

Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі
Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы

Министерство образования и науки Республики Казахстан
Национальная академия образования им. И. Алтынсарина



**ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА ҚЫЗМЕТ ЕТЕТІН
МУҒАЛІМДЕРДІҢ КӘСІБИ ҚҰЗІРЕТТІЛІКТЕРІНЕ ҚОЙЫЛАТЫН
ТАЛАПТАРДЫ ДАЙЫНДАУ**

Әдістемелік ұсынымдар

**РАЗРАБОТКЕ ТРЕБОВАНИЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЕЙ, РАБОТАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Методические рекомендации

Астана
2015

Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы Ғылыми кеңесімен баспаға ұсынылды (2015 жылғы _____ №__ хаттамасы)

Рекомендовано к изданию Ученым советом Национальной академии образования им. И. Алтынсарина (протокол № __ от _____ 2015 года)

Инклюзивті білім беру жағдайында қызмет ететін мұғалімдердің кәсіби құзіреттіліктеріне қойылатын талаптарды дайындау бойынша әдістемелік ұсынымдар.–Астана: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2015. – 32 б.

Методические рекомендации по разработке требований к профессиональной компетенции учителей, работающих в условиях инклюзивного образования.– Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2015. – 32 с.

Ұсынымдарда инклюзивті білім беру жағдайында қызмет ететін мұғалімдердің кәсіби құзіреттіліктеріне қойылатын негізгі талаптар берілген. Әдістемелік ұсынымдар жалпы, инклюзивті, арнайы мектепке дейінгі, мектептік және кәсіби-техникалық білім беру педагогтарына арналған.

В настоящих рекомендациях представлены основные требования к профессиональной компетенции учителей, работающих в условиях инклюзивного образования. Методические рекомендации адресованы педагогам общего, инклюзивного, специального дошкольного, школьного и профессионально-технического образования.

© Ы. Алтынсарин атындағы
Ұлттық білім академиясы, 2015
©Национальная академия
образования им. И. Алтынсарина,
2015

Мазмұны

Кіріспе	4
1 Инклюзивті білім беру жағдайында педагогтың кәсіби құзыреттілігі туралы түсінік	6
2 Инклюзивті білім беруде мұғалім мен әр түрлі мамандардың қызметтік міндеттері	14
3 Педагогтар мен мамандардың пәнаралық өзара әрекеттестігі	24
Қорытынды	28
Қолданылған әдебиеттер тізімі	29
Глоссарий	31

Кіріспе

Суда «қалай жүзу керектігін білетін», бірақ өзі жүзе алмайтын құтқарушы бола алмайды.

А.Н. Леонтьев

Әрбір баланың мектеп жүйесінің талаптарына сәйкес болуы немесе сәйкес болмауына қарамастан, оқушыны сыйлау және оның жеке даралығын қабылдауды қамтамасыз ететін инклюзивті білім беру идеясының Қазақстан Республикасында таралуы педагогтардың құзыреттілігіне жаңа талаптарды туындататыны заңды. Заманауи педагогтарға, ең алдымен мектеп мұғалімдеріне қойылатын талаптар жаңа қызметтерді орындаумен байланысты: дене немесе интеллектуалды мүмкіндігі шектелген балалар болсын, қалада немесе ауылда тұратын әр түрлі әлеуметтік топтағы балалар болсын немесе басқа да әр түрлі білім беру топтарымен жұмыс істеуге болатын технологияларды өздігінен, шығармашылық түрде және адекватты тандау мен қолдану қабілеті.

Білім беруді реформалау жағдайында ағымдағы әлеуметтік-педагогикалық үрдістерді түсінетін жаңа тұжырымдамалық ойлау жүйесі бар педагогтарды дайындау қажеттілігі туындап отыр. Жұмысы тек дені сау балаларға ғана емес, сонымен қатар әр түрлі әлеуметтік факторларды, жақын айналадағыларының және әлеуметтенуінің ерекшеліктерін есепке ала отырып дамуында түрлі ауытқулары бар балаларға бағытталған жоғары білікті мектеп мұғалімдері аса қажет. Бұл жағдайдың маңыздылығы халықаралық және отандық құқықтық құжаттарда айқындалған. Мысалы, «Дүниежүзілік мүгедектік туралы баяндамада» инклюзивті білім беруді дамытуда жалпы білім беретін педагогтың арнайы дайындығы шешуші мәнге ие екендігі бекітілген [1]. Берілген құжатта «Мемлекеттік жалпы мектеп мұғалімдерінің арнайы оқытылуы олардың сенімділігін нығайтып, мүгедек балаларды оқыту дағдыларын жақсартуы мүмкін. Инклюзия қағидалары мұғалімдерді дайындау бағдарламаларына ендірілуі және мұғалімдерге инклюзивті білім беру саласында кәсіби білім мен тәжірибе алмасуға мүмкіндік беретін басқа да бастамалармен қосылуы керек» деп жарияланған [1].

Алайда, ұзақ уақыт бойы жүзеге асырылып келе жатқан мектеп мұғалімдерді даярлаудың дәстүрлі түрі көбіне дамуында ешқандай ерекшеліктері жоқ «қалыпты» балаға білім беруге бағыттауды қарастырады. Сондықтан инклюзивті білім беруді тәжірибеде жүзеге асыратын мұғалімдер даму мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту үшін мемлекеттік мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарттарының талаптарын және оқу пәндері бойынша бағдарлама мазмұнын бейімдеуде қиналатыны, олардың даму ерекшеліктері мен мүмкіндіктерін, қабілеттерін түсінбеуі, жекеленген оқытудың белгілі бір әдістемелерін қолдана алмауы, ерекше қажеттіліктері бар балалар мен қалыпты балалар арасында тұлға аралық қарым-қатынасты орната алмауы және т.б. білмеуі бұл заңды құбылыс. Бұның себебі, инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істейтін педагогикалық кадрларды даярлау көбінесе

оқушыға қажетті кәсіби құзыреттілігінің барлық жүйесін қалыптастырмай, инклюзивті білім беру жағдайында жұмысқа дайындықтың жеке элементтерінің дамуы негізінде жасалады.

Инклюзивті білім беру жағдайындағы мұғалімді даярлау ерекшелігі білім беру үрдісінің нәтижесі білім мен дағдылар жүйесі емес, басты құзыреттер жиынтығы болатын *құзыреттілік ыңғай жасауға* бағытталуы керек. Негізгілері ретінде академиялық құзыреттер (жаңа білімдерді алуға қабілетін анықтайтын); әлеуметтік-тұлғалық құзыреттер (мемлекет пен қоғамның идеологиялық, адамгершілік идеалдарын сақтау қабілеті); кәсіби құзыреттер (проблеманы, міндеттерді қою, оны шешу жолдарын анықтау, жопарларды жасау және оларды педагогикалық әрекеттің әр түрлі салаларында орындау) бөлуге болады.

1 Инклюзивті білім беру жағдайында педагогтың кәсіби құзыреттілігі туралы түсінік

Адамның кәсіпқойлығының қажетті құраушысы кәсіби құзыреттілік болып табылады. Кәсіби құзыреттілік зерттеушілермен маманды даярлау сапасының сипаттамасы және еңбек әрекетінің нәтижелілігінің әлеуеті ретінде қарастырылады [2]. Ал педагогтың кәсіби құзыреттілігі пәндік салада, сонымен қатар педагогика және психология саласында ғылыми-теориялық білімдер жүйесі кіретін маман тұлғасының сапалық сипаттамасын көрсетеді. Педагогтың кәсіби құзыреттілігі – бұл мұғалімнің теориялық білімдер жүйесі мен оларды белгілі педагогикалық жағдайларда қолдану, педагогтың құндылықтары, оның мәдениетінің интегративті көрсеткіштерінен (сөйлеуі, сөйлесу мәнері, өзіне және жұмысына қарым-қатынасы, т.б.) тұратын көпфакторлы құбылыс [3].

Кәсібилікті маманның жетілуінің әр түрлі аспектілерімен сәйкестендіре отырып Маркова А.К. кәсіби құзыреттіліктің төрт түрін көрсетеді [4]: арнайы, әлеуметтік, тұлғалық және жеке:

1. *Арнайы*, немесе *әрекеттік* кәсіби құзыреттілік әрекетті жоғарғы кәсіби деңгейде меңгеруді сипаттайды. Ол тек арнайы білім ғана емес, сонымен бірге оны тәжірибеде қолдана алуды білдіреді.
2. *Әлеуметтік* кәсіби құзыреттілік кәсіби қоғамдастықта қабылданған кәсіби қарым-қатынас тәсілдері мен бірігіп кәсіби өзара әрекеттестікті қолдану жолдарын меңгеруді сипаттайды.
3. *Тұлғалық* кәсіби құзыреттілік өзін өзі дамыту мен өз ойын білдіру әдістерін, кәсіби деформацияға қарсыласу құралдарын меңгеруді сипаттайды. Бұнда маманның өзі кәсіби әрекетін жоспарлау, өздігінен шешімдер қабылдау, проблеманы көре алу қабілеті де кіреді.
4. *Жеке* кәсіби құзыреттілік өзін өзі реттеу, кәсіби өсуге дайындық, кәсіби қартаюға қарсы тұру, тұрақты кәсіби уәждемесінің тәсілдерін меңгеруді сипаттайды.

Маркова А.К. кәсіби құзыреттіліктің маңызды құраушыларының бірі ретінде өздігінен жаңа білім мен біліктерді игеру және тәжірибеде қолдану қабілетін атайды. Ресейлік зерттеуші Коточитова Е.В. әрбір блок келесі компоненттердің «өсу платформасы» болатын, алдыңғы блокқа сүйеніп құрылатын педагогикалық құзыреттіліктің иерархиялық моделін ұсынады [6]. Модельдің құраушылары педагогикалық құзыреттіліктің алты түрінен тұратын блоктар болып келеді:

- білімділік;
- әрекеттік;
- коммуникативті;
- эмоционалды;
- тұлғалық;
- шығармашылық.

Автор педагогты оқыту барысында қалыптасатын құзыреттілікке тікелей қатысты болатын бірізділік қағидасының ерекше маңыздылығын атап көрсетеді. Контекстен жұлып алынған жеке блок педагогтың қажетті кәсіби біліктілігін қамтамасыз етпейді.

Ресей зерттеушісі Дружилов С.А. педагогтың кәсіби біліктіліктің келесі компоненттерін бөледі: мотивациялық-еріктік, қызметтік, коммуникативті және рефлексивті.

Мотивациялық-еріктік компонент құрамына түрткілер, мақсаттар, қажеттіліктер, құндылық ұстанымдарыкіреді, тұлғаның мамандықтағы шығармашылық көріністерін ынталандырады, кәсіби әрекетке қызығушылықты қарастырады.

Қызметтік (лат. тілінен *functio* – орындау) компонент жалпы алғанда белгілі бір педагогикалық технологияны жобалау және жүзеге асыру үшін мұғалімге қажетті педагогикалық әрекет тәсілдері туралы білім ретінде көрінеді.

Коммуникативті (лат. тілінен *communico* – байланысамын, сөйлесемін) құзыреттілік компонентіне өз ойын анық, дәл жеткізу, сендіру, дәлелдеу, талдау, пайымдаулар жасау, рационалды және эмоционалды ақпарат беру, тұлға аралық байланыстар орнату, өз әрекеттерін әріптестердің әрекеттерімен келісіп жасау, әр түрлі іскерлік жағдайларда сөйлесудің тиімді мәнерін таңдау, диалогты ұйымдастыру және қолдау іскерліктері жатады.

Рефлексивті (кейінгі лат. тілінен *reflexio* – қайта айналу) компонентке өз әрекетінің нәтижелері мен өзінің даму деңгейін, жеке жетістіктерін саналы түрде бақылау іскерлігі; креативтілік, бастамашылдық, ынтымақтастыққа, шығармашылыққа бағыттылық, өзін өзі талдауға бейімділік сияқты қасиеттері мен қабілеттерінің қалыптасқандығы жатады. Рефлексивті компонент тұлғалық жетістіктердің реттеушісі, адамдармен қарым-қатынаста, өзін өзі басқаруда жеке тұлғалық маңызын іздеу, сондай-ақ өзін өзі тануға, кәсіби өсуге, шеберлікті жетілдіруге, шығармашылық маңызды әрекетке және жұмыстың жеке стилін қалыптастыруға түрткі болып табылады [3].

Сонымен қоса, зерттеуші аталған педагогтың кәсіби құзыреттілігінің сипаттамалары интегративті, тұтас және жалпы кәсіби даярлықтың өнімі болғандықтан, оны бөлек қарастыруға болмайтындығын айтады.

Дружилов С.А. [3] педагогтың кәсіби құзыреттілігі маманды кәсіби даярлау кезінде қалыптасады деп сендіреді. Алайда, егер педагогикалық жоғары оқу орнындағы оқуды кәсіби құзыреттілік негіздерінің (алғышарттары) қалыптасу үрдісі ретінде қарастырсақ, онда, автордың ойынша, біліктілікті

арттыру жүйесіндегі оқу – бұл кәсіби құзыреттіліктің, ең алдымен оның жоғарғы құраушыларының дамуы мен тереңдеу үрдісі болады.

Атақты неміс педагог-дефектолог П. Шуман айтқандай, баланың психикалық даму деңгейі төмен болған сайын, мұғалімнің білім деңгейі соғұрлым жоғары болуы керек. Берілген пікір инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеу үшін ерекше білімнің қажеттілігін айқындайды. Себебі, инклюзивті білім беру жағдайында мұғалімнің позициясы өзгереді. Мұғалім өзінің автономдығын жоғалтып, арнайы педагогпен, психологпен, логопедпен, әлеуметтік педагогпен және ата-аналармен өзара тығыз әрекеттестікте жұмыс істейді. Инклюзивті білім беру жағдайында педагог өз әрекетінде білім мазмұнын бейімдеу, тұлға аралық қарым-қатынасты дамыту сияқты т.б. қосымша міндеттер мен қызметтерді атқару керек. Бұған даму мүмкіндіктері шектелген балаларға кіріктірілген (инклюзивті) білім беруді ұйымдастыру бойынша Әдістемелік ұсынымдарда көрсетілген педгогтарға қойылатын талаптар дәлел:

– даму мүмкіндігі шектеулі балалар оқитын сыныпта қызмет ететін бастауыш сынып мұғалімдері мен пән мұғалімдері әрбір оқушының білім алу қажеттіліктеріне байланысты оқу бағдарламаларын бейімдеу қажет;

– сыныптағы мұғалім (сынып жетекші) даму мүмкіндігі шектеулі оқушыларға арнайы қолдауды келесі бағыттарда қамтамасыз етеді: оқу үдерісі аясында жұмысты ұйымдастыруда оқушыларға көмек беру; балалар ұжымын қалыптастыру және дамыту (жағымды қарым-қатынасты қалыптастыру); ата-аналармен [6].

Ресей зерттеушісі Самарцеваның Е.Г. [7] пікірінше, *педагогтың инклюзивті білім беруге кәсіби даярлығы* – инклюзивті білім берді нәтижелі жүзеге асырудың іргелі шарты, инклюзивті білім беруді іске асыруға бейімділігі мен қажеттілігі белсенді түрде болатын ұстанымдарымен сипатталатын, инклюзивті білім беруді жүзеге асыратын арнайы білімдер, іскерліктер мен дағдылар ретінде көрінетін динамикалық, интегративті, кәсіби-тұлғалық білім. Кәсіби даярлық инклюзивті білім беру жағдайында баланы толыққанды оқыту мен тәрбиелеуді жүзеге асыру бойынша кәсіби әрекетті орындау қабілеті мен педагогтың ойлау бағыттылығынан көрінеді. Самарцева Е.Г. жасаған балаларға инклюзивті білім беру педагогының кәсіби даярлығы құрылымына келесі түйінді, мазмұнды компоненттер кіреді: тұлғалық-мәндік (инклюзивті білім берудің идеологиясын қабылдауға педагогтың рефлекстелген ұстанымы, педагог санасының, ерік, сезімдерінің балаларға инклюзивті білім беруге уәждемелік), когнитивті (балаларға инклюзивті білім беруге қажетті кәсіби-педагогикалық білімдер кешені) және технологиялық (мектепке дейінгі балаларға инклюзивті білім беруді жүзеге асырудың кәсіби-тәжірибелік іскерліктер кешені) [7].

Гафари Э.А. жалпы білім беретін мектеп мұғалімінің даму мүмкіндігі шектеулі балаларды оқытудағы рөлінің маңыздылығын айта отырып,

инклюзивті білім беруді жүзеге асыру үшін жағымды ынталандырудың болуы қажет деп санайды. Автор мұғалімдердің сенімдері, олардың инклюзивті білім берудің философиясы мен саяси бағытын мойындауы инклюзивті білім беруді іске асыруда барлық әрекеттердің нәтижелі болуының маңызды алғышарты екендігін ерекшелейді. Даму мүмкіндігі шектеулі оқушылар мұғаліммен мойындалған жағдайда ғана өзіне лайықты орын табады [8]. Ғалымның пікірі оң көзқарасты қалыптастырып, инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге мұғалімнің тұлғалық дайындығының қажеттілігін дәлелдейді. Автор педагогтың маңызды деп бөліп көрсеткен уәждеме мұғалімдердің психологиялық дайындығының маңызын растайды.

