

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ**

**КЫРГЫЗСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
им. И. АРАБАЕВА**

На правах рукописи  
УДК 376

**НУРМАГАНБЕТОВА РАУГАШ КАНАТБЕКОВНА**

**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ  
КЛАССОВ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ**

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

**Научный руководитель:**  
доктор педагогических наук,  
профессор Сартбекова Н.К.

**Бишкек- 2020**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>СПИСОК СОКРАЩЕННЫХ СЛОВ.....</b>	<b>3</b>
<b>ВВЕДЕНИЕ.....</b>	<b>4</b>
<b>ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ</b>	
1.1. Сущностно-содержательная характеристика понятия «инклюзивная среда» в контексте подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС .....	12
1.2. Особенности содержания подготовки будущих учителей начальных классов к работе в инклюзивной среде в педагогических исследованиях.....	47
<b>Выводы по первой главе.....</b>	<b>86</b>
<b>ГЛАВА II. МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ</b>	
2.1. Объект, предмет, характеристика выборки и методов исследования.....	88
2.2. Модель подготовки учителей начальных классов к работе в инклюзивной среде .....	98
<b>Выводы по второй главе.....</b>	<b>115</b>
<b>ГЛАВА III. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ</b>	
3.1. Диагностика уровней сформированности компонентов готовности будущих учителей начальных классов к работе в ИС.....	117
3.2. Результаты экспериментальной работы по подготовке будущих учителей начальных классов к работе ИС.....	135
<b>Выводы по третьей главе.....</b>	<b>163</b>
<b>ВЫВОДЫ.....</b>	<b>166</b>
<b>ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ.....</b>	<b>167</b>
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....</b>	<b>169</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b>	

## **СПИСОК СОКРАЩЕННЫХ СЛОВ**

ГОСО – Государственный общеобязательный стандарт

ИО – инклюзивное образование

ИК – инклюзивная культура

ИП – инклюзивная практика

ИС – инклюзивная среда

ИШ – инклюзивная школа

ИОП – инклюзивный образовательный процесс

ИОС – инклюзивная образовательная среда

ИОУ – инклюзивное образовательное учреждение

КГ – Контрольная группа

КР – Кыргызская Республика

КЭ – констатирующий эксперимент

ОВ – ограниченные возможности

ОВЗ – ограниченные возможности здоровья

ООВ – особые образовательные возможности

ОП – особые потребности

ООП – особые образовательные потребности

РК – Республика Казахстан

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы исследования.** В соответствии с Государственной программой развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы, целью современного образования в РК является духовно-нравственное развитие и воспитание подрастающего поколения. А также, в соответствии со Стратегией «Казахстан - 2050», главной целью является создание общества благоденствия на основе сильного государства, развитой экономики и возможностей всеобщего труда, вхождение Казахстана в тридцатку самых развитых стран мира. Для достижения этой цели «Стратегия «Казахстан-2050» предусматривает реализацию одного из семи главных долгосрочных приоритетов этой системы – это знания и профессиональные навыки, как ключевые ориентиры современного образования, подготовки и переподготовки кадров. В рамках государственных программ и стратегий рассматривается необходимость развития технологий обучения, способствующих повышению качества образовательного процесса. Наряду с этим в сегодняшней «реалии» особую значимость приобретают проблемы, обеспечивающие развитие «особых» учеников т.е. учеников с ограниченными возможностями развития (ОВЗ), для чего необходимы расширения организационных форм обучения учеников с предоставлением родителям права выбора типа и вида общеобразовательной организации. В связи с этими остро встал вопрос о целесообразности руководство педагогической деятельностью в условиях инклюзивной среды (ИС). Педагогическая деятельность в ИС предполагает совместное обучение учащихся с разными возможностями, в том числе детей ОВЗ в школах общего типа – совместно с нормально развивающимися т.е. остальными «стандартными» учениками. В последние годы значительно увеличилось число работ, в которых раскрывается проблема подготовки будущих учителей к реализации инклюзивного образования в высшей школе и в системе дополнительного профессионального образования (Н.А. Абрамова, М.Н. Агафонова, А.Н. Гамаюнова, Е.В. Кулакова, Е.Н. Кутепова, М.Л.

