПРАВКА-ПОДТВЕРЖДЕНИЕ

Настоящим подтверждаю, что в Южно-казахстанский государственный университет имени М. Ауезова безвозмездно переданы учебные пособия «Развитие специального и инклюзивного образования в мире», Алматы, 2021 (авторы Мовкебаева З.А., Дюсенбаева Б.А.) и «Әлемдегі арнайы және инклюзивті білім беруді дамыту», Алматы, 2021 (авторы Мовкебаева З.А., Дюсенбаева Б.А.) для использования в учебном процессе.

Директор информационно
-образовательного центра

Н.В. Рыбалкина

СПРАВКА-ПОДТВЕРЖДЕНИЕ

Настоящим подтверждаю, что в Карагандинский университет им. академика Е.А. Букетова безвозмездно переданы учебные пособия «Развитие специального и инклюзивного образования в мире», Алматы, 2021 (авторы Мовкебаева З.А.,Дюсенбаева Б.А.) и «Әлемдегі арнайы және инклюзивті білім беруді дамыту», Алматы, 2021 (авторы Мовкебаева З.А., Дюсенбаева Б.А.) для использования в учебном процессе.

Директор научной библиотеки
Карагандинский университета
им. академика Е.А. Букетова Г.К.Абылгазова

Акад. Е.А. Букетов атындағы
Қарағанды университеті
ҒЫЛЫМИ КІТАПХАНА

«МАНАШ ҚОЗЫБАЕВ АТЫНДАҒЫ
СОЛТҮСТІК ҚАЗАҚСТАН УНИВЕРСИТЕТІ»
КОММЕРЦИЯЛЫҚ ЕМЕС
АКЦИОНЕРЛІК ҚОҒАМЫ

150000, Петропавл қаласы, Пушкин көшесі, 86 үй
тел.: 8 (7152) 49-33-52, факс: 8 (7152) 49-33-42,
e-mail: mail@nkzu.kz
ЖСК KZ938560000000013451 «Банк ЦентрКредит» АҚ
БСК KCJBKZKX БСН 960340000702

№ _____

_____

KOZYBAYEV UNIVERSITY

НЕКОММЕРЧЕСКОЕ
АКЦИОНЕРНОЕ ОБЩЕСТВО
«СЕВЕРО-КАЗАХСТАНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ МАНАША КОЗЫБАЕВА»

150000, город Петропавловск, улица Пушкина, дом 86
тел.: 8 (7152) 49-33-52, факс: 8 (7152) 49-33-42,
e-mail: mail@nkzu.kz
ИИК KZ938560000000013451 АО «Банк ЦентрКредит»
БИК KCJBKZKX БИН 960340000702

СПРАВКА-ПОДТВЕРЖДЕНИЕ

Настоящим подтверждаю, что в НАО «Северо Казахстанский университет имени Манаша Козыбаева» безвозмездно переданы учебные пособия «Развитие специального и инклюзивного образования в мире», Алматы, 2021 (авторы Мовкебаева З.А.,Дюсенбаева Б.А.) и «Әлемдегі арнайы және инклюзивті білім беруді дамыту», Алматы, 2021 (авторы Мовкебаева З.А., Дюсенбаева Б.А.) для использования в учебном процессе.

Член Правления по ВР иСВ
НАО СКУ им. М.Козыбаева Н.А. Банмбетов

СПРАВКА-ПОДТВЕРЖДЕНИЕ

Настоящим подтверждаю, что в Областной универсальной научной библиотеке имени С. Муканова безвозмездно переданы учебные пособия «Развитие специального и инклюзивного образования в мире», Алматы, 2021 (авторы Мовкебаева З.А.,Дюсенбаева Б.А.) и «Әлемдегі арнайы және инклюзивті білім беруді дамыту», Алматы, 2021 (авторы Мовкебаева З.А., Дюсенбаева Б.А..) для использования в учебном процессе.

Директор областной универсальной
научной библиотеки
им.С.Муканова Б.М. Абильмажинова

СПРАВКА-ПОДТВЕРЖДЕНИЕ

Настоящим подтверждаю, что в Центрально-Казахстанскую академию безвозмездно переданы учебные пособия «Развитие специального и инклюзивного образования в мире», Алматы, 2021 (авторы Мовкебаева З.А.,Досенбаева Б.А.) и «Әлемдегі арнайы және инклюзивті білім беруді дамыту», Алматы, 2021 (авторы Мовкебаева З.А., Досенбаева Б.А.) для использования в учебном процессе.

Зав.библиотекой Н.Г.Кессель

Акт внедрения

Проведения вебинара на тему: «Подготовка специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования»

Главная / Новости

Вебинар «Подготовка специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования»

30 июля 2021 года прошел вебинар «Подготовка специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования» при Ресурсном консультативном центре по инклюзивному образованию для вузов РК.