Э.А. Гафариге қарағанда ресейлік ғалым Сабельникова С.И. инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге жалпы білім беретін мектеп мұғалімдерін кәсіби және тұлғалық даярлықты жүзеге асыруда келесілер қажет екендігін айтады:

– инклюзивті білім берудің не екендігін, оның дәстүрлі білім беру формасынан айырмашылығын түсіну;

– инклюзивті білім беру ортасы жағдайында балалардың дамуында тұлғалық жас ерекшеліктері мен заңдылықтарын білу;

– дамуы қалыпты және зақымдалған балаларды бірігіп оқыту үшін оқу үрдісін жобалаудың психологиялық және дидактикалық әдістерін білу;

– білім беру ортасының барлық субъектілері (жеке және топтағы оқушылармен, ата-аналармен, әріптес-мұғалімдермен, мамандармен, әкімшілікпен) [9].

Литва университетінің доценті А.Galkiene өз зерттеуінде атап өткендей, мұғалім оқушылардың тек жеке топтарын ғана емес, барлық балаларды ойлай отырып, олардың түрлі мүмкіндіктері мен қажеттіліктерін жете ұғынуы керек. Сәйкесінше, мотивациялық-құндылықтық компонент қалыптасқандығының нәтижесі құндылық-мағыналық толықтық болып табылады, яғни «оқушы бұл құндылық» және «манифестік» толеранттылық, «Мен өзгешелікті қалыпты жағдай ретінде қабылдаймын» [10].

Белоруссиялық зерттеуші Хитрюк В.В. педагогтың инклюзивті білім беру жағдайындағы кәсіби әрекетке дайындығын өзекті инклюзивті білім беру жағдайындағы кәсіби-педагогикалық әрекет әдістері, мінез-құлық және коммуникативті стратегиялар, бағыттылық (бағдар), кәсіби тандауды анықтайтын және біліктіліктер кешені арқылы мазмұнды ашылатын субъектінің кәсіби дайындығының құраушысы және кәсіби педагогикалық әрекеттің күрделі интегралды сапасы ретінде баяндайды. Сондай-ақ, оның ойынша, академиялық біліктілік білімнің жеке саласы бойынша әдіснамасы мен терминологиясын меңгеруі, ондағы жүйелік өзара байланыстарды түсінуі, сонымен қоса оларды практикалық міндеттерді шешуде қолдану мүмкіндігі; кәсіби біліктілік – ағымдағы педагогикалық жағдайға және оның талаптарына сәйкес әрекет ете алу қабілеті мен дайындығы; әлеуметтік-тұлғалық бұл тұлға ретінде адамның өзіне және оның басқа адамдармен, қоғаммен, топтармен өзара әрекетіне қатысты біліктіліктер жиынтығы дегенді білдіреді. Хитрюк

В.В. пікірінше, педагогтың инклюзивті білім беру жағдайындағы жұмысқа даярлығының құрылымы өзара тәуелді сипаттамалар кешені ретінде көрсетілген. Оның сипаттамалары ішінде маңызды орынды алатын мотивациялық-когнитивті компонент - кәсіби мінез-құлықтық ұстанымды тікелей білдіру (инклюзивті білім беру субъектілеріне қатысты дәйекті мінез-құлық), біліктілікті көрсетуге дайындық болып табылады [11].

Хитрюк В.В. педагогтың кәсіби-педагогикалық даярлығының құраушысы ретінде инклюзивті даярлыққа әлеуметтік ұстанымдағы (бағалау-адаптивті, гностикалық, интегративті, болжамдық, құндылық-бағдарлық, эго-қорғаныстық) қызметтер, сондай-ақ инклюзивті білім беру жағдайында кәсіби-педагогикалық әрекет мазмұнымен, бағыттылығымен анықталатын спецификалық қызметтер (перцептивті-диагностикалық, интенционалды, қозғаушы -эмотивті) тән екендігін айтады [11].

Алехина С.В. тәрбиешінің инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге кәсіби даярлығы мәселесін зерттей келе, инклюзивті білім беру идеяларын жүзеге асыруға қарама-қайшы келетін тұрақталған құндылықтар мен нормаларды өзгерту керектігін айтады. Автор даму мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту мен тәрбиелеуге қатысты тәрбиешілердің ұстанымдары мен стереотиптерін ауыстыру қажеттілігі маңызды деп санайды. Педагогтың білім беруде инклюзивті ыңғай жасауды жүзеге асыруға даярлығы бұл жалпы білім беру үдерісіне даму мүмкіндігі шектеулі балаларды енгізу бойынша нәтижелі іс-әрекетті жоғары деңгейде қамтамасыз ете алатын әлеуметтік, адамгершілік, психологиялық және кәсіби сапалар мен қабілеттердің жиынтығынан тұратын тұтас, тұлғалық білім деп түсінеді [12].

Шумиловская Ю.В. пікірінше, болашақ мұғалімнің инклюзивті білім беру жағдайында балалармен жұмысқа даярлығы даму мүмкіндігі шектеулі оқушылардың ерекшеліктері туралы түсінік пен білімі, инклюзивті білім беру жағдайында бұл оқушылармен жұмыс жүргізудің әдістері мен тәсілдерін меңгеруі, осы әрекетке тұрақты ынтаны қамтамасыз ететін қалыптасқан белгілі бір тұлғалық қасиеттердің жиынтығы ретінде анықталады [13].

Мовкебаева З.А. өз зерттеулерінде болашақ педагогтарда дамуы бұзылған әрбір баланың мүмкіндіктері мен спецификалық ерекшеліктеріне сәйкес мектеп пәндерінің бағдарламалық мазмұны мен мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарттарының талаптарын бейімдеу; жекеленген оқытуды ұйымдастыруда және бағалау критерийлерін таңдауда нақты әдістерді қолдану; дамуы қалыпты балалармен және басқалармен нәтижелі тұлға аралық қарым-қатынасты орнату; даму мүмкіндігі шектеулі балаларды нәтижелі оқыту мен дамытуды қамтамасыз ететін дидактикалық материалдарды жасау бойынша кәсіби біліктілікті қалыптастыру қажеттілігін алға тартады [14]. Білім беру жүйесін инклюзивті білім беру үдерісіне дайындаудың ең алғашқы, әрі маңызды кезеңі мамандардың психологиялық және құндылықтық, кәсіби біліктілік деңгейлерінің өзгерісі болып табылады. Инклюзивті білім беруді дамытудың алғашқы кезеңдерінің өзінде жалпы білім беретін мектеп мұғалімдерінің даму мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмысқа дайын болмауы

(кәсіби, психологиялық және әдістемелік), инклюзивті ортада жұмыс істеуге мұғалімнің кәсіби біліктілігінің жеткіліксіздігі, педагогтарда психологиялық тосқауылдар мен кәсіби таптаурындардың болуы мәселелері өзекті болып тұр.

Қазақстандық зерттеуші Оралканова И.А. [15] «мұғалімнің педагогикалық әрекетке даярлығы» түсінігін инклюзивті білім беруді жүзеге асыратын шетелдік мұғалім-практиктер зерттеулерінің нәтижелерін ескере отырып, психологиялық және кәсіби дайындық тұрғысынан мәнді талдау негізінде педагогтардың тұлғалық, теориялық және тәжірибелік даярлығының біртұтастығын көрсететін өзара байланысты психологиялық және кәсіби сапалардың кешені түріндегі даярлық құрылымын анықтады. Аталған түсінікті талдау нәтижесінде, автор «мұғалімдердің инклюзивті білім беру жағдайында жұмысқа даярлығы» инклюзивті білім беру талаптарын есепке ала отырып оқу-тәрбие үдерісін ұйымдастыруда кәсіби әрекетті жоғары мотивациялық-құндылықтық деңгейде орындауға мүмкіндік беретін үйлесімді өзара әрекеттесуші, өзара толықтырушы психологиялық және кәсіби сапалардың кешені ретінде айқындайды. Сондай-ақ, қазақстандық зерттеушінің анықтамасы бойынша, психологиялық даярлық бұл мұғалімнің белгілі бір тұлғалық қасиеттерінің кешені, ал кәсіби – дидактикалық білім мен әдістемелік іскерліктер блогы болып табылады. Мотивациялық-құндылықтық компонент, Оралканова И.А. пікірінше, инклюзивті білім берудің құндылығын саналы түсінумен сипатталады. Бұл компоненттің көрсеткіштері: 1) инклюзивті білім беру идеясын құндылық ретінде қабылдау; 2) даму мүмкіндігі шектеулі балалардың тең құқықтығын мойындау және балаларды құндылық ретінде қабылдау; 3) инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеу үшін өзін өзі дамытуға және оқуға дайындығы [15].

Оралканова И.А. мұғалімдердің инклюзивті білім беруге психологиялық даярлығының құрылымына келесі білімдерді енгізеді:

- тұлғаның құндылықтық бағдары;
- тұлғаның уәждемесі;
- толеранттылық;
- эмпатия;
- педагогикалық оптимизм.

Оралканова И.А. пікірінше, мазмұнды компоненттің негізгі көрсеткіштері:

- инклюзивті білім беру негіздерін білуі;
- даму мүмкіндігі шектеулі балалардың дене қол жетімділігіне қойылатын талаптарды білуі;
- мұғалімнің ақпараттылығын қамтамасыз ететін, даму мүмкіндігі шектеулі балалардың құқықтарына қатысты сауаттылықты арттыратын жалпы білім беретін мекемелердің оқу-тәрбие үдерісіне даму мүмкіндігі шектеулі балаларды қосу туралы нормативті-құқықтық негіздерді білуі;
- инклюзивті білім беру жағдайында оқу және тәрбиелеу үдерісін ұйымдастыру ерекшеліктерін білу. Ол бастауыш сынып мұғалімдерінің даму мүмкіндігі шектеулі балалар денесіне ыңғайлы жағдайды қамтамасыз

етуді, оқу бағдарламаларын бейімдеуді, оқу материалының мазмұнын дифференциациялау және жекелендіруді меңгеруде көрінеді;

- инклюзивті білім беру субъектілерімен коммуникативті байланысты орнату негіздерін білуге мұғалімнің инклюзивті білім беру жағдайында «Мен ғана білемін» позициясынан «Біз біргеміз» және тығыз қарым-қатынаста даму мүмкіндігі шектеулі балалар мен басқаларға ыңғайлы жағдай жасай аламыз деген позицияға ауысу жатады.

Келесі компонент, Оралканова И.А. [15] пікірінше, – *операционалды-әрекеттік* инклюзивті білім беру жағдайында педагогикалық жұмыста педагогтың практикалық дағдыларын көрсетеді. Зерттеушінің ойынша, операциялды-әрекеттік компоненттің көрсеткіштері келесі іскерліктер мен дағдылардан тұрады:

– даму мүмкіндігі шектеулі балалармен және олардың ата-аналарымен коммуникативті байланысты жүзеге асыру іскерлігі мен дағдылары;

– мүмкіндіктері әр түрлі балаларды бірге оқыту жағдайында оқу-тәрбие үдерісін құрастыру іскерлігі;

– топта жұмыс істеу іскерлігі.

Оралканова И.А. қарастырған мұғалімнің инклюзивті білім беру жағдайында жұмысқа даярлығын қалыптастыру ерекшеліктері педагогтың тұлғалық біліктілігі инклюзивті білім беру жағдайында бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби әрекетінің іргелі негізі болып табылатынын растайды. Даму мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс істейтін педагогтың базалық қасиеттері эмпатия, педагогикалық оптимизм, гумандылық, балаларға сүйіспеншілік, шыдамдылық, даму мүмкіндігі шектеулі баламен және басқалармен қарым-қатынаста педагогтың белсенділігі екендігі анықталды.

Жоғарыда айтылғандарды қорытындылай келе, Оралканова И.А. инклюзивті мектеп мұғалімі келесі шарттарға сай нәтижелі жұмыс істей алады, егер:

– ол иілгіш болса;

– оған қиындықтар қызық болып, әр түрлі ыңғайды қолдануға дайын болса;

– ол жеке ерекшеліктерді сыйлайтын болса;

– ол топтың басқа мүшелерінің ұсыныстарын тыңдап, қолдана алатын болса;

– ол сыныпта басқа ересек адам болса да өзін сенімді ұстаса;

– ол басқа мамандармен бір топта жұмыс істеуге келісетін болса.

Сонымен қатар, атақты қазақстандық ғалым Мовкебаева З.А. [16] Қазақстан Республикасында даму мүмкіндігі шектеулі балалардың сапалы білімге құқығын (қалыпты балалармен бірге) қамтамасыз ету бойынша саясатының енгізілуі мен белсенді таратылуына қарамастан, инклюзивті білім беру жағдайында кәсіби әрекетін жүзеге асыратын педагогтарды даярлау дәстүрлі түрде жүргізіліп жатқандығын өкінішпен айтуда. Бұл өз кезегінде, жалпы білім беретін көптеген педагогтардың даму мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмысқа дайын болмауына септігін тигізеді. Ол келесілерден

көрініс табады:

- даму мүмкіндігі шектеулі балаларға қатысты олар «түзетілмейді» деген педагогтардың психологиялық тосқауылдар, теріс әлеуметтік ұстанымдар мен таптаурындардың болуы;

- даму мүмкіндігі шектеулі балаларды жалпы білім беретін мекемеге қабылдау үшін педагогтарға заңды түрде бекітілген ынталандыру жүйесінің (марапаттау) болмауы (қосымша еңбекақы, еңбек демалысының уақытын ұзарту, сыныптағы балалар санын азайту, т.б.). жағымды ынталандырудың болмауы, педагогтарда инклюзивті білім беру бұл даму мүмкіндігі шектеулі баланы бағумен байланысты көптеген қосымша міндеттерді қажет ететін олардың мойындарына артылған артық және ауыр салмақ деген пікірді қалыптастыруға әсер етеді;

- қазіргі мектептер негізінен барлық балаларға берілген нақты қарқында жұмыс істей алатын, орта мектеп жағдайында педагогикалық және психологиялық ықпал етудің типтік әдістері жеткілікті болатын балаларға бағытталған. Берілген әдістер абстрактілі, дене, эмоционалды және интеллектуалды «сау» балаға, яғни даму мүмкіндігі шектеулі балаларға сәйкес емес оқушыға бағдарланған;

- жалпы білім беретін мектеп мұғалімдері балаларға оқу білімін беруге бағытталған. Оған көбінесе оқушылардың белгілі бір білім, білік, дағдылар жиынтығын меңгеруін қарастыратын жалпы білім беру мекемелерінің Бағдарламалары мен білім беру стандарттары өз әсерін тигізуде. Мемлекеттік стандарттың Базалық минимумында көрсетілген мектепке дейінгі және мектептік білім беру нәтижелерінде әрбір жас топтарындағы балалардың барлық пәндер бойынша білім, білік, дағдылары деңгейлеріне қатаң талаптар қойылуына байланысты тәжірибеде баланы оқыту мен дамытудың жеке траекториясын жасау мүмкін болмайды. Сондықтан мұғалімдер көбінесе, даму мүмкіндігі шектеулі балалардың объективті қиындықтарын түсінбей, оған адекватты көмек көрсетуге қажетті білім мен біліктің болмауынан бұл санаттағы балаларға тым жоғары талаптар қояды. Сондай-ақ, даму мүмкіндігі шектеулі балалардың спецификалық танымдық қабілеттері сыныптың (мектептің) үлгерім көрсеткіштерін объективті түрде төмендетуі, бұл балаларға жағымды көкарастың қалыптаспауына әсерін тигізіп отыр [16].

Осылайша, инклюзивті білім берудің мақсаттары, міндеттері және қабылданған нормативті-құқықтық база жалпы білім беру жүйесіне барлық балаларды енгізу идеясының дамуына байланысты, жалпы білім беретін ұйымдар мұғалімдерінің педагогикалық әрекетін қайта қарастыруды талап етеді.

Бастауыш сынып мұғалімінің инклюзивті білім беру жағдайындағы жұмысының ең басты бағдары оқыту нәтижесі немесе жалпыға міндетті білім беру стандарттарының талаптарын орындау емес, құндылық ретінде оқушының өзіне бағытталуы керек. Сонда адамдар арасында қандай да болмасын критерийлер бойынша топтарға бөліну болмайды [15].

2 Инклюзивті білім беруде мұғалім мен әр түрлі мамандардың қызметтік міндеттері

Мовкебаева З.А. және Оралканова И.А. сынды қазақстандық авторлардың [17] әділ жасаған ескертулері бойынша, мектепке дейінгі және мектептік оқыту тәжірибесіне белсенді түрде енгізіліп жатқан инклюзивті білім беру педагогикалық маршрутты ендіруде жаңа ережелерді талап етеді. Ол өз әрекетін тек дидактикалық тұрғыдан ғана емес, құндылықтық бағдарды өзгерту деңгейінде де қайта қарастыруды меңзейді. Инклюзивті білім берудің ең басты қағидасы даму мүмкіндігі шектеулі оқушылардың әр түрлі қажеттіліктеріне сай неғұрлым шектемейтін, көбірек ортаға қосатын білім беру орта жасалуы керек. Инклюзивті білім беру идеясын қолдап, оны жүзеге асыра отырып педагогтар инновациялық тәртіпте әрекет етеді.