Любимов, И.А. Оралканова, Н.А. Ряписов, С.И. Сабельникова, Е.В. Самсонова, М.М.Семаго, Н.Я. Семаго, А.С. Сиротюк, А.Ю. Шеманов, Л.М. Шипицына, И.М. Яковлева, и зарубежных (M.Ainscow, T. Booth, V. Cagran, J. Corbett, Ph. Jones, E.H. Mattson, M. Schmidt, K. Scorgie и др.). В своих исследованиях Е.Л. Агафонова, М.Н. Алексеева, С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова, Ж.Н. Черенкова и др. рассматривают готовность будущих учителей к работе в ИС в двух направлениях, а именно в рамках профессиональной и психологической готовности.

Указанный факт подкрепляется существующими международными и государственными нормативными документами, в числе которых «Образование для всех» (Джомтьен, Таиланд, 1990, Дакар, Сенегал, 2000.), Конвенция о правах ребенка, Саламанская декларация (1994 г.), Закон РК «Об образовании» от 27 июля 2007 года №319-III (с изменениями и дополнениями по состоянию на 18.02.2014 г.), Государственная программа развития образования в РК на 2011-2020 годы, Национальный план действий по развитию ИО в РК (2014г.), Послание Первого Президента РК Н. Назарбаева народу Казахстана (05.10.18.) и др. Согласно Государственной программе развития образования РК на 2011-2020 годы, планируется к 2020 году увеличить до 70 % долю школ, создавших условия для ИО от их общего количества. В соответствии с национальной стратегией в интересах учеников, планируется снижение детей с ОВЗ, оставшихся по объективным причинам вне системы образования, до 20 % от их общего числа. В законе РК «Об образовании», от 27 июля 2007 года №319-III (с изменениями и дополнениями по состоянию на 18.02.2014 г.), появились такие новые понятия, как «обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья», «инклюзивное образование», «инклюзивная среда», «особые образовательные потребности» и др. Обозначенные выше новые реформы закономерно повлекли за собой усиление требований к работе учителей в условиях ИС, расширению их функциональных обязанностей, изменению профессионально значимых и личностных характеристик. В ГОСО педагогов

указывается на то, что для работы в ИС возникают новые требования – готовность и способность учителей учить всех без исключения учеников, вне зависимости от их склонностей, способностей развития, ограниченных возможностей. Безусловно будущему учителю необходимо научиться выявлять и формировать особые потребности различных социальных групп учащихся, уметь разрабатывать и реализовывать образовательные программы в ИС.

Однако, несмотря на наличие значительного числа трудов, посвященных совершенствованию педагогического мастерства специалистов и определению условий их личностно-профессионального саморазвития, вопросы, касающиеся специфики подготовки учителей начальных классов к работе в инклюзивной среде, по-прежнему остаются актуальной темой.

В связи с расширением спектра педагогической деятельности учителей начальных классов, возникает спрос на обновление содержательной стороны профессиональной подготовки, охватывающие вопросы готовности к работе в ИС. В этих условиях наряду с формированием профессиональной компетентности будущих учителей к работе ИС, возникает необходимость подготовки будущих учителей к коррекционной деятельности в общеобразовательной организации, актуализируются умения правильно организовать педагогическую работу в инклюзивной среде, направленных на обеспечение социализации детей с ОВЗ. Однако, в исследованиях акцент делается на общую подготовку будущего учителя, а профессиональные запросы учителей начальных классов, работающих с «особыми» учениками, остаются не решенными.

Исследователи Казахстана Ю.Н. Пак, М.О. Иманов, Д.Ю. Пак, И.О. Шильникова актуализировали проблему внедрения компетентностного подхода в образовательную практику высшей школы.

Итак, анализ теории и практики подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС позволяет выявить ряд **противоречий** между:

- возросшей потребностью государства, современного общества в подготовке учителей, способных осуществлять работу в ИС и недостаточной разработанностью сущностных характеристик подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС в контексте современных требований к образованию;

-включением в ГОСО высшего образования педагогическую работу в ИС как одного из видов профессиональной деятельности будущих бакалавров, и отсутствием теоретически обоснованной и экспериментально проверенных путей подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС;

- необходимостью оценки качества подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС и отсутствием теоретически обоснованного и экспериментально проверенного диагностического инструментария оценки сформированности компонентов готовности к осуществлению рассматриваемой деятельности.