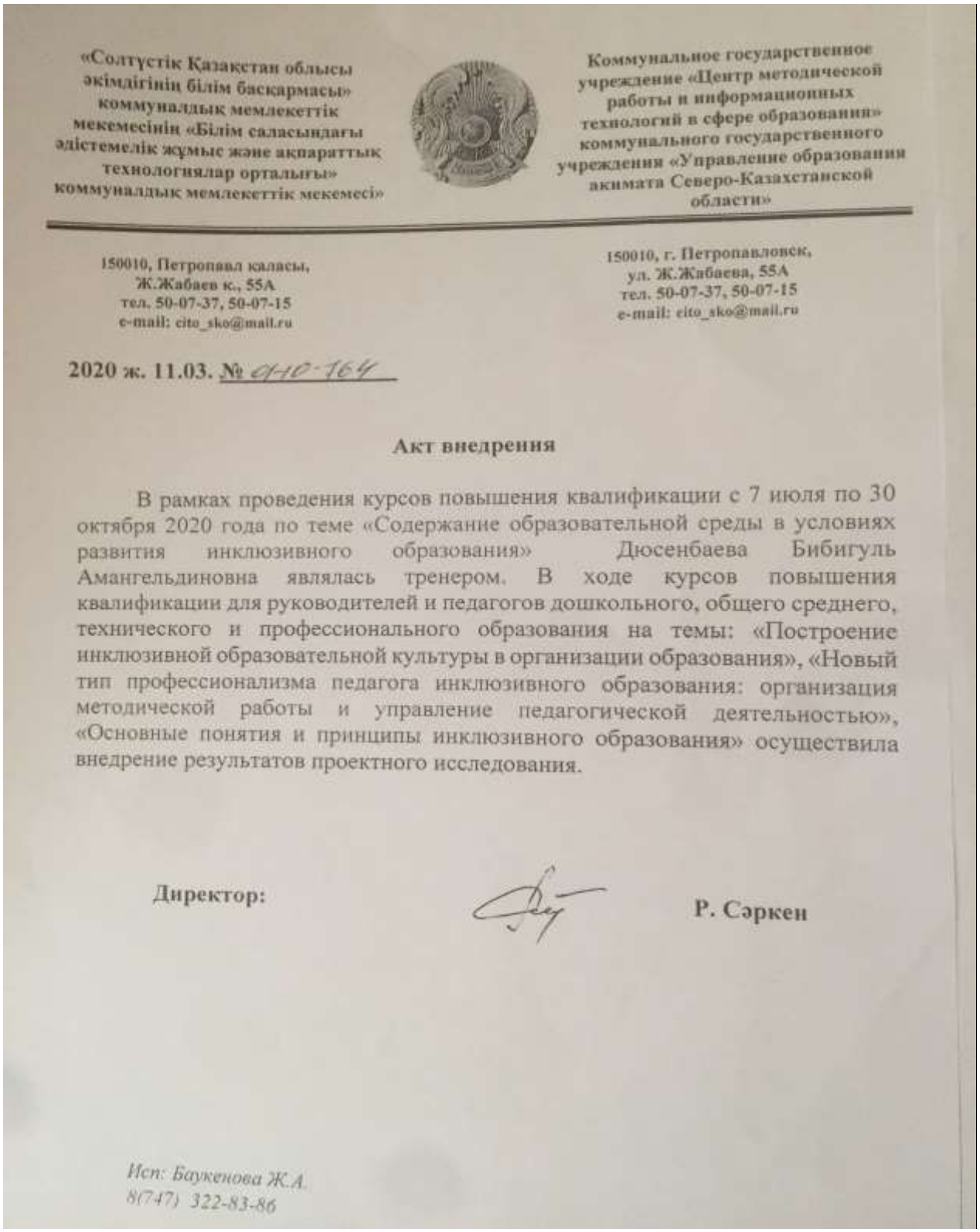
Вебинар проводился в целях научно-методической поддержки и распространения эффективного зарубежного и отечественного опыта специального и инклюзивного образования и был предназначен для заведующих кафедр, преподавателей вузов, дефектологов и всех заинтересованных лиц. В рамках вебинара были рассмотрены вопросы:

1. Карточка профессии «Специальный педагог» в рамках профессионального стандарта «Педагог».
2. Презентация учебного пособия «Развитие специального и инклюзивного образования в мире».

Спикер и модератор вебинара - доктор педагогических наук, профессор КазНПУ имени Абая Зульфия Можебаева

Спикер - старший преподаватель СКГУ имени М.Козыбаева Дюсенбекова Б.А.