Авторлардың айтуынша, инклюзивті білім беру жағдайындағы жалпы білім беретін ұйымдарда педагог жұмысының басты міндеттерінің бірі даму мүмкіндігі шектеулі баланы және оның отбасын жалпы білім беру ортасына енгізуді реттейтін үдерісті сапалы түрде басқару болып табылады. Бұл бағыттағы алғашқы қадам білім беру үдерісінің барлық қатысушыларын, ең алдымен, өзін өзгерістегі әлеуметтік жағдайға дайындау болуы керек. Педагогтар тындауға үйреніп, дәйекті, шыдамды болып, әр баланың оқу мәнеріне сыйластықпен қарау керек [17]. Сонымен қатар, оларға қажет:

- балалар әр түрлі оқытынын, әр түрлі қарқынмен білім алатынын мойындау және осы ерекшеліктерді ескере отырып сабақты жоспарлау;
- әрекеттерді бекітілген оқу жоспарына емес, жағдайға байланысты жоспарлау;
- барлық балалар мектепке келу үшін және оқу үдерісін тиімді ету үшін ата-аналармен өзара әрекеттесу;
- сыныптағы барлық балалардың және жеке әрқайсысының сұраныстарын икемділікпен, шығармашылықпен орындау;
- әр сыныпта оқушылардың белгілі бір бөлігінің оқуында қиындықтары болатындығын білу.

Сонымен бірге, Мовкебаева З.А. мен Оралканова И.А. [17] балаға бағдарланған оқытудың белсенді әдістерін қолдануды ұсынады. Ол әдістер:

- барлық балаларға ойнауға, оқуға және жауапкершілікті бөлуге көмектесу;
- оқудағы қиындықтардың дәрежесі мен ауырлығын төмендетіп, қиындықтың ары қарай дамуына жол бермеу;
- мінез-құлық проблемаларын шешу;
- оқу жоспарында күнделікті өмірде қолданатын дағдыларды пайдалану;
- оқуды қызықты түрде жасау;

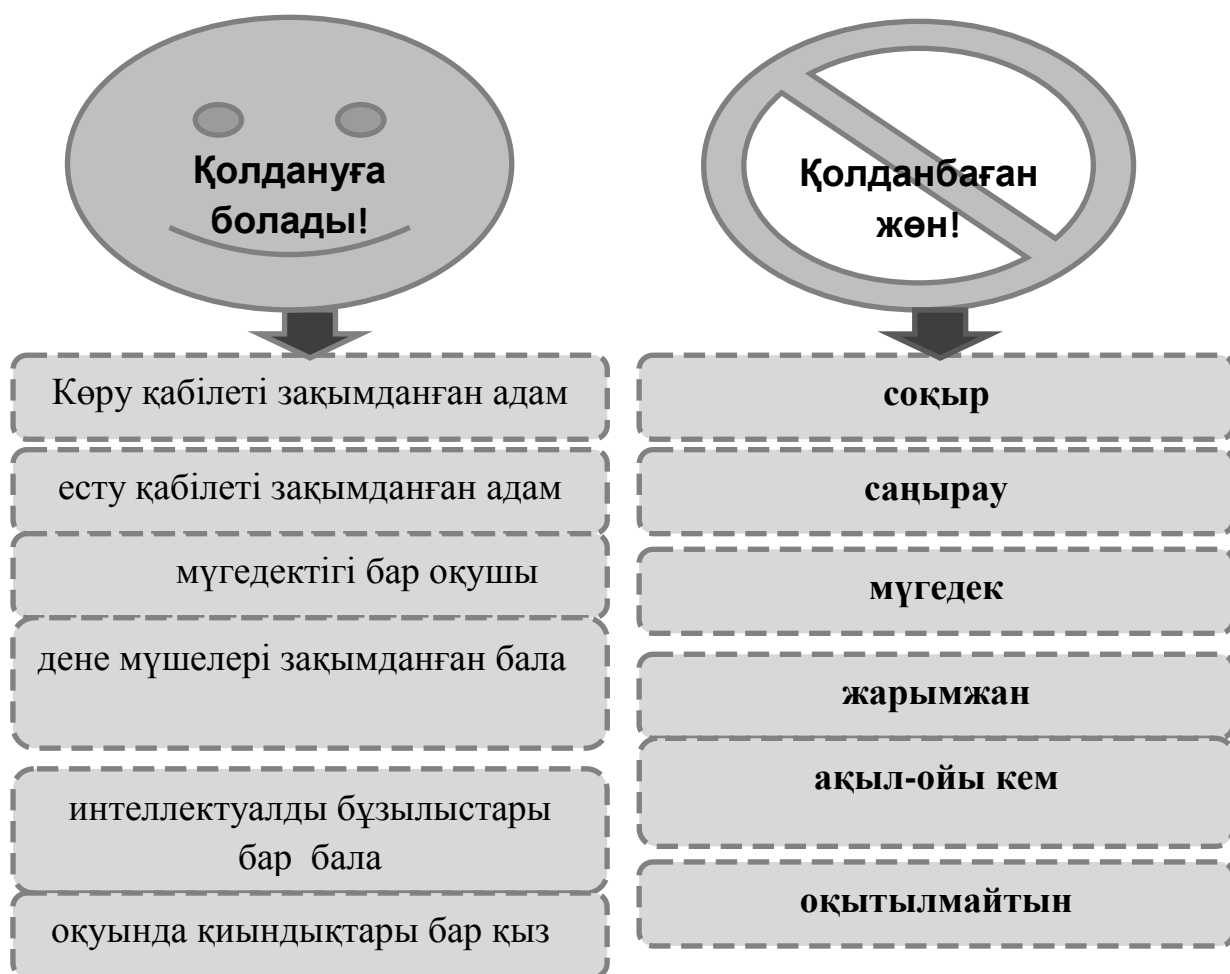
- өткен материалды мектептегі және үйдегі жағдайлармен байланыстыру;
- балалардың қызығушылығын сақтау және оларға өздерінің жеке темптерімен сәйкес оқуға мүмкіндік жасау үшін оқыту жылдамдығы мен әдістерін түрлендіру;
- сыныпта өзара қарым-қатынасты жақсарту;
- мұғалімге өз дағдыларын жетілдіруге көмектесу.

Тағы бір ресейлік автор Панасенкова М.М. пікірінше, жақсы, түсінікті сөйлесу де оқыту мен білім беруде маңызды болып табылады. Оның ойынша, педагогтар:

- карапайым, түсінікті тілде сөйлеп, материалды логикалық, дәйекті түрде түсіндіруге;
- вербалды емес тілдің тәсілдерін білу және дұрыс өңдеу, дене тілін түсіну, дауыстың ырғағын, бет әлпетінің өзгерісін айыруға, т.б.;
- көбіне сөйлесуде бақылайтын емес, қолдайтын және мадақтайтын тәсілдерді қолдануға;
- сөйлеу тілімен қолдана алмайтын, нашар еститін немесе ана тілі оқу тілінен басқа даму мүмкіндігі шектеулі балаларға көмектесу үшін сөйлесу әдістерін қолдануда иілгіштік танытуға;
- балалардың шаршауын алдын алу үшін үнемі үзілістер жасап отыруға;
- оқу материалының барынша аудиовизуалды қолжетімділігін қадағалауға тырысу керек [18].

–

Мамандар арасында жалпы қабылданған талап спецификалық терминдерді қолдануда белгілі ережелерді сақтау болып табылады (1-сурет):



1-сурет. Спецификалық терминдерді қолдану ережелері

Инклюзивті білім беру жағдайындағы мектеп мұғалімі:

- оған берілген балалардың денсаулығы мен өмірі үшін тікелей жауапты
- мектеп сабақтарын, экскурсиялар, сыныптан тыс шаралар мен ойын-сауықты балалардың жасына сай, мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарттарына және бағдарламалық материалдарға сәйкес жоспарлайды және жүзеге асырады;
 - сыныпта типтік білім беру бағдарламасын нәтижелі іске асыру үшін жағдай жасайды;
 - басқа мамандармен және мұғалімдермен бірге мерекелер, ойын-сауық және спорттық іс-шараларды дайындайды;
 - барлық оқушылардың біріккен іс-әрекетін жоспарлайды және ұйымдастырады (басқа мамандармен бірге);
 - мамандардың ұсыныстарын ескере отырып әрбір оқушыға жеке ынғай жасайды;
 - балаларды отбасында тәрбиелеу сұрақтары бойынша ата-аналармен жұмыс жүргізеді және оларды мектеппен белсенді әрекеттестікке тартады;

- балалардың жеке ерекшеліктерін біледі, балалардың жеке дамыту бағдарламасын жасауда және жүзеге асыруға қатысады;
- баланың әр түрлі әрекет түрлерінің даму деңгейін, коммуникативті белсенділік ерекшеліктерін, мақсатқа бағытталған әрекет деңгейін, өзіне өзі қызмет көрсету, мәдени-гигиеналық дағдыларын анықтайды;
- мамандардың ұсыныстарын орындайды [19].

Инклюзивті білім беру жағдайындағы мектеп мұғаліміне қойылатын тағы бір маңызды талап – медициналық, психологиялық және дефектологиялық саладағы мамандармен бірге әрекет етуге дайындығы мен қабілеті. Бұндай әрекеттестіктің басты мақсаты - даму мүмкіндігі шектеулі балаларды дамыту, оқыту, тәрбиелеу және әлеуметтендіру екендігін түсіну қажет. Сонымен қатар, қазіргі таңда педагогтардың барлығы өздерінің белгілі бір салада «білмейтіндіктерін» мойындап, әріптесінің көмегін қабылдай алмайды. Инклюзивті білім берудің «алтын ережесі» - топта жұмыс жасау, осыған педагогтарды даярлауда ерекше мән беру керек. Арнайы педагогика саласында өзінің кемшіліктерін мойындау, әріптестері мен мамандардың көмегін қабылдау, мамандармен тұрақты байланысуға дайын болу қабілеті – топтағы жұмыстың негізі болып табылады.

Мүмкіндігі шектеулі балаларды енгізу жағдайындағы білім беру үдерісінің сапасын арттыру мақсатында, оның барлық субъектілеріне, яғни әкімшілік, педагогтар, мамандар, балалар мен ата-аналарға келесі ережелерді сақтау ұсынылады:

- әрдайым бір-бірімен өзара әрекеттестікте жұмыс істеу;
- өзін мамандар тобының мүшесі ретінде мойындау;
- бір-біріне сыйластықпен қарау;
- көмек беруге және алуға, кеңестер беруге, сыни ескертулер жасауға және оны тыңдауға дайын болу;
- топтың ортақ мақсатын мойындау және сол мақсатқа жету үшін еңбектенуге тырысу.

Мұғалім өз жұмысында басым рөлден жаңа түсінікке ауысуы, яғни арнайы педагогика саласындағы білім жеткіліксіздігін, даму мүмкіндігі шектеулі балалардың дене және психологиялық ерекшеліктерін түсінуі, мамандардан көмек сұрай және қабылдай алу маңызды. Мұғалім өзінің «кәсіби Мен» дегенді басқа мамандардың білімдеріне «бағындыра алу» қабілеті - мұғалімнің барлық әрекеті мүмкіндігі шектеулі баланы жалпы білім беру жүйесіне нәтижелі қосуға бағытталған «инклюзивті білім берудің алтын ережесіне» жатады.

Мүмкіндігі шектеулі балаларды жалпы білім беру үдерісіне қосу бойынша педагогикалық ұжымның әрекетін координациялау үшін *инклюзивті білім беру бойынша координатор* деген жаңа штаттық бірлікті енгізген дұрыс (Леонтьева Е.Е. жасаған ұсынымдар[20]). Инклюзивті білім беру бойынша координатор жоғарғы дефектологиялық білімі бар (сурдопедагог, тифлопедагог, олигофренопедагог, мұғалім-логопед, т.б.), инклюзивті білім беру саласында даярлықтан өткен және көру, есту, тірек-қимыл немесе интеллектуалды дамуында әр түрлі бұзылыстары бар балалармен жұмыс істеген кез келген маман бола алады. Интеллектуалды бұзылыстарға психикалық даму тежелуі,

интеллектуалды жетіспеушілік, оның ішінде Даун синдромы, балалар церебралды параличі, аутистік бұзылыстар және т.б. жатады.

Координатордың қызметіне кіруі мүмкін:

1. Әкімшілік:

- инклюзивті мәдениет пен құндылық, философия мен идеология, ұйымдастырудың ерекше тәртібін қалыптастыру;

- инклюзивті білім беру саласында педагогикалық ұжым әрекетінің стратегиясы мен тактикасын анықтау (нақты қадамдарды жоспарлау, жүзеге асыру және талдау – ұйымдастырушылық компонент), барлық балаларға бірдей көңіл бөлуді қамтамасыз ету және сол мақсатта қолдағы ресурстарды нәтижелі қолдану;

- инклюзивті практиканы қолдау (әріптестерге кәсіби қолдау мен ынталандыру, әсіресе, даму мүмкіндігі шектеулі балалармен нәтижелі жұмыс істеу үлгілерін таратуда, түзете-дамыту жұмысының, оқыту мен тәрбиелеудің мазмұны, формалары, әдістері мен тәсілдері туралы сұрақтарды шешуде пәнаралық, «командалық» ыңғай жасауды қамтамасыз ету).

- даму мүмкіндігі шектеулі балалардың қажеттіліктерін, баланы дамытуда ұзақмерзімді мақсаттарды талдау, бала мен оның отбасын қолдау стратегиясы.

2. Білім беру ұйымының психологиялық-медициналық-педагогикалық консилиум маманының (жетекшісі) қызметтері:

- психологиялық-медициналық-педагогикалық кеңестің мамандарымен өзара әрекеттесу;

- білім беру ұйымының психологиялық-медициналық-педагогикалық консилиум мүшелерінің әрекетін координациялау;

- психологиялық-медициналық-педагогикалық консилиум отырыстарын жаспарлау және жүргізу;

- жеке білім беру жоспарын (баланың жеке даму бағдарламасы) жасауға және жүзеге асыруға қатысу;

- психологиялық-медициналық-педагогикалық консилиумның шешімдерін ата-аналар мен әкімшілікке жеткізу.

Консилиумның мүшесі ретінде координатордың міндеттерінің ішінде даму мүмкіндігі шектеулі балаларды ендіру үдерісінреттеу және тиімді ету бойынша нақты шараларды бөлуге болады: даму мүмкіндігі шектеулі балаларға арналған жеке және топтық түзету сабақтарының кестесі, оқушыларды (тәрбиеленушілерді) қосымша құрылғылармен қамтамасыз ету сұрақтары; баланың мектепте болу тәртібін ата-аналармен келісу және психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастыру.

3. «Сыртқы» серіктестермен өзара әрекеттестік:

- психологиялық-медициналық-педагогикалық кеңеспен,

- психологиялық-педагогикалық түзету кабинеттерімен,

- түзету және инклюзивті білім беру кабинеттерімен,

- оңалту орталықтарымен,
- ата-аналарға арналған кеңестік пункттермен
- инклюзивті білім беруді дамытуға мүдделі коммерциялық және коммерциялық емес, басқа да қоғамдық ұйымдармен.

Инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істейтін мектеп мұғаліміне кейбір кездері жалпы білім беру үдерісіне баланы нәтижелі енгізу үшін қосымша кеңес пен қолдау керек болуы мүмкін. Кеңесті әр түрлі дереккөздерден алуға болады:

- *Консультативті-әдістемелік орталықтар, педагогтарды қолдау орталықтары немесе ресурстық орталықтарда* балаға бағдарланған нәтижелі, инклюзивті білім беру әдістері, материалдар мен сабақтағы әрекеттер бойынша кеңестер алуға болады.
- *Әлеуметтік педагог немесе бала психологы* психологиялық жарақат алған немесе оқудағы қиындықтар туындаған жағдайда, баланың әлеуметтік немесе мінез-құлық проблемалары оның отбасымен немесе/және құрдастарымен байланысты үзуге әкелген жағдайларда көмек көрсете алады.
- *Арнайы (түзету) білім беру ұйымдарының педагогтары мен логопедтер* нақты әрбір балада негізгі дағдыларының (күнделікті өмір, ойын, араласу, оқыту) даму ерекшеліктерін практикалық түсінуді қалыптастыруға, бұл балалармен жұмыс жоспарын жасау мен бағалауда көмектесе алады.
- *Медициналық қызметкерлер, әр түрлі маманданған дәрігерлер, диетологтар* әр түрлі органикалық немесе қызметтік себептерден болған бой өсуінің тежелуі, көруі немесе естуі нашарлаған, оқуы мен мінез-құлқында проблемалар туындаған жағдайда елеулі көмек көрсете алады.

Қазақстандық зерттеуші Оралканова И.А. [15] өзінің бастауыш сынып мұғалімдерінің инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге даярлығын қалыптастыруға арналған диссертациялық зерттеуінде мұғалімдердің инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге даярлығын қалыптастырудың келесі компоненттерін, критерий мен деңгейлерін бөліп көрсетіп, сипаттайды:

- адаптивті
- репродуктивті
- оптималды.

Адаптивті деңгейге, автор инклюзивті білім берудің идеологиясы мен философиясын толыққанды қабылдамау және жеткіліксіз түсінуді, даму мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс істеуге құлықтың болмауын, балаларға нәтижелі инклюзивті білім берудің формалары, әдістері мен құралдары туралы түсініктің фрагменттілігін жатқызды.