На основании выявленных противоречий была сформулирована проблема исследования: каково научно-теоретическое обоснование и методическое обеспечение процесса подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС в системе высшей школы? Актуальность данной проблемы обусловила выбор **темы** диссертационного исследования **«Подготовка будущих учителей начальных классов к работе в инклюзивной среде»**.

**Связь темы с крупными научными программами (проектами) или основными научно-исследовательскими работами.** Диссертационная работа выполнена в связи с научно-исследовательской работой кафедры педагогики Кыргызского государственного университета имени И.Арабаева 2013-2020-гг.

**Цель исследования** – теоретически обосновать и экспериментальная проверка модели подготовки будущих учителей начальных классов к работе в «инклюзивной среде».

В соответствии с целью исследования были сформулированы **следующие задачи:**

1. Раскрыть сущность понятия «инклюзивная среда», в контексте подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС.

2. Определить содержание подготовки будущих учителей начальных классов к работе в инклюзивной среде.

3. Разработать модель процесса подготовки будущих учителей к работе в ИС и определить уровень их готовности к осуществлению такой работы.

4. Экспериментально апробировать модель процесса подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС и разработать практические рекомендации.

#### **Научная новизна полученных результатов исследования:**

- на основе анализа и систематизации научно-теоретических достижений в рассматриваемой сфере позволило раскрыть сущность и выработать рабочее определение ИС. определено содержание и основные характеристики подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС, которая определяется нами как процесс, способствующий получению целостного представления о работе в ИС; разработана модель процесса подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС, определены уровни и компоненты и критерии, которые проявляются в процессе подготовке будущих учителей к работе в ИС.; экспериментально апробирована модель процесса подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС, состоящая из целевого, содержательного, организационного, результативного компонентов, включающая различные виды подготовки: *аудиторную подготовку; внеаудиторную подготовку; исследовательскую работу; производственную практику,*

**Практическая значимость** полученных результатов заключается в возможности использования выявленных теоретических положений и практических рекомендаций для повышения качества подготовки будущих учителей к работе в ИС, в проведении просветительской работы с



родителями детей с ОВЗ и их здоровых сверстников. Результаты исследования могут содействовать обновлению содержания образовательных программ по курсу общей и специальной педагогики. Они могут быть полезными при разработке спецкурсов, научно методического обеспечения по педагогике и проведении дальнейших исследований по данной проблематике.

### **Основные положения диссертации, выносимые на защиту:**

1. Сущностно-содержательная характеристика понятия «инклюзивная среда» в контексте научных исследований и его уточнений. Настоящее время в педагогической науке не существует общепринятого единого определения понятия «инклюзивная среда» и наблюдается множественность подходов к его интерпретации на основе анализа и изучения научной литературы за рабочую основу предлагается следующее определение: «ИС – это демократическая специальная среда, исключаящую всякую дискриминацию учеников с ОВЗ и обеспечивающую равноправные возможности обучения и воспитания. Все участники в ИС должны креативно работать над решением «особых» проблем. Субъект такой демократической среды — это ученик с ОВЗ и ООП»;

2. Уточненное содержание подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС, определяется как совокупность знаний и представлений об особенностях «особых» учеников, владение способами и приемами работы, организация работ с целью непосредственного включения будущих учителей начальных классов в проектировании программ и мероприятий в ИС для качественного решения актуальных задач в работе ИС;

3. Разработанная модель процесса подготовки будущих учителей к работе ИС представляет собой целевой, содержательный, организационный и результативный компоненты, основанные на осознании необходимости педагогической работы в условиях ИС; готовность к нестандартным ситуациям; способность к профессиональной рефлексии; вооруженность

дефектологическими знаниями, умениями, навыками инструментальной диагностики для определения уровней сформированности компонентов готовности будущих учителей начальных классов к работе в ИС).

4. Экспериментальная проверка модели процесса подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС, которая включает реализацию цели, задач, организационных форм (*лекции, семинар-дискуссия, самостоятельная работа*), разнообразных методов (*словесные, наглядные, практические*), средства обучения (внешние и внутренние средства работ в ИС), учитывающие все компоненты образовательного процесса (*целевой, содержательный, организационный, результативный*) и уровни сформированности компонентов готовности (*критический, допустимый, оптимальный, творческий*), направленные на совершенствование профессиональной готовности к работе в ИС.