Акт внедрения
Проведение курсов повышения квалификации



«Солтүстік Қазақстан облысы әкімдігінің білім басқармасы» коммуналдық мемлекеттік мекемесінің «Білім саласындағы әдістемелік жұмыс және ақпараттық технологиялар орталығы» коммуналдық мемлекеттік мекемесі»

Коммунальное государственное учреждение «Центр методической работы и информационных технологий в сфере образования» коммунального государственного учреждения «Управление образования акимата Северо-Казахстанской области»

150010, Петропавл қаласы,
Ж.Жабаев к., 55А
тел. 50-07-37, 50-07-15
e-mail: cito_sko@mail.ru

150010, г. Петропавловск,
ул. Ж.Жабаева, 55А
тел. 50-07-37, 50-07-15
e-mail: cito_sko@mail.ru

2020 ж. 11.03. № 040-164

Акт внедрения

В рамках проведения курсов повышения квалификации с 7 июля по 30 октября 2020 года по теме «Содержание образовательной среды в условиях развития инклюзивного образования» Дюсенбаева Бибигуль Амангельдиновна являлась тренером. В ходе курсов повышения квалификации для руководителей и педагогов дошкольного, общего среднего, технического и профессионального образования на темы: «Построение инклюзивной образовательной культуры в организации образования», «Новый тип профессионализма педагога инклюзивного образования: организация методической работы и управление педагогической деятельностью», «Основные понятия и принципы инклюзивного образования» осуществила внедрение результатов проектного исследования.

Директор: **Р. Сәркен**

Исп: Баукенова Ж.А.
8(747) 322-83-86

АБАЙ АТЫНДАҒЫ ҚАЗАҚ
ҰЛТТЫҚ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ
УНИВЕРСИТЕТІ

БІЛІКТІЛІКТІ АРТТЫРУ
ЖӘНЕ ҚАШЫҚТЫҚТАН
БІЛІМ БЕРУ ОРТАЛЫҒЫ

КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АБАЯ

ЦЕНТР ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ И
ДИСТАНЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

05008, Алматы қаласы, Абай даңғылы, 56б
Телефон +7(727) 392-22-22

05008 г. Алматы, пр. Абая 56 б
Телефон +7(727) 392-22-22

9 октября 2019 г. № 135

Справка

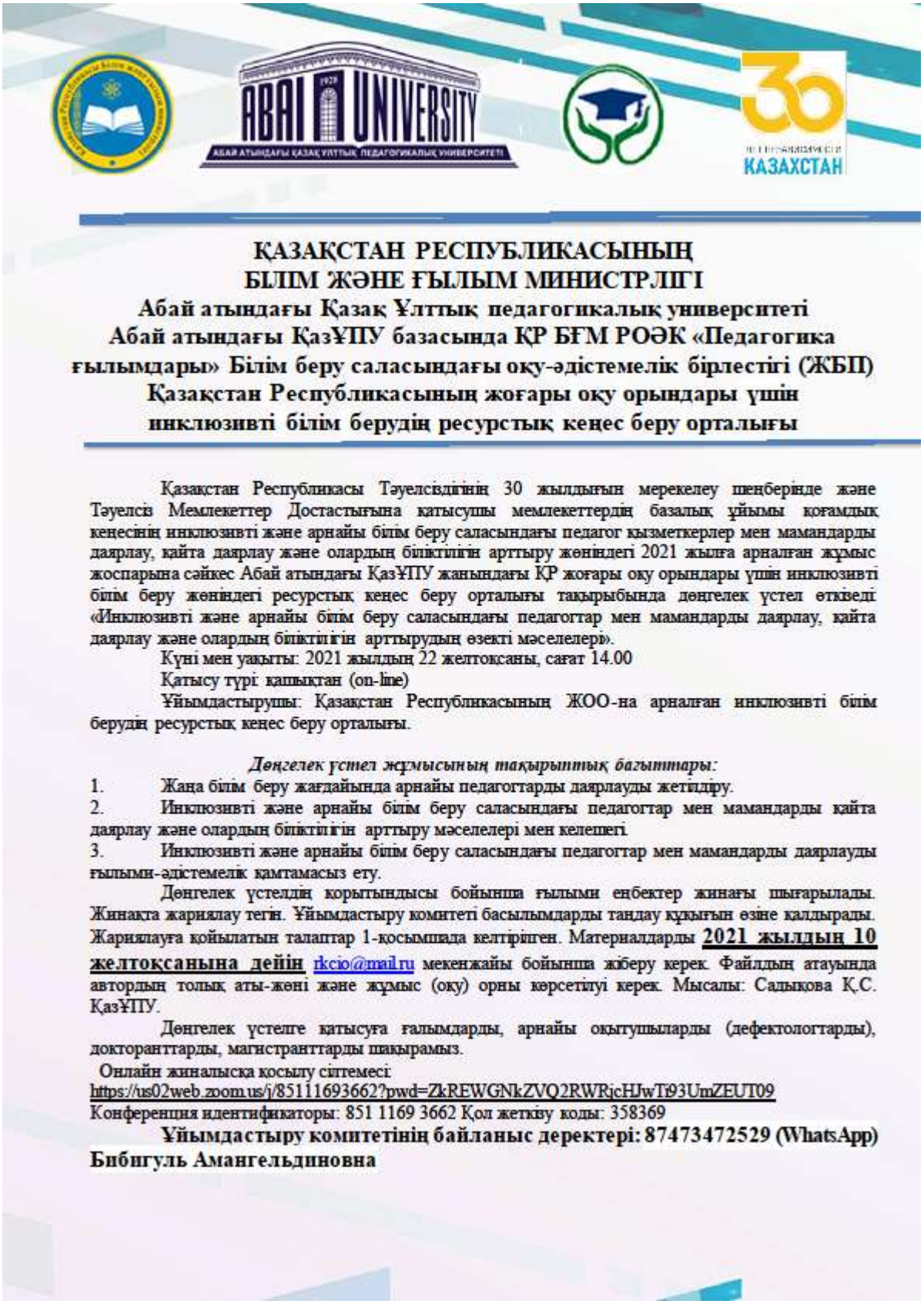
Дана Дюсенбаевой Б. А. в том, что она на курсах повышения квалификации для преподавателей КазНПУ им. Абая 9 октября 2019 г. прочла лекции на тему «Подготовка специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования».