Репродуктивті деңгей мұғалімдердің инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге даярлығының критерийлеріне шартты түрде сәйкес келумен сипатталады: даму мүмкіндігі шектеулі балаларға инклюзивті білім беру саласында білімін жетілдіруге мотивацияның әлсіз болуы, инклюзивті білім

беру ұйымы туралы дифференциалды теориялық түсініктерінің болмауы, инклюзивті білім беру үдерісінде кәсіби міндеттерді шешу жолдарын нашар меңгеру.

Оптималды деңгей мұғалімдердің инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге даярлығының критерийлері мен көрсеткіштеріне сәйкестігін қамтып көрсетеді: оқу-кәсіби міндеттерді шешуде саналылық, өз беттілік, рефлексивтілік байқалады, инклюзивті білім берудің идеологиясын түсіну мен қабылдау, балаларға инклюзивті білім беруге сананың бағыттылығы мен тұлғалық бағдарлығы. Бұл деңгейдегі мұғалімнің мотивациясының дәрежесі едәуір жоғары, олар эмпатия мен толеранттылық танытады, инклюзивті білім беру мен балалардың мүмкіндіктеріне қарамастан олардың құндылығын мойындайды, даму мүмкіндігі шектеулі балалардың қабілеттері өзінше ерекше және шексіз екендігіне сенеді, олармен жұмыстың ерекшеліктері туралы білімдері терең, толық, тұтас және жүйелі, инклюзивті білім беру жағдайында балаларды оқыту нәтижесін бағалау, сипаттау, болжау, құрастыру қабілеттері бар, ата-аналармен және басқа мамандармен «топта» жұмыс істеуге дайын болып келеді [15] (Кесте 1).

Кесте 1 – Мұғалімдердің инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге даярлығының компоненттері, көрсеткіштері, критерийлері мен деңгейлері (Оралканова И.А. бойынша)

Компоненттер	Көрсеткіштер	Критерийлер	Деңгейлер		
			Адаптивті	Репродуктивті	Оптималды
1	2	3	4	5	6
Мотивациялық-құндылықтық	1. Инклюзивті білім беру қажеттілігіне сену	- педагогикалық білімді алуға уәждемесінің болуы		+	+
		- даму мүмкіндігі шектеулі балалардың тең құқықтығын мойындау	+	+	+
	2. ҚР-да инклюзивті білім берудің идеяларын дамытуға ұмтылу	- балаларды құндылық ретінде қабылдау			+
		- даму мүмкіндігі шектеулі балалардың қабілеттері өзінше ерекше және шексіз екендігіне сену			+

		- эмпатиясы жоғары деңгейде	+	+	+
		- толеранттылық жоғары деңгейде		+	+
	2. Инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеу үшін оқуға дайын болу	- инклюзивті білім беру жағдайында нәтижелі жұмыс істеу үшін өзін өзі дамыту, білімін арттыру керектігіне сену	+	+	+
Мазмұнды	1. Инклюзивті білім берудің нормативті-құқықтық негіздерін білу	- инклюзивті білім берудің негіздерін білу		+	+
		- даму мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға қарым-қатынастың эволюциясын білу		+	+
		- әлемде және ҚР-да инклюзивті білім берудің нормативті-құқықтық негіздерін білу	+	+	+
	2. Инклюзивті білім беру жағдайында оқыту мен тәрбиелеу үдерісін жасаудың ерекшеліктерін білу	- даму мүмкіндігі шектеулі балалардың дене қолжетімділігіне қойылатын талаптарды білу	+	+	+
		- оқу бағдарламасын қалай бейімдеу керектігін білу		+	+
		- инклюзивті білім беру жағдайында сабақты өткізу ерекшеліктерін білу		+	+
		- негіз ретінде, даму мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту үдерісінде жекеленген және дифференциация қағидаларын білу		+	+

	3. Инклюзивті білім беру жағдайында коммуникативті байланысты орнату негіздерін білу	- даму мүмкіндігі шектеулі балалардың ата-аналарымен жұмыс формалары мен әдістерін білу;		+	+
		- инклюзивті білім беру жағдайында мамандардың қызметтік міндеттерін білу		+	+
Операционалды-әрекеттік	1. Даму мүмкіндігі шектеулі балалармен және олардың ата-аналарымен коммуникативті байланысты жүзеге асыру іскерліктері мен дағдылары	- даму мүмкіндігі шектеулі балалармен коммуникацияны ұымдастыра алу			+
		- инклюзивті білім беру жағдайындағы «топтың» басты мүшелері ретінде даму мүмкіндігі шектеулі балалардың ата-аналарымен өзара қарым-қатынасты орната алу			+
	2. Мүмкіндіктері әр түрлі балаларды бірге оқыту жағдайында оқу-тәрбие үдерісін ұйымдастыра алу	- даму мүмкіндігі шектеулі балалардың толыққанды дене қолжетімділігіне жағдай жасай алу			+
		- оқу бағдарламасын бейімдей алу;			+
		- жекеленген және дифференциация қағидаларын есепке ала отырып сабақты өткізе алу			+
	3. «Топта» жұмыс істей алу	- даму мүмкіндігі шектеулі балаларды дамыту міндеттерін басқа мамандармен бөлісе алу			+
		- білімімен бөлісе алу және мамандардың пікірін тыңдай білу			+

Осылайша, даму мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмысты жүзеге асыруға мектеп мұғалімдерінің кәсіби даярлығын қалыптастырудың үш негізгі бағытын бөлуге болады [21,22]:

1. Өзара сыйластық, шыдамдылық және оптимизм негізінде «педагог-бала» өзара индивидуалды жүйеде әрекеттесу қабілетін қалыптастыру.

2. Мектеп мұғалімдерінде өнімді әрекет жағдайына бейімділікті қалыптастыру:

- психологиялық бейімділік – даму мүмкіндігі шектеулі балаға пәнаралық өзара әрекетті ұйымдастыру мақсатында педагогикалық үдерістің барлық субъектілерімен («мектеп мұғалімі – арнайы педагог (дефектолог)», «мектеп мұғалімі – психолог», «мектеп мұғалімі – даму мүмкіндігі шектеулі баланың ата-анасы»және т.б.) өзара әрекеттесу, байланысу, сөйлесе алу қабілеті.

- технологиялық бейімдік – жалпыпедагогикалық қабілет (оқушылардың әрекеттерін дұрыс жоспарлау және ұйымдастыра алу), теориялық білімді нақты баланың мүмкіндіктері мен типологиялық ерекшеліктеріне айналдыра алу және т.б.

- білім беру ұйымының әкімшілік-педагогикалық әрекет жүйесінде педагогтарды өзара нәтижелі әрекеттесуге бейімдеу.

3. Педагогтарда даму мүмкіндігі шектеулі балалармен нәтижелі педагогикалық әрекетке әсер ететін тұлғаның кәсіби-маңызды сапаларын қалыптастыру: түрлі ерекшеліктерге қарамастан әрбір адамға құрмет, жанашырлық таныту және болашаққа оптимизммен қарау, т.б.

Мұғалімдерді инклюзивті білім беру жағдайында жұмысқа даярлау мазмұнына міндетті түрде дамуында ауытқуы бар балаларды оқытудың анатомиялық-физиологиялық негіздерін, даму мүмкіндігі шектеулі балалардың психологиялық ерекшеліктерін, осы санаттағы балаларды оқытудың спецификалық әдістері мен тәсілдерін, жеке және топтық оқыту бағдарламаларын координациялау тәсілдерін меңгертуді қарастыратын кәсіби құзыреттіліктерді қалыптастыруды енгізу керек. Соның барысында кәсіби құзыреттіліктің мотивациялық компонентін (өмірлік ұстанымның позитивтілігіне әсер ету, кәсіби қызығушылықтарын нақтылау және дамыту, т.б.) және тұлғалық компонентін (таңдаудың саналығы, тұлғалық қасиеттарін қалыптастыру және т.б.) дамытуға көп көңіл бөлу қажет.

3 Педагогтар мен мамандардың пәнаралық өзара әрекеттестігі

Инклюзивті білім берудің маңызды қағидаларының бірі ведомствоаралық интеграция және әлеуметтік серіктестік қағидасы болып табылады. Мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға білім беру интеграциясының стратегиялық мақсаттары тек әлеуметтік серіктестік және жалпы білім беретін педагог пен медициналық, психологиялық, дефектологиялық сала мамандары арасындағы тұрақты әрекеттестік барысында ғана орындалатыны түсінікті болып отыр.

Педагогтар мен мамандардың өзара әрекеттестігі - бұл баланың проблемаларын шешуде кешенді ыңғай жасауды қамтамасыз ететін, балалар мен жасөспірімдерді дамыту, оқыту, тәрбиелеу мен әлеуметтендіру міндеттерін шешуге бағытталған, білім беру үдерісінің субъектісін (бала, сынып, топ) қолдау бойынша педагогтар мен мамандардың біріккен әр түрлі әрекеті дегенді білдіреді [23]. Осылайша, психологиялық-педагогикалық әдебиеттерде жалпы білім беру үдерісінде даму мүмкіндігі шектеулі балаларды педагогикалық қолдауда мамандардың өзара әрекеттестігі, бұл пәнаралық ыңғай жасау үдерісінде психологиялық-педагогикалық қолдаудың стратегиясын, тактикасын, мазмұны мен динамикасын жасауға, даму мүмкіндігі шектеулі бала мен оның отбасының проблемаларын нәтижелі және кешенді шешуге қабілетті әр түрлі саладағы мамандардың (педагогтар, дефектологтар, психологтар, логопедтер) біріккен күшімен жасалған жүйелі түрдегі ықпал ретінде қарастырылады.

Бұндай өзара әрекеттестікке жатады:

- бала проблемаларын анықтау және шешуде, әр түрлі саладағы мамандардан білікті көмек көрсетілуде кешенділік;

- баланың тұлғалық және танымдық дамуын көпәспектiлi талдау;

- баланың оқу-танымдық, сөйлеу тiлдiк, эмоционалды-ерiктiк және тұлғалық салаларының жеке жақтарын түзету және жалпы дамытудың кешендi жеке бағдарламасын жасау [24].

Мұндай өзара әрекеттестік әр түрлі міндеттерді нәтижелі шешу және координациялауды анықтайды:

- даму мүмкіндігі шектеулі балалардың психологиялық-медициналық-педагогикалық кеңестен өтуі және оларды білім беру үдерісіне қосудың, оның ішінде инклюзивті сыныптары үшін білім беру бағдарламалары мен оқу-әдістемелік кешенді таңдау шарттарын анықтау;

- оқушыларға арналған оқу құралдары мен дидактикалық материалдарды бейімдеу;

- жалпы білім беретін ұйым мамандарының кәсіби құзыреттілігін арттырумен байланысты іс-шараларды жоспарлау және ұйымдастыру;

- бірігіп өткізетін іс-шараларды жоспарлау және ұйымдастыру (пәнаралық консилиумдар, оқыту және тәжірибелік семинары, әдістемелік бірлестіктер және т.б.);

- жалпы білім беретін ұйымдарда инклюзивті тәжірибесін мониторингілеу және бағалауды ұйымдастыру;

- координацияланған шешімдерді қажет ететін басқа да сұрақтар бойынша.

Жалпы білім беретін мектепте инклюзивті білім беруді нәтижелі жүзеге асыру үшін жұмысы мүмкіндігі шектеулі және басқа балаларға бағытталған педагогтар мен мамандардың міндеттерін бөлісуде белгілі бір теңгерім (баланс) сақтау қажет. Осы жерде атақты ресейлік ғалым Н.Н.Малофеевтың [25] сөзін еске алуға болады: «инклюзивті мектепте мұғалім ешқашан проблемамен жалғыз қалмайды, себебі, арнайы көмек пен қолдаудың көлемі мен сипаты баланың барлық ерекше қажеттіліктерін ескере отырып, құрамына мектеп әкімшілігі, жалпы білім беру мұғалімдері, педагог ассистенттері, арнайы педагогтар, психологтар мен оқушы ата-анасы кіретін ұжыммен – барлық командамен анықталады». Ресейлік ғалымның пікірінше, бұл анықтама жақсы естілгенмен, шынайы өмірдегі жағдайды емес, идеалды модельді сипаттайды [25]. Малофеев Н.Н. маман-дефектологтың орнын «команда» ауыстыра алады деген «шынайы сенім» өткен ғасырдың 60-жылдардағы халық театры кәсіби театрды ығыстырады деген ұстаным сияқты екендігін ескертеді. Сол сияқты, керемет санаторийлер мен демалыс үйлерінің көбеюіне байланысты ауруханаларды қысқарту ешкімнің ойына келмейтіні анық. «Құрамына мектеп әкімшілігі, жалпы білім беру мұғалімдері, педагог ассистенттері, арнайы педагогтар, психологтар мен оқушы ата-анасы кіретін команда» оларға білікті көмек көрсете алады. Сонымен қоса, ЕБА бар балаға арнайы дайындықсыз мектеп әкімшілігі, пән мұғалімдері, ата-аналар, тіпті дефектологтар мен психологтардың ұжымдық әрекеті еш пайда әкелмейді» [25].

Ресейлік ғалымның кейбір пайымдауының кесімділігіне қарамастан, оның дұрыстығын мойындау керек. Педагогтар мен мамандар баланың қамы үшін өзара келісіп жұмыс істеу керектігі түсінікті. Алайда, инклюзивті білім беруде басымдылық даму мүмкіндігі шектеулі балалармен нәтижелі жұмыс тәжірибесі бар мамандарға, яғни мұғалім-дефектологтарға беріледі. Инклюзивті білім беруді нәтижелі ұйымдастыруда мектеп мұғалімдері өз жұмыстарында мұғалім-дефектологтар берген ұсыныстар мен ұстанымдарды бағдар ретінде, жетекшілікке алуға үйренуі керек.

Инклюзияның мақсатын жүзеге асыру үшін жалпы білім беретін ұйымда әр түрлі саладағы мамандар – психологтар, дефектологтар, логопедтер, медициналық қызметкерлер, т.б. жұмыс істейді. Инклюзивті топта нәтижелі жұмыс істеу үшін мамандардың өзара әрекеттесуін ұйымдастыру үшін түрлі сызбаларын жасау қажет. Әр түрлі санаттағы мамандардың (мұғалім-логопедтер, мұғалім-дефектологтар, педагог-психологтар және т.б.) жұмыс тәжірибелерін көрсету арқылы жиналыстарды, семинар-практикумдерді, әдістемелік бірлестіктерді жоспарлы және тұрақты түрде өткізу, сондай-ақ даму мүмкіндігі шектеулі балаларға инклюзивті білім беру сұрақтары бойынша авторлық әдістемелік құралдарды басып шығару білім беру үдерісіне барлық қатысушыларының өзара байланыс орнатуына, ақпарат алмасуына әсерін тигізеді.

Білім беру үдерісінің жалпы сапасын жақсарту үшін оның барлық қатысушылары: әкімшілік, педагогтар, мамандар, балалар мен ата-аналар [19]:

- Әрдайым бір-бірімен әрекеттестікте жұмыс жасайды.
- Ашық түрде бір-біріне көмек көрсетеді және көмек алады, кері байланысты жүзеге асырады, кеңестер береді, сыни ескертулер жасайды және оларды тыңдайды.
- Ортақ іске қосып жатқан жеке үлестері үшін бір-біріне сыйластықпен, алғыспен қарайды.
- Мысалы, балалар мен жалпы топтың актуалды даму деңгейі туралы келісілген түсінік жасау, тақырыптық жобалар немесе бала дамуының жеке білім беру жоспарын жасау арқылы топты және балаларды дамытуға ықпал ететін келісілген әрекеттерді жоспарлау секілді, ортақ мақсатқа жету үшін біртұтас кәсіби команда ретінде нәтижелі жұмыс істейді.
- Мектеп мұғалімдері мен мамандары өздерінің, әрі жас педагогтардың кәсіби құзыреттілігін жақсарту мақсатында жаңа педагогтармен тәлімгер ретінде жұмыс істейді.

Жалпы білім беретін педагогтарға даму мүмкіндігі шектеулі баланы нәтижелі оқыту мен тәрбиелеу үшін оның барынша ыңғайлы орын мен жағдайды (педагогқа жақын, кейбір балалардан, қоздырғыш болатын заттардан алыстау, тиімді жарықтандыру мен температура, т.б.) ескеру керек.

Мектеп мұғалімдері мен мамандардың командалық жұмысының *бес негізгі қағидаларын* бөлуге болады:

- инклюзивті білім беруді біртұтас психологиялық-педагогикалық идеология және стратегия ретінде мойындау;
- маманның шектес пәндерге қызығушылығы, әмбебаптық пен жаңашылдыққа, жаңа білімдерді меңгеруге дайын болу;
- команданың барлық мүшелерін сыйлау, өзара түсіністік, шынайылық, өзара көмекке дайын болу;
- білім беру үдерісіне команданың барлық мүшелерінің теңқұқылы қатысуы,
- ортақ жұмыстың нәтижелері үшін жауапкершілік;
- команда мүшелерінің рөлдерін нақты бөлу, педагогикалық міндеттерді шешуде көбіне олардың қатысуын қадағалау.