**Личный вклад соискателя заключается в следующем:** в раскрытии социально-педагогического значения ИС; формулировании основных положений исследований, актуализирующих его значимость педагогической деятельности в ИС; систематизации ведущих теоретических и практических подходов к реализации будущими учителями инклюзивного образования детей с ОВЗ; создании модели процесса подготовки будущих учителей к работе в ИС и апробации данной модели.

**Апробация результатов диссертации** осуществлялась в процессе педагогической деятельности в качестве старшего преподавателя кафедры педагогики и психологии Гуманитарно-педагогического института Жезказганского университета имени О.А. Байконурова. В ходе обсуждения материалов и основных положений исследования на заседаниях кафедры педагогики КГУ имени

И. Арабаева, районных методических объединениях, Международной научно-практической конференции: «Теоретические и методологические проблемы современного педагогического образования и науки», «круглых столах», организованных под эгидой Министерства образования Республики

Казахстан и Жезказганским университетом имени О.А. Байконурова кафедры педагогики и психологии, педагогических советах, практических семинарах и тренингах общеобразовательных школах №3 и №21г. Жезказгана, Карагандинской области, Республики Казахстан, а также через публикации и выступления на научно-практических и международных конференциях КГУ имени И. Арабаева (апрель 2017), Международного университета инновационных технологий (май 2019), Жезказганского университета имени О.А. Байконурова (2017, 2018, 2019).

**Полнота отражения результатов диссертации в публикациях.** Основные результаты опубликованы в 9 публикациях, из них 5 статей – в международных научных журналах (Россия, Сингапур, Канада ) и 2 статьи в научно-информационных журналах Кыргызстана: Вестник КГУ им. И. Арабаева и научном и информационном журнале «Наука и инновационные технологии».

**Структура и объем диссертации.** Диссертация состоит из введения, трех глав, выводов, заключения, списка использованной литературы, приложений. Объем диссертационной работы – 168 страниц, содержит 5 таблиц, 5 диаграмм, 1 рисунок, 9 приложений, 163 использованных источника.

# **ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ**

## **1.1. Сущностно-содержательная характеристика понятия «инклюзивная среда» в контексте подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС**

В сегодняшней реалии, неоспорим тот факт, что 21 век проходит под эгидой проблемы образования в «инклюзивной среде» во всем мире. В контексте образовательных реформ Республики Казахстан (РК) «красной нитью» встал вопрос о целесообразности введения обучения в инклюзивной среде и проблема взаимоотношения «стандартных» учеников, «особых» учеников и их родителей в современном образовательном мире становится более актуальной. Образование в «инклюзивной среде» в РК – новое педагогическое явление, новая категория в педагогической науке и ее изучение расширило понятийный ряд педагогики Казахстана. В частности, целью данного параграфа является выявление сущностно-содержательную характеристику понятия «инклюзивная среда». Но прежде всего, необходимо уточнить, по-нашему мнению, основные понятия как «инклюзивное», «инклюзия», «ученик с ограниченными возможностями здоровья» «ученик с особыми образовательными потребностями», «инклюзивное образование», «принципы инклюзивного образования», «инклюзивная школа», «технология образования в инклюзивной среде». «Инклюзивное» (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю). «Инклюзия» определяется как реформа, поддерживающая и приветствующая различия и особенности каждого человека [154]. «Инклюзия», предполагает создание специальных условий для учеников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), что позволяет им адаптироваться к учебной деятельности, быть в ней успешными [164]. Интерпретация термина «ученики с ОВЗ» даётся в законе Республики Казахстан «Об образовании» и определяется как

«...лица (дети) с особыми образовательными потребностями (ООП)- лица, которые испытывают постоянные или временные трудности в получении образования, обусловленные (ограниченные возможности) здоровьем...» [49].

По мнению педагога-дефектолога из Астаны Майи Тишиной, «инклюзия» является ведущей тенденцией на современном этапе развития системы образования во многих странах [152]. Это новая современная идеология, которая исключает дискриминацию учеников, но в то же время создает специальные условия для детей, имеющих ООП. Она воплотилась в образовательные реалии еще в 70-е годы прошлого столетия в Англии, Италии, Франции. Там признано, что все дети могут полноценно учиться, а их особенности достойны уважения.