Справка дана для предъявления по месту требования.

Директор **А. Семченко**

Акт внедрения

Проведение круглого стола



ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫНЫҢ
БІЛІМ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ МИНИСТРЛІГІ
Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті
Абай атындағы ҚазҰПУ базасында ҚР БҒМ РОӘК «Педагогика ғылымдары» Білім беру саласындағы оқу-әдістемелік бірлестігі (ЖБП)
Қазақстан Республикасының жоғары оқу орындары үшін инклюзивті білім берудің ресурстық кеңес беру орталығы

Қазақстан Республикасы Тәуелсіздігінің 30 жылдығын мерекелеу шеңберінде және Тәуелсіз Мемлекеттер Достастығына қатысушы мемлекеттердің базалық ұйымы қоғамдық кеңесінің инклюзивті және арнайы білім беру саласындағы педагог қызметкерлер мен мамандарды даярлау, қайта даярлау және олардың біліктілігін арттыру жөніндегі 2021 жылға арналған жұмыс жоспарына сәйкес Абай атындағы ҚазҰПУ жанындағы ҚР жоғары оқу орындары үшін инклюзивті білім беру жөніндегі ресурстық кеңес беру орталығы тақырыбында дөңгелек үстел өтківеді «Инклюзивті және арнайы білім беру саласындағы педагогтар мен мамандарды даярлау, қайта даярлау және олардың біліктілігін арттырудың өзекті мәселелері».

Күні мен уақыты: 2021 жылдың 22 желтоқсаны, сағат 14.00

Қатысу түрі: қашықтан (on-line)

Ұйымдастырушы: Қазақстан Республикасының ЖОО-на арналған инклюзивті білім берудің ресурстық кеңес беру орталығы.

Дөңгелек үстел жұмысының тақырыптық бағыттары:

1. Жаңа білім беру жағдайында арнайы педагогтарды даярлауды жетілдіру.
2. Инклюзивті және арнайы білім беру саласындағы педагогтар мен мамандарды қайта даярлау және олардың біліктілігін арттыру мәселелері мен келешегі.
3. Инклюзивті және арнайы білім беру саласындағы педагогтар мен мамандарды даярлауды ғылыми-әдістемелік қамтамасыз ету.

Дөңгелек үстелдің қорытындысы бойынша ғылыми еңбектер жинағы шығарылады. Жинақта жариялау тегін. Ұйымдастыру комитеті басылымдарды таңдау құқығын өзіне қалдырады. Жариялауға қойылатын талаптар 1-қосымшада келтірілген. Материалдарды **2021 жылдың 10 желтоқсанына дейін** rkcio@mail.ru мекенжайы бойынша жіберу керек. Файлдың атауында автордың толық аты-жөні және жұмыс (оқу) орны көрсетілуі керек. Мысалы: Садыкова Қ.С. ҚазҰПУ.

Дөңгелек үстелге қатысуға ғалымдарды, арнайы оқытушыларды (дефектологтарды), докторанттарды, магистранттарды шақырамыз.

Онлайн жиналысқа қосылу сілтемесі:
https://us02web.zoom.us/j/85111693662?pwd=ZkREWGNkZVQ2RWRjcHJwTi93UmZEUT09
Конференция идентификаторы: 851 1169 3662 Қол жеткізу коды: 358369

Ұйымдастыру комитетінің байланыс деректері: 87473472529 (WhatsApp) Бибигуль Амангельдиновна