Мамандардың командалық жұмысының негізгі бағыттарын қарастырайық [19]:

Бірінші бағыт: біртұтас инклюзивті білім беру траекториясы – мектепке келгеннен оны бітіргенше. Берілген міндетті нәтижелі жүзеге асыру шарттары:

- әрбір кезеңдерде қалыпты даму заңдылықтары мен кезеңдерін білу;
- оқытудың мәжбүрлеген нормативтерін емес, әрбір жастың психологиялық және педагогикалық міндеттерін түсіну;
- «ерекше» балалардың ерекшеліктерінің себебі мен механизмдерін түсінуге сүйене отырып, психикалық дамуының спецификасын есепке алу;
- медикаментозды көмектің мүмкіндіктері мен қандай да бір даму нұсқасының клиникалық көріністерін білу;
- білім берудің әрбір сатысының білім беру міндеттерін есепке алу;

- әр түрлі жас кезеңдерінде балалар ұжымындағы өзара әрекеттестік дамуының кезеңдері мен заңдылықтарын білу.

Екінші бағыт: жалпы білім беретін мектептің инклюзивті кеңістікті қалыптастыру жолдары:

- әр түрлі тренингтерді, соның ішінде команда жасау тренингтері; топтық пікірталастар; фокус-топтар; жеке кеңестер өткізу

- кәсіби «шеберханаларда»; өзара қолдау топтарында жұмыс жүргізу

- нақты проблемалы жағдайларды талдау.

Үшінші бағыт: инклюзивті білім беру үдерісінің мазмұны. Бұл аспектке пәнаралық қолдау әрекеттерінің нәтижелілігі анықталады:

- инклюзивті білім берудің мазмұнды аймағын анықтайтын нәтижелі мамандардың командасын жасаумен;

- бала дамуының ерекшеліктеріне және білім беру ұйымының білім беру ортасына, мектеп сыныптарының құрамдалуына адекватты қарым-қатынаспен;

- даму мүмкіндігі шектеулі балаға көмектің көлемі мен тиімді бірізділігімен;

- бағдарламалық материалды жеткізу бірізділігі мен тереңдігі баланың мүмкіндіктеріне сәйкес құрылуымен, білім беру бағдарламаларын дұрыс модификациялаумен;

- бірыңғай пәнаралық команда жағдайында әрекет ету үшін педагогтар мен басқа мамандарды әдістемелік қолдау және біліктілігін арттырумен;

- ата-аналар және олардың күткен нәтижелерімен психотерапевтік жұмысымен.

Осындай арнайы ұйымдастырылған жұмыстың нәтижесінде даму мүмкіндігі шектеулі баланың білім алу қажеттіліктерін түсінуге көмектесетін, оның жеке даму бағдарламасын жоспарлауға мүмкіндік беретін барлық мамандармен бала дамуының толық көрінісі жасалады.

Қорытынды

Жалпы білім беретін мектептердегі инклюзивті үдерісті сүйемелдеу дегеніміз инклюзивті тәжірибені жүзеге асыратын әр түрлі ұйымдардың пәнаралық өзара әрекеттестігінің көпдеңгейлі бір-біріне бағынышты жүйе болып табылады. Білім беру ұйымдарындағы психологиялық-педагогикалық жұмысты кең мағынада қарастыру керек, себебі, міндетті түрде оның адресаты тек балалар ғана емес, педагогтар, ата-аналар және олармен байланысатын басқа да ересектер болады. Сәйкесінше, білім беру ұйымы дамуының спецификалық міндеттеріне байланысты педагогтар мен мамандар жұмысының ортақ мақсаты жасының, білім алу және басқа қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін балалар мен білім беру үдерісінің басқа қатысушыларын психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу жүйесін жасау болып табылады.

Инклюзивті мектептерде психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуді ұйымдастыру – бұл, ең алдымен, даму мүмкіндігі шектеулі балалардың актуалды жағдайы және жақын даму перспективалары тұрғысынан баланың психологиялық-педагогикалық статусын жүйелі түрде қадағалау, балаларды нәтижелі оқыту мен дамыту, нақты бір баланың оқыту, сөйлесу психикалық күйінің проблемаларын шешу үшін әлеуметтік-педагогикалық жағдай жасау. Сонымен қатар, жалпы білім беретін үдерісте даму мүмкіндігі шектеулі балаларды нәтижелі педагогикалық қолдау, оларды қоғамда әлеуметтендіру білім беру үдерісіне қатысушылардың, ең алдымен, мектеп мұғалімдерінің даму мүмкіндігі шектеулі баламен жұмыс істеуге қажетті білім мен құзыреттілік болған жағдайда ғана жүзеге асады.

Жалпы білім беретін үдерісте даму мүмкіндігі шектеулі баланы оқыту мен тәрбиелеу барысында әр түрлі мамандар мен мектеп мұғалімдерінің өзара әрекеттестігінің спецификасы болып білім беру үдерісіне барлық қатысушылардың мұғалім-дефектологтың жетекшілігімен өзара тығыз әрекеттесуі және білім беру, тәрбиелеу мен түзету міндеттерін бірігіп шешу болып табылады.

Әдебиеттер тізімі

1. Дүниежүзілік мүгедектер туралы баяндама. - Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымы, 2011г.
http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_ru.pdf?ua=1
2. Пугачев В.П. Руководство персоналом организации. – М.: аспект пресс, 2000. – 54 с.
3. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход. – Сибирь. Философия. Образование. – 2005. - №8. – С.26-44
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
5. Коточитова Е.В. Психологические особенности творческого педагогического мышления: Автореф.дисс...канд.психол.н. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2001. – 24 с.
6. Даму мүмкіндіктері шектелген балаларға кіріктірілген (инклюзивті) білім беруді ұйымдастыру бойынша Әдістемелік ұсынымдар. – ҚР БҒМ Хаты № 4-02-4/450 16.03.2009 ж.
7. Самарцева Е.Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста: дис. ... канд.пед.наук. - Шуя, 2011; - Орел, 2012. - 195 с.
8. Гафари Э.А. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования (на материалах Исламской Республики Иран): автореф. ... канд. пед. наук. – Душанбе, 2012. – 23 с.
9. Сабельникова С.И. Развитие инклюзивного образования // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. - №1. – С.42-54.
10. Galkienė A. Pedagoginė sąveika integruoto ugdymo sąlygomis. - Šiauliai: Šiaulių universitetas, 2003. - 169 p.
11. Хитрюк В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: автореф. дис. ... докт.пед.наук. - Калининград, 2015. - 54 с.
- 12.Алехина С.В. Профессиональная готовность воспитателя к работе в условиях инклюзивного образования // Педагогика и психология. – 2012. - №3-4. – С.164-171.
13. Шумиловская Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук. – Шуя, 2011. –174 с.
- 14.Мовкебаева З.А. Роль высших учебных заведений в модернизации процесса образования лиц ограниченными возможностями в развитии// Вестник КазНПУ имени Абая (Серия «Специальная педагогика». - № 1-2 (28-29). – 2012. – С. 34-38.

15. Оралканова И.А. Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... докт. философии (PhD). – Алматы, 2014. – 210 с.
16. Мовкебаева З.А. Вопросы подготовки педагогических кадров в Республике Казахстан к работе в условиях инклюзивного образования. Педагогика и психология. - № 2 (15) – 2013. – С. 6-11.
17. Мовкебаева З.А., Оралканова И.А. Включение детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс. Учебное пособие. – Алматы: ИП «Сагаутдинова М.Ш.», 2014. – 236 с.
18. Методические рекомендации для педагогических работников образовательных учреждений по организации работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья в условиях инклюзивного образования /авт. сост. М.М. Панасенкова. – Ставрополь: СКIRO ПК и ПРО, 2012. – 46 с.
19. Мовкебаева З.А. Мультидисциплинарное взаимодействие педагогов и специалистов// Основы инклюзивного образования. Учебное пособие. Искакова А., Мовкебаева З.А., Закаева Г., Айтбаева А., Байтурсынова А.А.. - Алматы: L-Pride, 2013. – С. 85-107.
20. Инклюзивное образование. Выпуск 4. Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 240 с.
21. Селезнева Н.А., Соколов В.М., Романкова Л.И. и др. Квалификационные характеристики специалистов с высшим образованием. Методические рекомендации по разработке. – М.: Гособразование СССР, 1988. – 48 с.
22. Ляшенко А.И. Профессиональное становление социального работника.- М.: Просвещение, 1993. – 186 с.
23. Методические рекомендации по организации интегрированного (инклюзивного) образования детей с ограниченными возможностями в развитии. – Приказ МОН РК № 4-02-4/450 от 16.03.2009.
24. Ежовкина Е.В., Рябова Н.В. К проблеме педагогического сопровождения адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья // Российский научный журнал № 5 (30) — Рязань, 2012. — С. 84—89.
25. Малофеев Н.Н. Проблемы инклюзивного образования и защиты прав детей с ограниченными возможностями здоровья //Новая школа. -12 апреля 2011.

Глоссарий

Құзыреттілік (competentia – лат.) – бұл өнімді іс-әрекет үшін белгілі бір заттар және процестер аясына қатысты қажетті білім мен әдістер жиынтығы; бұл – білім беру даярлығына қойылатын алдын ала берілетін талаптар (норма).

Түйінді құзыреттер – жағдайды адекватты түсінуге, адамның жеке өмірінде және кәсіби әрекетінде жоспарланған нәтижелерге жетуге мүмкіндік беретін әрекеттің жалпы (әмбебап) мәдени жасалған әдістері.

Құзыреттілік – бұл өнімді және сапалы іс-әрекет үшін қажетті белгілі бір заттар және процестер аясына қатысты тұлғаның өзара байланысты қасиеттердің жиынтығы.

Шеберлік, тұлғаның кәсіби әрекетінде ішінара және толық жүзеге асыру – кәсіби әрекетті сапалы, шығармашыл орындау, жеке әрекет стилінде тұлғаның қалыптасқан кәсіби маңызды сапаларының интеграциясы.

Принцип (лат. principium – бастама, негіз) – қандай да бір теория, оқудың, ғылымның негізгі, бастапқы ережесі.

Кәсібилендіру немесе кәсіби бейімділік – кәсіби әрекетті білікті орындауға қажетті мамандыққа кіріспе және оны игеру, кәсіби өзін өзі анықтау, кәсіби тәжірибе жинау, тұлғаның қасиеттері мен сапаларын дамыту.

Кәсіби құзыреттілік – мамандықты жоғарғы деңгейде меңгеруді қарастыратын және кәсіби әрекетпен байланысты әр түрлі жағдайларда еркін бағдарлауға негіз болатын тұлғаның жеке әрекетінің, кәсібиліктің құрылымында интегралды сипаттамасы.

Кәсіби даярлық немесе оқыту – кәсіби білім, іскерлік және дағдылар жүйесін меңгеру, тұлғаның кәсіби маңызды сапаларын қалыптастыру, болашақ мамандыққа қызығушылығы мен икемділігі.

Кәсіби ұмтылыстарын қалыптастыру – өзінің индивидуалды-психологиялық ерекшеліктерін есепке ала отырып тұлғаның мамандықты саналы түрде таңдау.

Содержание

Введение	33
1 Понятие о профессиональной компетентности педагога в условиях инклюзивного образования	35
2 Функциональные обязанности учителя и различных специалистов в инклюзивном образовании	44
3 Мультидисциплинарное взаимодействие педагогов и специалистов	55
Заключение	60
Список использованных источников	61
Глоссарий	63

Введение

*Спасателем на водах не может быть тот, кто,
«знает, как плавать», но не умеет этого делать.*

А.Н. Леонтьев

Распространение в Республике Казахстан идеи инклюзивного образования, которое обеспечивает каждому ребенку уважение и принятие его индивидуальности, вне зависимости от его соответствия или несоответствия критериям школьной системы, закономерно обусловило появление новых требований к профессиональной компетентности педагогов. К современным педагогам, и прежде всего к школьным учителям, предъявляются требования, связанные с выполнением новых функций: способности самостоятельно, творчески и адекватно отбирать и использовать технологии, пригодные для работы с различными образовательными группами, будь то дети с ограниченными физическими и интеллектуальными возможностями, дети разных социальных групп, проживающие в мегаполисе или селе и др.

В условиях реформирования образования возникает потребность в подготовке педагогов с новым концептуальным мышлением, понимающих сущность происходящих социально-педагогических процессов. Как никогда нужны высококлассные школьные учителя, ориентированные не только на работу со здоровыми детьми, но и с детьми, имеющими различные отклонения в развитии с учетом многочисленных социальных факторов, специфики ближайшего окружения и особенностей социализации. О важности данного положения свидетельствуют международные и отечественные правовые документы. Так, во «Всемирном докладе об инвалидности», например, утверждается решающее значение в развитии инклюзивного образования специальной подготовки общеобразовательного педагога [1]. В данном документе со всей ответственностью заявляется, что «Надлежащее обучение учителей массовых государственных школ может укрепить их уверенность в своих силах и улучшить навыки обучения детей-инвалидов. Принципы инклюзии должны быть интегрированы в программы подготовки учителей и сочетаться с другими инициативами, дающими возможность учителям обмениваться опытом и профессиональными знаниями в области инклюзивного образования» [1].

Вместе с тем, осуществляемый на протяжении длительного времени традиционный подход к подготовке школьных учителей предполагает преимущественную ориентацию на образовательную деятельность с «обычными» детьми, не имеющими каких либо особенностей развития. Вполне закономерной, в этом случае, становится ситуация, когда учителя, реализующие инклюзивное образование на практике, начинают испытывать

значительные сложности в процессе адаптации требований государственного общеобязательного стандарта образования (ГОСО) и программного содержания по учебным предметам для обучения детей с ограниченными возможностями развития, не понимают особенности их развития и их возможности и способности, не могут применить определенные методы организации индивидуализированного обучения, не умеют построить межличностное взаимодействие детей с особыми потребностями с нормально развивающимися детьми и др. Происходит это из-за того, что подготовка педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования зачастую осуществляется на основе развития отдельных элементов готовности к работе в условия инклюзивного образования, без охвата всей системы формирования у обучающихся необходимых профессиональных компетенций.

Отличительной особенностью подготовки учителей в условиях инклюзивного образования должна явиться ориентация на *компетентностный подход*, в соответствии с которым ожидаемым результатом образовательного процесса является не система знаний, и навыков, а набор ключевых компетенций. В качестве основных при этом можно выделить: академические компетенции (определяющие умение обучаться новым знаниям); социально-личностные компетенции (обеспечивающие способность следовать идеологическим и нравственным идеалам общества и государства); профессиональные компетенции (позволяющие формулировать проблемы, ставить задачи, определять пути их решения, разрабатывать планы и обеспечивать и их выполнение в различных сферах педагогической деятельности).

1 Понятие о профессиональной компетентности педагога в условиях инклюзивного образования

Необходимой составляющей профессионализма человека является профессиональная компетентность. Профессиональная компетентность рассматривается исследователями как характеристика качества подготовки специалиста и потенциала эффективности трудовой деятельности [2]. Профессиональная компетентность педагога, в свою очередь, представляет собой качественную характеристику личности специалиста, которая включает систему научно-теоретических знаний как в предметной области, так и в области педагогики и психологии. Профессиональная компетентность педагога – это многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний учителя и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и др.) [3].

Соотнося профессионализм с различными аспектами зрелости специалиста, Маркова А.К. выделяет четыре вида профессиональной компетентности [4]: специальную, социальную, личностную и индивидуальную:

1. *Специальная, или деятельностьная* профессиональная компетентность характеризует владение деятельностью на высоком профессиональном уровне и включает не только наличие специальных знаний, но и умение применить их на практике.
2. *Социальная* профессиональная компетентность характеризует владение специалистом способами совместной профессиональной деятельности и сотрудничества, принятыми в профессиональном сообществе приемами профессионального общения.
3. *Личностная* профессиональная компетентность характеризует владение способами самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональной деформации. Сюда же относят способность специалиста планировать свою профессиональную деятельность, самостоятельно принимать решения, видеть проблему.
4. *Индивидуальная* профессиональная компетентность характеризует владение приемами саморегуляции, готовность к профессиональному росту, неподверженность профессиональному старению, наличие устойчивой профессиональной мотивации.

В качестве одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности Маркова А.К. называет способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, а также использовать их в практической деятельности. Российский исследователь Коточитова Е.В. предлагает иерархическую модель педагогической компетентности, в которой каждый следующий блок опирается на предыдущий, создавая «платформу для “вырастания”» следующих компонентов [6]. Составляющие модель блоки представляют собой шесть видов педагогической компетентности:

- знаниевую,
- деятельностную,
- коммуникативную,
- эмоциональную,
- личностную,
- творческую.

Автором подчеркивается особая значимость принципа последовательности, имеющего прямое отношение к формированию компетентности педагога в процессе его обучения. Вырванный из контекста отдельный блок не обеспечит необходимой профессиональной компетентности педагога.

Российский исследователь Дружилов С.А. выделяет следующие компоненты профессиональной компетентности педагога: мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный и рефлексивный.

Мотивационно-волевой компонент включает в себя: мотивы, цели, потребности, ценностные установки, стимулирует творческое проявление личности в профессии; предполагает наличие интереса к профессиональной деятельности.