Директор гимназии № 46 города Алматы Р. Джунусова подчеркивает: «В основу инклюзивного образования (ИО) положены принципы, исключающие любую дискриминацию. Обучая детей в школе, мы стараемся сгладить имеющиеся у них недостатки. Мы принимаем их такими, какие они есть. Инклюзия — гибкость в способах и подходах в его обучении. Такую гибкость надо использовать не только при обучении детей с особыми потребностями (ОП)» [151].

*Ульф Янсон – профессор Университета Стокгольма (Швеция),* занимающийся исследованиями в области развития образования в ИС считает, что «инклюзия как принцип организации образования является явлением социально-педагогического характера. Соответственно, инклюзия нацелена на адаптацию учебной и социальной среды к возможностям данного ребенка»[154].

Как утверждает С.В. Алехина, «развитие ИО – не создание новой системы, а качественное и планомерное изменение системы образования в целом» [3, с. 65]. Нужно понимать, что не дети терпят неудачу, а так называемая «система» исключает детей. ИО может поддержать таких детей в обучении и достижении успеха, что даст шансы и возможности для лучшей

жизни[136].«Посредством образования для всех необходимо позволить всем людям, включая людей с ограниченными возможностями (ОВ), развивать свой потенциал, внести свой неповторимый вклад в общество, которое может за счет этого только обогатиться»,- писал Федерико Майор, бывший Генеральный директор ЮНЕСКО [117].

«Инклюзивное образование» (ИО) (фр. *inclusif*- включающий в себя лат. *include*-закрываю, включаю) - это такая организация процесса обучения, при которой все дети, независимо от их индивидуальных особенностей, т.е. физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых включены в общую систему образования. Обучаются по месту жительства вместе со своими ровесниками без инвалидности, в одних и тех же общеобразовательных организациях, которые учитывают их особые ООП. Посещение школ по месту жительства является одним из важных факторов, доказывающих включение «особых» детей в общество [117]. Согласно Саламанской декларации выделяются следующие принципы ИО:

1. Ценность человека зависит не только от его способностей и достижений. Каждый человек уникален!
2. Каждый человек способен чувствовать и думать!
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
4. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений: все люди нуждаются друг в друге, все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников и наставников.
5. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, чего не могут.
6. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека [117].

Итак, ИО — термин, употребляемый для обозначения обучения учеников в ИС, а именно обучения и воспитания учеников с ОП или так называемых «особых» учеников в общеобразовательных организациях.

Анализируя разные определения дефиниций ИО, мы представили два основных назначений, которых придерживаются ученые: ИО как социально-педагогическое явление, сориентированное на изменение и формирование системы образования в целом в ИС. (Н.В. Борисова, Е.В. Данилова, В.И. Лопатина, М. Тишина, У. Янсон и др.); ИО как закономерное процессуальное формирование системы специального образования, воспитания в ИС и сближение его с всеобщим образованием, (С.В. Алехина, Р. Джунусова, Г. Иттерстад, М.И. Никитина и др.).

Представим отдельные авторские позиции по первому назначению. В своих исследованиях Н.В. Борисова анализирует: «...ИО двойственно по своей природе: с одной стороны, соотносится с образовательной политикой и социальным развитием государства; с другой стороны, решает свои специфические задачи, вне прямой связи с контекстом общей образовательной политики. Истоки такой двойственности лежат в том, что идеология инклюзии является частью движения за гражданские права социальных меньшинств, обеспечения равных прав и доступа к образованию и, тем самым, – по сути, политическим процессом, который встраивается в образовательный процесс» [19]. В трудах Е.В. Даниловой отмечается, что сама система ИО является эффективным механизмом развития инклюзивного общества, т.е., развивая систему ИО, тем самым мы способствуем развитию инклюзивного общества – общества для всех / общества для каждого [36].

В своей работе В.И. Лопатина считает, что основная трудность в развитии этого направления заключается не просто в необходимости перестройки достаточно жестко определенного образовательного процесса, что возможно в условиях сегрегации и разделения детей, а в мягком включении новых переменных во все образовательное пространство школы – что является истинным инклюзивным образованием [54]. И по второму назначению об общественном эффекте ИО говорится и в публикациях Г. Иттерстад: «...инклюзия предполагает, что все на равных принимают участие

и в учебном, и в социальном общении. И теперь уже система сама должна измениться, чтобы приспособиться под нужды инвалида» [58].

А в своем исследовании М.И. Никитина констатирует, что «...совместное обучение лиц, имеющих физические и (или) психические недостатки, и лиц, не имеющих таких недостатков, с использованием специальных средств, методов и при участии педагогов специалистов» [98]. По-нашему суждению, рассмотренные взгляды разрешают выделять фундаментальные особенности работ в ИС как социально-педагогическое явление: работа в ИС это процессуальный исторический переход от сегрегации к инклюзии, ведущий к формированию работ в ИС; работа в ИС это явление социальное и содержащее философские основные принципы, ценностные принципы и убеждения инклюзии; в ИС существующая образовательная система пристраивается под нужды «особых» учеников, учитывая персональные особенности формирования каждого ученика; необыкновенной особенностью работы в ИС является идеологическое убеждение, которое исключает всякую дискриминацию учеников, обеспечивая равноправное отношение ко всем ученикам и при этом создавая особые условия. Как выяснили, цель такого образования – избегание социального сегрегационного деления «особых» учеников, снабжение им особого условия в жизни общеобразовательном пространстве. В этой связи начинается потребность спроектировать и развивать «инклюзивную среду» (ИС) в образовательных пространствах, которые должны взаимодействовать в этой среде с разными группами учеников. И это предполагает получение образования и воспитания учениками с ОВЗ в общеобразовательном пространстве – с остальными нормально развивающимися «стандартными» учениками. *Так как основным ведущим понятием нашего исследования является работа в «инклюзивной среде»,* прежде всего, мы анализировали ИС с позиции нынешней теории, так как дефиниция «инклюзивная среда» в общеобразовательном пространстве РК возникла относительно не так давно. Согласно статистике, постоянно увеличивается число учеников с ОВЗ в



современном мире. Именно они больше всего испытывают трудности в усвоении программы в общеобразовательных организациях. Поэтому для них требуется креативное специальное условие для обучения и воспитания, одним из которых является комплексное сопровождение в образовательных учреждениях. По официальным данным ЮНЕСКО только за последние 3 года количество учеников с ОВЗ, занимающихся инклюзивно, увеличилось на 15,5%. Ученики с ОВ – это дети с различными ОЗ в плане психическом или физическом. Наличие этих нарушений не позволяет им вести полноценную жизнь. Сегодня чаще всего детей с ОВЗ называют: «аномальные дети», «исключительные дети», «дети с проблемами», «дети с особыми нуждами», «нетипичные дети», «дети с трудностями в обучении», «особые дети» и др. Главная проблема ученика с ОВЗ заключается в нарушении его взаимодействия с окружающей средой, в ограниченной мобильности, бедности связи со сверстниками и взрослыми, в ограниченном общении с природой, недоступности ряда культурных ценностей, а иногда и элементарного образования. Очевидно, что в работе с такими учениками важнейшими задачами являются помочь научиться ориентироваться в окружающем мире самостоятельно, насколько это возможно, раскрыть их личностный потенциал, формировать положительную мотивацию к учению, повысить самооценку, активность, общительность и снизить их изолированность и замкнутость. Иными словами необходима безбарьерная образовательная среда, которая бы позволила ученикам с ОВЗ реализовать в полной мере свои образовательные возможности и потребности. В связи с этим возникает необходимость создания образования «инклюзивной среды» для детей с ОВЗ. Что мы понимаем под образованием «инклюзивной средой»? Анализ научных исследований различных аспектов инклюзивного образования и его организации в школе (С.В. Алехина, Е.В. Ковалев и др.), затруднений учителей в работе с учениками, требующих особой педагогической заботы (М.С. Гончаренко и др.), подготовки педагогических кадров (С.В. Алехина, А.С. Сунцова и др.), свидетельствуют об активном