Функциональный (от лат. *functio* – исполнение) компонент в общем случае проявляется в виде *знаний* о способах педагогической деятельности, необходимых учителю для проектирования и реализации той или иной педагогической технологии.

Коммуникативный (от лат. *communico* – связываю, общаюсь) компонент компетентности включает *умения* ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию, устанавливая межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных деловых ситуациях, организовывать и поддерживать диалог.

Рефлексивный (от позднелат. *reflexio* – обращение назад) компонент проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений; сформированность таких качеств и свойств, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, сотворчество, склонность к самоанализу. Рефлексивный компонент является регулятором личностных

достижений, поиска личностных смыслов в общении с людьми, самоуправления, а также побудителем самопознания, профессионального роста, совершенствования мастерства, смыслотворческой деятельности и формирования индивидуального стиля работы [3].

При этом, исследователь также утверждает невозможность изолированного рассмотрения указанных характеристик профессиональной компетентности педагога, поскольку они носят интегративный, целостный характер и являются продуктом профессиональной подготовки в целом.

Дружилов С.А. [3] утверждает, что профессиональная компетентность педагога формируется уже на стадии профессиональной подготовки специалиста. Но если обучение в педагогическом вузе следует рассматривать как процесс формирования основ (предпосылок) профессиональной компетентности, то обучение в системе повышения квалификации, считает автор, – как процесс развития и углубления профессиональной компетентности, прежде всего, высших ее составляющих.

Как отмечал известный немецкий педагог-дефектолог П. Шуман, чем ниже уровень психического развития ребенка, тем выше должен быть уровень образования учителя. Данное высказывание свидетельствует о необходимости особого знания для работы в условиях инклюзивного образования, поскольку позиция учителя в условиях инклюзивного образования меняется. Он утрачивает свою автономность и работает в рамках тесного сотрудничества со специальным педагогом, психологом, логопедом, социальным педагогом и родителями. В своей деятельности в условиях инклюзивного образования педагогу необходимо выполнять дополнительные обязанности и функции, такие, как: адаптация содержания образования, развитие межличностного общения и др. Об этом свидетельствуют требования к педагогам, представленные в Методических рекомендациях по организации интегрированного (инклюзивного) образования детей с ограниченными возможностями в развитии:

– учителям начальных классов и учителям-предметникам, работающим в классах, где обучаются дети с ограниченными возможностями в развитии, необходимо адаптировать образовательные учебные программы под образовательные потребности учащегося в каждом случае индивидуально;

– учитель класса (классный руководитель) обеспечивает учащимся с ограниченными возможностями в развитии специальную поддержку, в следующих направлениях: помощь учащимся в организации работы в рамках учебного процесса; формирование и развитие детского коллектива (формирование положительного отношения); сотрудничество с родителями [6].

По мнению российского исследователя Самарцевой Е.Г. [7], *профессиональная готовность педагога к инклюзивному образованию* - фундаментальное условие успешного осуществления инклюзивного образования, динамическое, интегративное профессионально-личностное образование, характеризующееся наличием установки, предполагающей

активную предрасположенность и потребность педагога в осуществлении инклюзивного образования, проявляющееся в наличии и мобилизации специальных знаний, умений и навыков реализации инклюзивного образования. Профессиональная готовность проявляется в направленности сознания педагога и в его способности выполнять профессиональную деятельность по осуществлению полноценного обучения и воспитания ребёнка в условиях инклюзивного образования. В разработанную Самарцевой Е.Г. структуру профессиональной готовности педагогов к инклюзивному образованию детей входят следующие ключевые содержательные компоненты: личностно-смысловой (отрефлексированная установка педагога на принятие идеологии инклюзивного образования, мотивационная направленность сознания, воли, и чувств педагога на инклюзивное образование детей), когнитивный (комплекс профессионально-педагогических знаний, необходимых для инклюзивного образования детей) и технологический (комплекс профессионально-практических умений осуществления инклюзивного образования детей дошкольного возраста) [7].

Гафари Э.А., подчеркивая важность роли учителя общеобразовательной школы в обучении детей с ограниченными возможностями развития, считает важным наличие положительной мотивации для реализации инклюзивного образования. Автором подчеркивается, что убеждения учителей, их признание политических линий и философии инклюзивного образования считаются важными предпосылками для успеха всех видов деятельности по реализации инклюзивного образования. Учащиеся с ограниченными возможностями в развитии лишь тогда находят свое достойное место в классе, когда будут признаны учителями [8]. Мнение ученого вызывает положительное отношение и доказывает необходимость личностной готовности учителей к работе в условиях инклюзивного образования. Мотивация, выделенная автором в качестве важнейшего качества педагога, подтверждает важность психологической готовности учителей.

В отличие от Гафари Э.А., российский ученый Сабельникова С.И. в осуществлении профессиональной и личностной подготовки учителей общеобразовательных организаций к работе в условиях инклюзивного образования придерживается позиции, в которой отмечает необходимость:

- представления и понимания, что такое инклюзивное образование, в чем состоит его отличие от традиционных форм образования;
- знания психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды;
- знания методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием;
- умения реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды (с учениками по отдельности и в группе, с родителями, коллегами-учителями,

специалистами, руководством) [9].

Как указывает в своем исследовании доцент Литовского университета A.Galkiene, учитель должен непосредственно вникать в разнообразие возможностей и нужд учеников, думая при этом не об отдельных группах учащихся, а обо всех вместе. Соответственно, основным результатом сформированности мотивационно-ценностного компонента является ценностно-смысловая насыщенность, т.е. «ученик как ценность» и «манифестирующая» толерантность, т.е. «Я принимаю инаковость как норму» [10].

Белорусский исследователь Хитрюк В.В. трактует готовность педагога к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования как сложное интегральное качество субъекта профессиональной педагогической деятельности и составляющая его профессиональной готовности, содержательно раскрывающееся через комплекс компетенций и предопределяющее профессиональный выбор, направленность (ориентацию), поведенческие и коммуникативные стратегии, методы профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях инклюзивного образования. При этом под академическими компетенциями ею подразумевается владение методологией и терминологией отдельной области знаний, понимание функционирующих в ней системных взаимосвязей, а также возможность использовать их в решении практических задач; под профессиональными - готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями и реальной педагогической ситуации; под социально-личностными – совокупность компетенций, относящихся к самому человеку как к личности, взаимодействию индивида с другими людьми, группой и обществом. По мнению Хитрюк В.В. структура готовности педагога к работе в условиях инклюзивного образования представлена комплексом взаимозависимых характеристик, среди которых значимое место занимает мотивационно-когнитивный компонент – непосредственное выражение установки в профессиональном поведении (последовательное поведение по отношению к субъектам инклюзивного образования), готовность к проявлению компетентности [11].

Хитрюк В.В. утверждает, что инклюзивной готовности педагога как составляющей профессионально-педагогической готовности присущи функции, характерные для социальной установки (оценочно-адаптивная, гностическая, интегративная, прогностическая, ценностно-ориентировочная, эго-защитная), а также специфические функции (перцептивно-диагностическая, интенциональная, побудительно-эмотивная), определяемые направленностью и содержанием профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования [11].

Алехина С.В., исследуя вопрос профессиональной готовности воспитателей к работе в условиях инклюзивного образования, отмечает необходимость изменения устоявшихся норм и ценностей, противоречащих идеям реализации инклюзивного образования. Автор считает важным

необходимость смены у воспитателей установки и стереотипов в отношении обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями развития. Под готовностью педагога к реализации инклюзивного подхода в образовании она понимает целостное, личностное образование, представляющее совокупность социальных, нравственных, психологических и профессиональных качеств и способностей, позволяющих на высоком уровне обеспечивать возможность результативной деятельности по включению детей с ограниченными возможностями развития в общеобразовательный процесс [12].

По мнению Шумиловской Ю.В. готовность будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования определяется как совокупность знаний и представлений об особенностях учащихся с ограниченными возможностями здоровья, владение способами и приемами работы с этими учениками в условиях инклюзивного образования, а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности [13].

Мовкебаева З.А. в своих исследованиях отмечает о необходимости формирования у будущих педагогов профессиональных компетенций по адаптации требований Государственных общеобязательных стандартов образования и программного содержания по школьным дисциплинам в соответствии со специфическими особенностями и имеющимися возможностями каждого ребенка с нарушенным развитием; применению конкретных методов организации индивидуализированного обучения и подбору критериев его оценивания; построению продуктивного межличностного взаимодействия с нормально развивающимися детьми и др.; созданию дидактических материалов, обеспечивающих успешное обучение и развитие детей с ограниченными возможностями развития [14]. Первичным и важнейшим этапом подготовки системы образования к реализации процесса инклюзивного образования является этап психологических и ценностных изменений, уровня профессиональных компетентностей ее специалистов. Уже на первых этапах развития инклюзивного образования остро встает проблема неготовности учителей общеобразовательной школы (профессиональной, психологической и методической) к работе с детьми с ограниченными возможностями в развитии, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов.

Казахстанский исследователь Оралканова И.А. [15] на основе анализа сущности понятия «готовность учителей к педагогической деятельности» с позиции психологической и профессиональной готовности, а также с учетом результатов исследования зарубежных учителей-практиков, осуществляющими инклюзивное образование, определила структуру данной готовности, которая выступает в виде комплекса взаимосвязанных психологических и профессиональных качеств, отражающих единство личностной, теоретической и практической готовности педагогов. В результате анализа указанного понятия «готовность учителей к работе в условиях инклюзивного образования»

определяется ею как комплекс гармонично взаимодействующих и взаимодополняющих психологических и профессиональных качеств, позволяющих осуществлять профессиональную деятельность на высоком мотивационно-ценностном уровне, организацию учебно-воспитательного процесса с учетом требований инклюзивного образования. При этом психологическая готовность казахстанским исследователем определяется как комплекс определенных личностных качеств учителя, а профессиональная - как блок дидактических знаний и методических умений. Мотивационно-ценностный компонент, в свою очередь, по мнению Оралкановой И.А., характеризуется осознанием ценности инклюзивного образования. Показателями данного компонента являются: 1) принятие самой идеи инклюзивного образования как ценности; 2) признание равных прав детей с ограниченными возможностями в развитии и принятие детей как ценности; 3) готовность к обучению и саморазвитию для работы в условиях инклюзивного образования [15].

В структуру психологической готовности учителей к инклюзивному образованию Оралканова И.А. включает следующие образования:

- ценностная ориентация личности;
- мотивация личности;
- толерантность;
- эмпатия;
- педагогический оптимизм.

Основными показателями содержательного компонента, по мнению Оралкановой И.А., являются:

- знание основ инклюзивного образования;
- знание требований к физическому доступу детей с ограниченными возможностями развития;
- знание нормативно-правовых основ включения детей с ограниченными возможностями в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных организаций, которое обеспечивает информированность учителя, повышает грамотность в отношении прав детей с ограниченными возможностями развития;
- знание особенностей построения процесса обучения и воспитания детей в условиях инклюзивного образования, которое заключается в овладении учителями начальных классов знаний в обеспечении физического комфорта для детей с ограниченными возможностями развития, адаптации учебных программ, дифференциации и индивидуализации содержания учебного материала;
- знание основ построения коммуникативной связи с субъектами инклюзивного образования включает в себя осведомленность учителя о том, что в условиях инклюзивного образования учителю необходимо отойти от позиции «знаю только Я» к позиции «МЫ вместе» в тесном

сотрудничестве сможем создать благоприятные условия для развития детей с ограниченными возможностями развития и др.

Следующий компонент, по мнению Оралкановой И.А. [15], – *операционально-деятельностный*, который отражает практические навыки педагога в педагогической работе в условиях инклюзивного образования. Показатели операционально-деятельностного компонента, по мнению исследователя, заключаются в следующих умениях и навыках:

- умение и навыки осуществления коммуникативной связи с детьми с ограниченными возможностями в развитии и их родителями;
- умение конструирования учебно-воспитательного процесса в условиях совместного обучения детей с разными возможностями;
- умение работать в команде.

Рассмотренные Оралкановой И.А. особенности в формировании готовности учителей к работе в условиях инклюзивного образования, дают основание считать, что личностные компетенции педагога являются фундаментальной основой профессиональной деятельности учителей начальных классов в условиях инклюзивного образования. При этом базовыми качествами педагога, работающего с детьми с ограниченными возможностями развития, признаны эмпатия, педагогический оптимизм, гуманность, любовь к детям, терпение, активность педагога во взаимодействии с ребенком с ограниченными возможностями развития и др.

Резюмируя все вышесказанное, Оралканова И.А. утверждает, что учитель инклюзивной школы может быть успешен, если:

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

Наряду с этим, известный казахстанский ученый Мовкебаева З.А. [16] с сожалением отмечает, что, несмотря на активное внедрение и развитие в Республике Казахстан политики в обеспечении права детей с ограниченными возможностями развития на качественное образование (наравне со здоровыми сверстниками), подготовка педагогических кадров, которым предстоит осуществлять свою профессиональную деятельность в условиях инклюзивного образования, проводится традиционно. Это, в свою очередь, обуславливает неготовность значительного количества педагогов общего образования к работе с детьми с ограниченными возможностями развития, которая в основном проявляется в следующих моментах:

- наличие психологических барьеров, отрицательных социальных установок и стереотипов у педагогов по отношению к детям с ограниченными возможностями развития, которые заключаются в представлении о их «неисправимости»;

- отсутствие законодательно закреплённой системы мотивации (и поощрения) педагогов общеобразовательных организаций к принятию ребенка с ограниченными возможностями развития (дополнительная оплата труда, увеличение продолжительности трудового отпуска, уменьшения количества детей в классе и др.). Отсутствие положительной мотивации способствует формированию у педагогов мнения об инклюзивном образовании как лишнем и тяжелом бремени, которое ложится на них, и ожиданию предполагаемых многочисленных дополнительных обязанностей, связанных с уходом за детьми с ограниченными возможностями в развитии;

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

- учителя общеобразовательных школ преимущественно сосредоточены на передаче детям учебных знаний, чему способствуют существующие образовательные стандарты и Программы общеобразовательных организаций, которые предполагают преимущественно усвоение учениками определенной суммы знаний, умений и навыков. Представленные в Базовом минимуме Государственного стандарта результаты дошкольного и школьного образования в виде жестких требований к уровню знаний, умений и навыков детей по всем предметам в каждой возрастной группе, не позволяют выстраивать на практике индивидуальные траектории обучения и развития ребенка. Поэтому учителя предъявляют зачастую завышенные требования к ребенку с ограниченными возможностями в развитии, не понимая его объективных затруднений и не обладая необходимыми знаниями и умениями для оказания ему адекватной помощи. В свою очередь, специфические познавательные возможности детей с ограниченными возможностями развития объективно будут снижать показатели успеваемости класса (школы), что также не будет способствовать формированию положительного отношения к таким детям и др. [16]

Таким образом, цели, задачи и существующая нормативно-правовая база инклюзивного образования требуют пересмотра педагогической деятельности учителей в общеобразовательных организациях в связи с развитием идеи включения всех детей в общеобразовательную систему.

Главным ориентиром в деятельности учителя начальных классов в работе в условиях инклюзивного образования должно стать: ориентирование не на результат обучения или выполнения требований государственного общеобязательного стандарта образования, а на самого ученика как на ценность. Тогда между людьми не будет деления на группы, по каким-либо критериям [15].

2 Функциональные обязанности учителя и различных специалистов в инклюзивном образовании

По справедливому замечанию казахстанских авторов Мовкебаевой З.А. и Оралкановой И.А. [17], инклюзивное образование, которое все активнее внедряется в практику школьного и дошкольного обучения, диктует новые правила во введении педагогического маршрута. Оно требует пересмотреть свою деятельность не только с дидактической точки зрения, но и на уровне изменения ценностных ориентаций. Главный принцип инклюзивного образования заключается в том, что разнообразию потребностей учащихся с ограниченными возможностями должна соответствовать такая образовательная среда, которая является наименее ограничивающей и наиболее включающей. Поддерживая и реализуя идеи инклюзивного образования, педагоги действуют в инновационном режиме.

Авторы отмечают, что одной из главных задач работы педагогов общеобразовательных организаций в условиях инклюзивного образования является качественное управление регулируемым процессом включения ребенка с ограниченными возможностями и его семьи в общеобразовательную среду. Первым шагом в этом направлении должна явиться подготовка всех участников образовательного процесса, и в первую очередь, самого себя, к меняющимся социальным условиям. Педагоги должны учиться слушать, быть последовательными, терпеливыми, с уважением относиться к индивидуальному стилю обучения каждого ребенка [17]. Им также необходимо:

- признать, что дети учатся по-разному, с разной скоростью, и с учетом этих различий планировать занятия;
- планировать действия по обстановке, нежели согласно установленному учебному плану;
- сотрудничать с родителями, чтобы все дети посещали школу и для оптимизации учебного процесса;
- гибко и творчески отвечать на запросы всех детей в классе и каждого в отдельности;
- знать, что часть детей в каждом классе испытывают определенные трудности в обучении.

При этом Мовкебаева З.А. и Оралканова И.А. [17] рекомендуют использовать активные методы обучения, ориентированные на ребенка. Эти методы могут:

- помочь всем детям играть, учиться вместе и делить ответственность;
- снизить степень и тяжесть трудностей в обучении и не дать этим трудностям развиваться;
- решать проблемы поведения;
- задействовать в учебном плане навыки, используемые в повседневной жизни;
- сделать обучение занимательным;

- связывать пройденный материал с ситуациями в школе и дома;
- варьировать методы и скорость обучения, чтобы поддерживать интерес детей и позволить им учиться в соответствии с их индивидуальными темпами;
- улучшить взаимоотношения в классе;
- помочь учителю совершенствовать свои навыки.

Хорошее, понятное общение, по мнению еще одного российского автора Панасенковой М.М., также является очень важным для обучения и преподавания. Педагоги, по ее мнению, должны стараться:

- говорить простым, понятным языком, логично и последовательно излагать материал;
- знать и правильно интерпретировать приемы невербального общения, понимать язык тела, различать тональность голоса, выражения лица и т.д.;
- в большинстве своем использовать приветственные и подбадривающие приемы общения, а не контролирующие;
- быть гибкими в использовании способов общения, чтобы помогать детям с ограниченными возможностями, кто не может пользоваться разговорным языком, плохо слышит или чей родной язык отличается от языка обучения;
- устраивать регулярные перерывы в общении для предупреждения утомляемости детей;
- следить за максимальной аудиовизуальной доступностью учебного материала [18].

Общепринятым в среде специалистов является требование соблюдать определенные правила в применении специфических терминов (Рисунок 1):

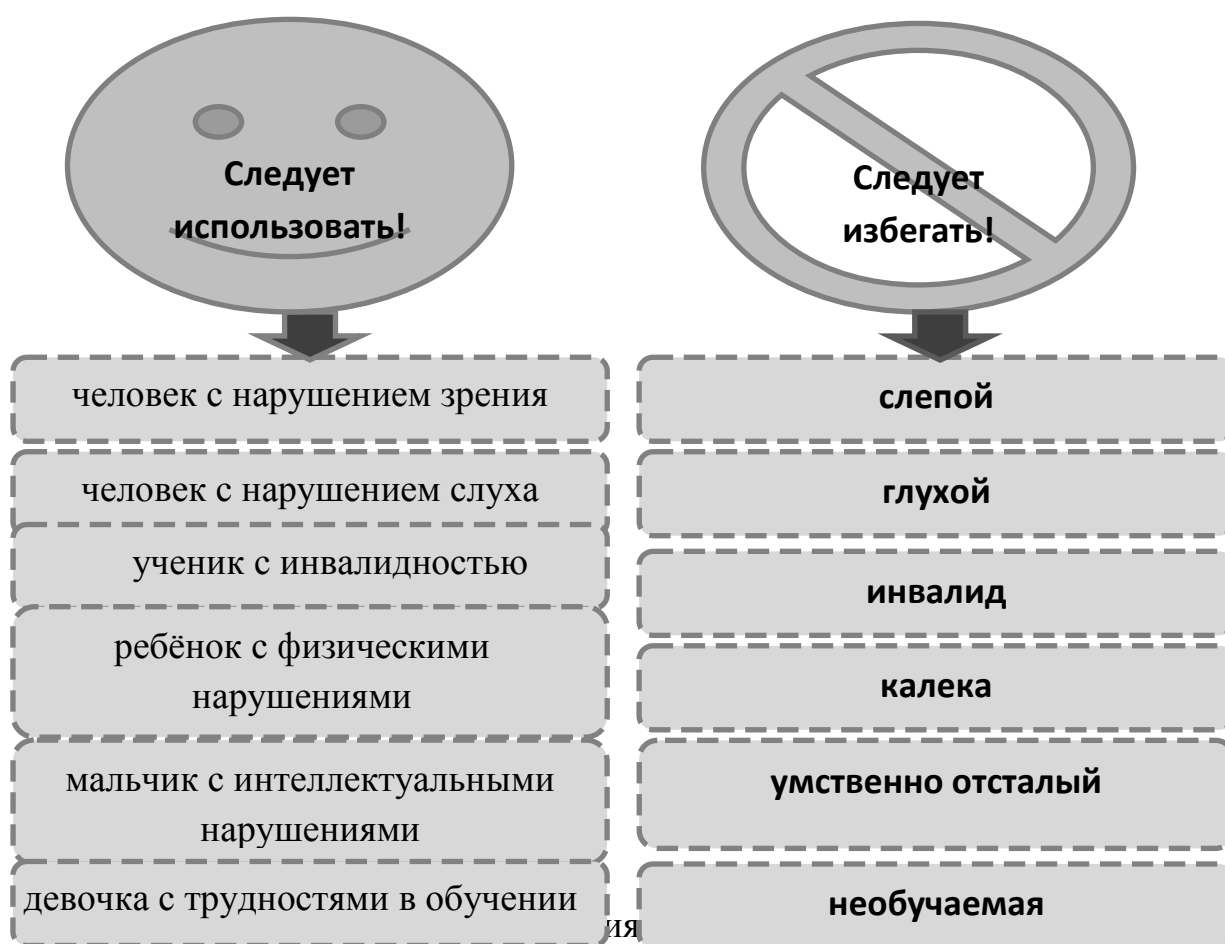


Рисунок 1. Правила применения специфических терминов

- непосредственно отвечает за жизнь и здоровье вверенных ему детей
- планирует и проводит школьные уроки, экскурсии, внеклассные мероприятия и развлечения в соответствии с возрастом детей, государственным общеобязательным стандартом образования и программным материалом
- создает условия в классе для успешной реализации типовой образовательной программы
- совместно с другими учителями и специалистами готовит праздники, развлекательные и спортивные занятия
- проводит планирование (совместно с другими специалистами) и организацию совместной деятельности всех школьников
- обеспечивает индивидуальный подход к каждому обучающемуся с учетом рекомендаций специалистов
- ведет работу с родителями по вопросам воспитания детей в семье, привлекает их к активному сотрудничеству со школой
- знает индивидуальные особенности детей, участвует в составлении и реализации индивидуальной программы развития детей

- определяет уровень развития разных видов деятельности ребёнка, особенностей коммуникативной активности, уровня сформированности целенаправленной деятельности, навыков самообслуживания, культурно-гигиенических навыков
- выполняет рекомендации специалистов [19].

Еще одним важным требованием, предъявляемым к школьному педагогу в условиях инклюзивного образования – это готовность и умение сотрудничать со специалистами медицинского, психологического и дефектологического профиля. Необходимо понимать, что главная цель данного сотрудничества – это развитие, обучение, воспитание и социализация детей с ограниченными возможностями. Вместе с тем, стоит признать, что сегодня не все педагоги готовы признать свое «незнание» в определенной области и принять помощь коллеги. «Золотое правило» инклюзивного образования – работа в команде, чему следует уделить особое внимание в подготовке педагогов. Умение признавать свои недостатки в области специальной педагогики, умение принять помощь коллег и специалистов, готовность к постоянному контакту со специалистами – основа работы в команде.

В целях повышения качества образовательного процесса в условиях включения детей с ограниченными возможностями, всем его субъектам, включая администрацию, педагогов, специалистов, детей и родителей, рекомендуется следовать следующим правилам:

- постоянно работать в сотрудничестве друг с другом;
- признание себя членом команды специалистов;
- уважительно относиться друг к другу;
- быть готовыми оказывать и получать помощь, давать советы, делать критические замечания и прислушиваться к ним;
- признавать общие цели команды и стараться трудиться во благо достижения этой цели.

Важно, чтобы учитель в работе от доминирующей роли перешел к новому пониманию: осознание недостатка знаний в области специальной педагогики, особенностей физических и психологических особенностей детей с ограниченными возможностями в развитии, умение просить и принимать помощь специалистов. Умение учителя «подчинить» свое «профессиональное Я» знаниям других специалистов, относятся к «золотому правилу инклюзивного образования», где все действия учителя направлены на эффективное включение детей с ограниченными возможностями в общеобразовательную систему.

Для координации деятельности педагогического коллектива по включению детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс целесообразно введение новой штатной единицы – *координатора по инклюзивному образованию* (рекомендации разработаны Леонтьевой Е.Е.[20]). Координатором по инклюзивному образованию может быть любой специалист с высшим дефектологическим образованием (сурдопедагог, тифлопедагог, олигофренопедагог, учитель-логопед, и др.), прошедший подготовку в области инклюзивного образования и имеющий опыт работы с детьми с разными

нарушениями слухового, зрительного, двигательного или интеллектуального развития. К последним относятся задержка психического развития, интеллектуальная недостаточность, в том числе синдром Дауна, детский церебральный паралич, аутистические расстройства и др.

К функциям координатора могут относиться:

1. Административные:

- развитие инклюзивной культуры и ценностей, философии и идеологии, формирование особого режима организации;

- определение стратегии и тактики деятельности педагогического коллектива в области инклюзивного образования (планирование, реализация и анализ конкретных шагов – организационный компонент), обеспечение одинакового внимания ко *всем* детям и эффективное использование имеющихся для этой цели ресурсов;

- поддержка инклюзивной практики (оказание профессиональной поддержки и мотивирование коллег, особенно, в плане распространения примеров эффективной работы с детьми с ограниченными возможностями развития, обеспечение междисциплинарного, «командного» подхода в решении вопросов о содержании, формах, методах и приемах воспитания и обучения, коррекционно-развивающей работы.

- анализ потребностей детей с ограниченными возможностями, долгосрочных целей в развитии ребенка, стратегия поддержки ребенка и его семьи.

2. Функции специалиста (руководителя) психолого-медико-педагогического консилиума образовательной организации:

- взаимодействие со специалистами психолого-медико-педагогической консультации;

- координацию деятельности членов психолого-медико-педагогического консилиума в самой образовательной организации;

- планирование и проведение заседаний психолого-медико-педагогического консилиума;

- участие в составлении индивидуального образовательного плана (индивидуальной программы развития ребенка) и его реализации;

- доведение до сведения родителей и администрации решений психолого-медико-педагогического консилиума.

Среди задач координатора как члена консилиума особо следует выделять конкретные меры по регулированию и оптимизации процесса включения детей с ограниченными возможностями развития в образовательный процесс: расписание индивидуальных и групповых коррекционных занятий для детей с ограниченными возможностями развития, вопросы обеспечения учащихся (воспитанников) дополнительным оборудованием; согласование с родителями режима пребывания ребенка в школе и организацию психолого-педагогического сопровождения.

3. Взаимодействие с «внешними» партнерами:

- с психолого-медико-педагогической консультацией,
- с кабинетами психолого-педагогической коррекции,
- с кабинетами коррекции и инклюзивного образования,
- с реабилитационными центрами,
- с консультационными пунктами для родителей
- с другими общественными, некоммерческими и коммерческими организациями, заинтересованными в развитии инклюзивного образования.

В некоторых случаях школьному учителю, работающему в условиях инклюзивного образования, могут понадобиться дополнительные консультации и поддержка для успешного включения ребенка в общеобразовательный процесс. Консультации можно получить в различных источниках:

- *Консультативно-методические центры, центры поддержки педагогов или ресурсные центры*, в которых можно получить советы по развитию эффективных, ориентированных на ребенка инклюзивных методик преподавания, материалов и действий на занятиях.
- *Социальные педагоги или детские психологи* могут оказать помощь в случаях возможных психологических травм или когда трудности в обучении, социальные или поведенческие проблемы у ребенка приводят к разрыву связей ребенка с семьей и/или сверстниками.
- *Педагоги из специальных (коррекционных) организаций образования и логопеды* помогут сформировать практическое понимание особенностей развития у каждого конкретного ребенка ключевых навыков (повседневная жизнь, игры, общение, обучение) и окажут помощь в составлении и оценке плана работы с данным ребенком.
- *Медицинские работники, врачи различных специализаций, диетологи* окажут действенную помощь при задержке роста, плохом зрении или слухе, проблемах в поведении и обучении, вызванных разнообразными органическими или функциональными причинами.

Казахстанский исследователь Оралканова И.А. [15] в проведенном ею диссертационном исследовании, которое посвящено формированию готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования, выделяет и описывает следующие компоненты, показатели, критерии и уровни формирования готовности учителей к работе в условиях инклюзивного образования:

- адаптивный
- репродуктивный
- оптимальный

К *адаптивному уровню* автором было отнесено недостаточное осознание и неполное принятие учителями идеологии и философии инклюзивного образования, отсутствие желания работать с детьми с ограниченными

возможностями развития, фрагментарность представлений о формах, методах и средствах эффективного инклюзивного образования детей.

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

Оптимальный уровень отражает соответствие готовности учителей критериям и показателям готовности к инклюзивному образованию: наблюдается осознанность, самостоятельность, рефлексивность в поиске решения учебно-профессиональных задач, понимание и принятие идеологии инклюзивного образования, личностная ориентированность и направленность сознания на инклюзивное образование детей. У учителей данного уровня, степень мотивации достаточно высокая, они проявляют эмпатию и толерантность, признают ценность инклюзивного образования и детей вне зависимости их возможностей, имеют глубокую убежденность в том, что способности детей с ограниченными возможностями развития индивидуальны и безграничны, обладают системными, целостными, полными, глубокими знаниями об особенностях работы с ними, умениями конструировать, прогнозировать, оценивать, давать описание результата обучения детей в условиях инклюзивного образования, готовы к работе в «команде» с родителями и другими специалистами [15] (Таблица 1).

Таблица 1 – Компоненты, показатели, критерии и уровни формирования готовности учителей к работе в условиях инклюзивного образования (по Оралкановой И.А.)

Компоненты	Показатели	Критерии	Уровни		
			Адаптивный	Репродуктивный	Оптимальный
1	2	3	4	5	6
Мотивационно-ценностный	1. Убежденность в необходимости инклюзивного образования	- наличие мотивации к получению педагогического образования		+	+
		- признание равных прав детей с ограниченными	+	+	+

		возможностями в развитии			
	2. Стремление к развитию идеи инклюзивного образования в РК	- принятие детей как ценности			+
		- убежденность в том, что способности детей с ограниченными возможностями развития индивидуальны и безграничны			+
		- повышенный уровень эмпатии	+	+	+
		- повышенный уровень толерантности		+	+
2. Готовность к обучению для работы в условиях инклюзивного образования	- убежденность в повышении знаний, саморазвитии для успешной работы в условиях инклюзивного образования	+	+	+	
Содержательный	1. Знание нормативно-правовых основ инклюзивного образования	- знание основ инклюзивного образования		+	+
		- знание эволюции отношения к лицам с ограниченными возможностями в развитии		+	+
		- знание нормативно-правовых основ инклюзивного образования в мире и в РК	+	+	+
	2. Знание особенностей построения процесса обучения и воспитания в условиях	- знание требований к физическому доступу детей с ограниченными возможностями развития	+	+	+
		- знание, как адаптировать учебную программу		+	+
		- знание особенностей		+	+

	инклюзивного образования	построения урока в условиях инклюзивного образования			
		- знание принципов дифференциации и индивидуализации в процессе обучения детей с ограниченными возможностями развития как основополагающих		+	+
	3. Знание основ построения коммуникативной связи в условиях инклюзивного образования	- знание форм и методов работы с родителями детей с ограниченными возможностями развития;		+	+
		- знание функциональных обязанностей специалистов в условиях инклюзивного образования		+	+
Операционально-деятельностный	1. Умение и навыки осуществления коммуникативной связи с детьми с ограниченными возможностями в развитии и их родителями	- умения организовать коммуникацию с детьми с ограниченными возможностями развития			+
		- умения построения взаимоотношений с родителями детей с ограниченными возможностями развития как с главными субъектами «команды» в условиях инклюзивного образования			+
	2. Умение конструирования учебно-воспитательного процесса в условиях совместного обучения детей с	- умение создания условий для полноценного физического доступа детей с ограниченными возможностями развития			+
		- умение адаптации учебной программы			+

	разными возможностями	- умение построения урока с учетом принципов индивидуализации и дифференциации			+
	3. Умение работать в «команде»	- умение распределения обязанностей в развитии детей с ограниченными возможностями развития с другими специалистами			+
		- умение делиться знаниями и прислушивание к мнению специалистов			+

Таким образом, можно выделить три основных направления формирования у школьных учителей профессиональной готовности к осуществлению деятельности с детьми с ограниченными возможностями [21,22]:

1. Формирование умения взаимодействовать в межиндивидуальной системе - «педагог-ребенок» на основе взаимоуважения, терпимости и оптимизма.

2. Формирование у школьных учителей адаптации к условиям производственной деятельности:

- психологическую адаптацию – умение общаться, взаимодействовать, сотрудничать со всеми субъектами педагогического процесса («школьный учитель - специальный педагог (дефектолог)», «школьный учитель – психолог», «школьный учитель – родитель ребенка с ограниченными возможностями развития» и др.), в целях организации мультидисциплинарного взаимодействия на ребенка с ограниченными возможностями в развитии,
- технологическую адаптацию – общепедагогические умения (умение рационально планировать и организовывать деятельность обучаемых), умение трансформировать теоретические знания к типологическим особенностям и возможностям конкретного ребенка и др.,
- адаптация педагогов к результативному взаимодействию в системе административно-педагогической деятельности образовательной организации.

3. Формирование у педагогов профессионально-значимых качеств личности, способствующих эффективной педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями развития: уважения к людям, несмотря на имеющиеся у них различия, умения сопереживать и смотреть с оптимизмом в будущее и др.

Содержание подготовки учителей к работе в условиях инклюзивного образования обязательно должно включать формирование профессиональных компетенций, предполагающих овладение ими знаний анатомо-физиологических основ обучения детей с отклонениями в развитии; психологических особенностей детей с ограниченными возможностями в развитии; специфических методов и приемов обучения данной категории детей; приемов координации программ фронтального и индивидуального обучения. При этом особое внимание следует уделять развитию мотивационного компонента (влияние на позитивность жизненной установки, развитие и конкретизация профессиональных интересов и др.) и личностного компонента профессиональной компетенции (осознанность выбора, формирование личностных качеств и др.).

3 Мультидисциплинарное взаимодействие педагогов и специалистов

Одним из важнейших принципов инклюзивного образования является принцип межведомственной интеграции и социального партнерства. Становится понятным, что стратегические цели образовательной интеграции лиц с ограниченными возможностями могут быть достигнуты только в процессе социального партнерства и постоянного взаимодействия общеобразовательных педагогов и специалистов медицинского, психологического и дефектологического профиля.

Под *взаимодействием педагогов и специалистов* понимается совместная деятельность различных специалистов и педагогов по сопровождению субъекта образовательного процесса (ребенка, группы, класса), направленная на решение задач развития, обучения, воспитания и социализации детей и подростков, которая обеспечивает комплексный подход в решении проблем ребенка [23]. Таким образом, взаимодействие специалистов педагогического сопровождения в общеобразовательном процессе детей с ограниченными возможностями развития рассматривается в психолого-педагогической литературе как системное воздействие, выработанное совместными усилиями специалистов разных профилей (педагогов, дефектологов, психологов, логопедов), способных в процессе междисциплинарного подхода разработать стратегию, тактику, содержание и динамику психолого-педагогического сопровождения, комплексно и эффективно решать проблемы ребенка с ограниченными возможностями развития и его семьи.

Такое взаимодействие включает:

- комплексность в определении и решении проблем ребенка, предоставлении ему квалифицированной помощи от специалистов разного профиля;
- многоаспектный анализ личностного и познавательного развития ребенка;
- составление комплексных индивидуальных программ общего развития и коррекции отдельных сторон учебно-познавательной, речевой, эмоциональной-волевой и личностной сфер ребенка [24].
- Подобное взаимодействие определяет координацию и эффективное решение самых разнообразных задач:
- - прохождения детьми с ограниченными возможностями развития психолого-медико-педагогической консультации и определения условий их включения в образовательный процесс, в том числе выбора образовательных программ и учебно-методических комплексов для инклюзивных классов,
- - адаптации учебных пособий и дидактических материалов для учащихся;

- планирования и организации мероприятий, связанных с повышением профессиональной компетентности специалистов общеобразовательной организации;
- планирования и организации совместных мероприятий (междисциплинарные консилиумы, обучающие и практические семинары, методические объединения и др.);
- организация мониторинга и оценки инклюзивной практики в общеобразовательных организациях;
- по другим вопросам, требующих скоординированных решений.

Для успешной реализации инклюзивного образования в общеобразовательных школах важно соблюдать определенный баланс распределения обязанностей педагогов и других специалистов, направленных на ребенка с ограниченными возможностями и на других детей. Здесь уместно вспомнить слова известного российского ученого Малофеева Н.Н. [25], который подвергает сомнению общераспространенное утверждение о том, что «в инклюзивной школе учитель никогда не остается один на один с проблемой: объем и характер специальной помощи и поддержки определяется с учетом всех особых потребностей ребенка коллективом — всей командой, состоящей из школьных администраторов, учителей общего образования, ассистентов педагога, специальных педагогов, психологов и родителей ученика». По мнению российского ученого данное утверждение звучит привлекательно, но это скорее описание идеальной модели, нежели повсеместная реальность [25]. Малофеев Н.Н. предостерегает, что «искренняя убежденность в том, что специалиста-дефектолога может заменить «команда», напоминает установки 60-х годов прошлого века о том, что народный театр вытеснит театр профессиональный. И уж точно никому не придет в голову предложить упразднить больницы, в силу наличия прекрасных санаториев и домов отдыха. «Команда, состоящая из школьных администраторов, учителей общего образования, ассистентов педагога, специальных педагогов, психологов и родителей ученика» способна оказать им квалифицированную помощь. Вместе с тем, например, ребенку с РДА, коллективные усилия школьной администрации, учителей-предметников, родителей, и даже дефектологов и психологов, если они не имеют специальной подготовки, не принесут пользы» [25].

Несмотря на некоторую категоричность суждения российского ученого, стоит признать его правоту. Понятно, что все специалисты и педагоги должны работать сообща - во благо детей, но приоритетная роль в инклюзивном образовании остается все же за специалистами, имеющими положительный опыт работы с детьми с ограниченными возможностями развития, т.е. учителями-дефектологами. Для эффективной организации инклюзивного обучения, школьные учителя должны научиться ориентироваться и руководствоваться в собственной деятельности на установки и рекомендации учителей-дефектологов.

Для реализации целей инклюзии в общеобразовательных организациях работают специалисты разного профиля – психологи, дефектологи, логопеды, медицинские работники и др. Для эффективной работы в инклюзивной группе необходимо выстроить различные схемы организации взаимодействия специалистов. Регулярное и планомерное проведение совещаний, семинаров-практикумов, методических объединений с презентацией опыта работы разных категорий специалистов (учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов и др.), а также издание авторских методических пособий по вопросам инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями, способствует установлению рациональных связей, обмену информацией всех участников образовательного процесса.

Для того чтобы повысить общее качество образовательного процесса, все его участники: администрация, педагоги, специалисты, дети и родители [19]:

- Регулярно работают в сотрудничестве друг с другом.
- Открыто оказывают друг другу помощь и получают ее, предоставляют обратную связь, дают советы, делают критические замечания и прислушиваются к ним.
- Уважительно относятся друг к другу с благодарностью за индивидуальный вклад, вносимый ими в общее дело.
- Эффективно работают как единая профессиональная команда для достижения общей цели, такой, например, как составление согласованного представления об актуальном уровне развития детей и группы в целом, планирование согласованных действий, способствующих развитию детей и группы через разработку тематических проектов или разработку индивидуального образовательного плана развития ребенка.
- Школьные учителя и специалисты работают в качестве наставников с новыми педагогами, чтобы улучшить как свою собственную профессиональную компетентность, так и нового педагога.

Общеобразовательным педагогам необходимо учитывать обстановку и наилучшее месторасположение ребенка с ограниченными возможностями развития для эффективного его обучения и воспитания (ближе к педагогу, в отдалении от некоторых других детей, от источников раздражения или близкое расположение педагога, подходящее освещение и температура и др.).

Можно выделить *пять основных принципов* командной работы школьных учителей и специалистов:

- признание инклюзивного образования как единой психолого-педагогической идеологии и стратегии;
- интерес специалиста к смежным дисциплинам, готовность к универсализации и новаторству, овладению новыми знаниями;
- уважение ко всем членам команды, взаимопонимание, искренность, готовность к взаимопомощи;
- равноправное участие всех членов команды в образовательном процессе,
- ответственность за результаты общей работы;

— четкое распределение ролей членов команды, соблюдение приоритетности их участия в решении конкретных педагогических задач.

Рассмотрим основные направления командной работы специалистов[19]:

Первое направление: создание единой инклюзивной образовательной траектории - от момента поступления до окончания школы. Условиями успешной реализации данной задачи являются:

- знание этапов и закономерностей нормативного развития на каждом из этапов;
- понимание психологических и педагогических задач каждого возраста, а не навязанных нормативов обучения;
- учет специфики психического развития «особых» детей, с опорой на понимание механизмов и причин этих особенностей;
- знание клинических проявлений того или иного варианта развития и возможностей медикаментозной помощи;
- учет образовательных задач внутри каждой ступени образования;
- знание этапов и закономерностей развития взаимодействия в детском сообществе на различных возрастных этапах.

Второе направление: последовательное «погружение» общеобразовательной школы в формирование инклюзивного пространства путем:

- проведения различного рода тренингов, в том числе и тренингов командообразования; групповых дискуссий; фокус-групп; индивидуальных консультаций
- работы в профессиональных «мастерских»; группах взаимной поддержки
- анализа конкретных проблемных случаев.

Третье направление: содержание процесса инклюзивного образования. Успешность действий междисциплинарного сопровождения в этом аспекте будет определяться:

- созданием эффективной команды специалистов, определяющей содержательное поле инклюзивного образования;
- адекватной в отношении особенностей развития ребенка и существующей в образовательной организации образовательной среды комплектацией школьных классов;
- разработкой оптимальной последовательности и объема помощи ребенку с ограниченными возможностями развития;
- разумной модификацией образовательных программ, построением адекватной возможностям ребенка последовательности и глубины подачи программного материала;
- методической поддержкой и повышением квалификации педагогов, других специалистов для деятельности в условиях единой междисциплинарной команды;
- психотерапевтической работой с родителями и их ожиданиями.

В результате такой специально организованной работы всеми специалистами будет составлена полная картина развития ребенка с ограниченными возможностями, что облегчит понимание его образовательных потребностей и позволит планировать программу его индивидуального развития.

Заключение

Сопровождение инклюзивного процесса в общеобразовательных школах является многоуровневой соподчиненной системой междисциплинарного взаимодействия различных организаций, осуществляющих инклюзивную практику. Психолого-педагогическую работу в образовательных организациях следует рассматривать в широком плане, так как ее адресатом обязательно становятся не только дети, но и педагоги, родители и другие взаимодействующие с ними взрослые. Соответственно, общая цель работы педагогов и специалистов состоит в разработке системы психолого-педагогического сопровождения детей и других участников образовательного процесса с целью удовлетворения их возрастных, образовательных и других потребностей, исходя из специфических задач развития образовательной организации.

Организация психолого-педагогического сопровождения в инклюзивных школах – это, прежде всего, систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса детей с ограниченными возможностями развития с точки зрения актуального состояния и перспектив ближайшего развития, создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития детей и решение проблем обучения, общения и психического состояния конкретного ребенка. Вместе с тем, успешное педагогическое сопровождение в общеобразовательном процессе детей с ограниченными возможностями развития, социализация их в обществе возможны только в случае наличия у всех участников образовательного процесса, и, в первую очередь, у школьного учителя необходимых компетенций и знаний для работы с детьми с ограниченными возможностями развития.

Специфика взаимодействия различных специалистов и школьных учителей в процессе обучения и воспитания ребенка с ограниченными возможностями развития в общеобразовательном процессе заключается в тесном взаимодействии всех участников образовательного процесса при руководящей роли учителя-дефектолога и в совместном решении образовательных, воспитательных и коррекционных задач.

Список литературы

1. Всемирный доклад об инвалидности. - Всемирная организация здравоохранения, 2011 г.
http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_ru.pdf?ua=1
2. Пугачев В.П. Руководство персоналом организации. – М.: аспект пресс, 2000. – 54 с.
3. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход. – Сибирь. Философия. Образование. – 2005. - №8. – С.26-44
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
5. Коточитова Е.В. Психологические особенности творческого педагогического мышления: Автореф.дисс....канд.психол.н. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2001. – 24 с.
6. Методические рекомендации по организации интегрированного (инклюзивного) образования детей с ограниченными возможностями в развитии. – Письмо МО и Н от 16 марта 2009 года № 4-02-4/450
7. Самарцева Е.Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста: дис. ... канд.пед.наук. - Шуя, 2011; - Орел, 2012. - 195 с.
8. Гафари Э.А. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования (на материалах Исламской Республики Иран): автореф. ... канд. пед. наук. – Душанбе, 2012. – 23 с.
9. Сабельникова С.И. Развитие инклюзивного образования // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. - №1. – С.42-54.
10. Galkienė A. Pedagoginė sąveika integruoto ugdymo sąlygomis. - Šiauliai: Šiaulių universitetas, 2003. - 169 p.
11. Хитрюк В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: автореф. дис. ... докт.пед.наук. - Калининград, 2015. - 54 с.
- 12.Алехина С.В. Профессиональная готовность воспитателя к работе в условиях инклюзивного образования // Педагогика и психология. – 2012. - №3-4. – С.164-171.
13. Шумиловская Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук. – Шуя, 2011. –174 с.
14. Мовкебаева З.А. Роль высших учебных заведений в модернизации процесса образования лиц ограниченными возможностями в развитии// Вестник КазНПУ имени Абая (Серия «Специальная педагогика». - № 1-2 (28-29). – 2012. – С. 34-38.

15. Оралканова И.А. Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... докт. философии (PhD). – Алматы, 2014. – 210 с.
16. Мовкебаева З.А. Вопросы подготовки педагогических кадров в Республике Казахстан к работе в условиях инклюзивного образования. Педагогика и психология. - № 2 (15) – 2013. – С. 6-11.
17. Мовкебаева З.А., Оралканова И.А. Включение детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс. Учебное пособие. – Алматы: ИП «Сагаутдинова М.Ш.», 2014. – 236 с.
18. Методические рекомендации для педагогических работников образовательных учреждений по организации работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья в условиях инклюзивного образования /авт. сост. М.М. Панасенкова. – Ставрополь: СКIRO ПК и ПРО, 2012. – 46 с.
19. Мовкебаева З.А. Мультидисциплинарное взаимодействие педагогов и специалистов// Основы инклюзивного образования. Учебное пособие. Искакова А., Мовкебаева З.А., Закаева Г., Айтбаева А., Байтурсынова А.А.. - Алматы: L-Pride, 2013. – С. 85-107.
20. Инклюзивное образование. Выпуск 4. Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 240 с.
21. Селезнева Н.А., Соколов В.М., Романкова Л.И. и др. Квалификационные характеристики специалистов с высшим образованием. Методические рекомендации по разработке. – М.: Гособразование СССР, 1988. – 48 с.
22. Ляшенко А.И. Профессиональное становление социального работника.- М.: Просвещение, 1993. – 186 с.
23. Методические рекомендации по организации интегрированного (инклюзивного) образования детей с ограниченными возможностями в развитии. – Приказ МОН РК № 4-02-4/450 от 16.03.2009.
24. Ежовкина Е.В., Рябова Н.В. К проблеме педагогического сопровождения адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья // Российский научный журнал № 5 (30) — Рязань, 2012. — С. 84—89.
25. Малофеев Н.Н. Проблемы инклюзивного образования и защиты прав детей с ограниченными возможностями здоровья //Новая школа. -12 апреля 2011.

Глоссарий

Компетенции (competentia – лат.) – это совокупность знаний и способов деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для продуктивной деятельности по отношению к ним; это – наперед заданное требование (норма) к образовательной подготовке.

Компетенции ключевые – наиболее общие (универсальные) культурно выработанные способы деятельности, позволяющие человеку адекватно понимать ситуацию, достигать планируемых результатов в личной жизни и профессиональной деятельности.

Компетентность – это совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной и продуктивной деятельности с ними.

Мастерство, частичная или полная реализация личности в профессиональной деятельности - качественное, творческое выполнение профессиональной деятельности, интеграция сформированных профессионально важных качеств личности в индивидуальный стиль деятельности. По мере овладения профессиональным мастерством всё большую привлекательность для специалиста приобретает сама деятельность

Принцип (от лат. principium – начало, основа) – основное, исходное положение какой-либо теории, учения, науки.

Профессионализация или профессиональная адаптация - вхождение и освоение профессии, профессиональное самоопределение, приобретение профессионального опыта, развитие свойств и качеств личности, необходимых для квалифицированного выполнения профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность - интегральная характеристика в структуре профессионализма, индивидуальной деятельности личности, предполагающая высокую степень овладения профессией и создающая основу для свободного ориентирования в различных ситуациях, связанных с профессиональной деятельностью.

Профессиональная подготовка или обучение - освоение системы профессиональных знаний, умений и навыков, формирование профессионально важных качеств личности, склонность и интересы к будущей профессии.

Формирование профессиональных намерений - осознанный выбор личностью профессии на основе учёта своих индивидуально-психологических особенностей.

**ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА ҚЫЗМЕТ ЕТЕТІН
МУҒАЛІМДЕРДІҢ КӘСІБИ ҚҰЗІРЕТТІЛІКТЕРІНЕ ҚОЙЫЛАТЫН
ТАЛАПТАРДЫ ДАЙЫНДАУ
Әдістемелік ұсынымдар**

**РАЗРАБОТКЕ ТРЕБОВАНИЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЕЙ, РАБОТАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Методическое пособие**

Басуға 23.11. 2015 ж. қол қойылды. Пішімі 60×84 1/16.

Қағазы офсеттік. Офсеттік басылыс.

Қаріп түрі «Times New Roman». Шартты баспа табағы 4.

Подписано к печати 23.11. 2015 Формат 60x84 1/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Гарнитура «Times New Roman». Усл. печ. л. 4,0.

Тираж _____ экз.

Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі
«Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы» РМҚК
010000, Астана қ., Орынбор көшесі 4, «Алтын Орда» БО, 15-қабат

Министерство образования и науки Республики Казахстан
РГКП «Национальная академия образования им. И. Алтынсарина»
010000, г. Астана, ул. Орынбор, 4, БЦ «Алтын Орда», 15 этаж