развитии данного вида образования. Но вопрос о проектировании инклюзивной образовательной среды мало изучен и отдельно не рассматривается. Образование в «инклюзивной среде» сегодня рассматривается как стратегия развития образования в целом, как системный подход в организации деятельности общеобразовательной школы по всем направлениям. Образование в «инклюзивной среде» выступает формой обучения и касается всех субъектов школьного образовательного процесса: учеников с ОВЗ и их родителей, учителей и других специалистов образовательного пространства, администрации. Поэтому деятельность общеобразовательного учреждения должна быть направлена не только на создание специальных условий для обучения и воспитания учеников с ОВЗ, но и на обеспечение взаимопонимания как между специалистами (в области коррекционной и общей педагогики), так и между учениками с ОВЗ и их здоровыми сверстниками [32]. Прежде чем характеризовать «инклюзивную среду» мы обратились к родовому понятию «образовательная среда». Как известно, образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности; совокупность возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении (Н.Б. Крылова). Понятие «образовательная среда» связывает понимание образования как сферы социальной жизни, а среды как фактора образования

(Е.В. Ковалев). Так например, исследователь Н.Б. Крылова рассматривает образовательную среду как окружающее человека социальное пространство, зону непосредственной активности индивида, его ближайшего развития и действия, а также включает в её структуру феномены социальной и личной жизни человека: опыт прошлой жизни, опыт общения, влияние средств массовой информации и т.п. [76]. Очевидно, что в рамках «инклюзивной среды» осуществляется решение проблемы образования учеников с ОВЗ за счет адаптации образования к нуждам каждого ребенка, включая реформирование образовательного процесса, методическую гибкость и вариативность, благоприятный психологический климат,

перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали потребностям всех без исключения детей и обеспечивали, по возможности, полное участие детей в образовательном процессе [65]. В этой связи мы полагаем, что «инклюзивная среда» – вид образовательной среды, обеспечивающей всем субъектам (без исключения) образовательного процесса возможности для эффективного саморазвития. В рамках этой среды мы находим особую систему ценностного отношения к обучению, воспитанию и личностному развитию учеников с ОВЗ. Структурируя эти отношения можно отметить, что они вполне укладываются в целый ряд позиций-утверждений: ценность человека в «инклюзивной среде» не зависит от его способностей и достижений; каждый человек имеет право на общение в среде и на то, чтобы быть услышанным другими; все люди нуждаются друг в друге, поэтому подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений между ними; для всех обучающихся в «инклюзивной среде» достижение прогресса заключается в том, что они могут делать, а не в том, чего не могут; разнообразие усиливает все стороны жизни человека; каждый ученик имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности; современная школа – это место где все дети могут удовлетворить свои образовательные потребности.

Основная цель образовательного учреждения, вступившего на путь развития «инклюзивной среды» – создание специально-организованных педагогических условий для развития и социальной адаптации учащихся с особыми образовательными потребностями и их сверстников [3]. А поскольку учитель – «золотое сечение» инклюзии, главное условие успешной реализации инклюзивных принципов и их воплощение в педагогическую практику, то в «инклюзивной среде» школы педагогам требуется серьезная психолого-педагогическая и методическая поддержка, позволяющая реализовать образовательные программы со всеми школьниками. Необходимо отметить, что любая общеобразовательная школа, которая начнет проектировать «инклюзивную среду» столкнется с целым рядом

трудностей таких как: отсутствие необходимого опыта учителей в организации продуктивной образовательной деятельности с классом, в котором обучаются дети с ОВЗ; слабая психологическая готовность учителей к работе с учениками с ОВЗ, проявляющаяся в недостаточном владении специальными методами, приемами, средствами обучения и воспитания таких учеников; наличием психологических «барьеров», связанных с общественным мнением: отношение к ученикам с ОВЗ со стороны родителей учеников нормы; недостаточная обеспеченность специальной психолого-педагогической, методической и другой литературой, отражающей специфику работы учителей в «инклюзивной среде»; проблемы, связанные с материально-техническим оснащением школы: специальные кабинеты, пандусы, возможность активно передвигаться в школе и др. «Инклюзивная среда» школы требует наличия так называемой инклюзивной культуры, характеризующей уровень взаимоотношений субъектов образования. Это, в первую очередь, разработанная система психолого-педагогического сопровождения учеников, состоящая в помощи по формированию и развитию общественного и учебного статуса обучающегося с ОВЗ, в создании условий положительной динамики его психического самочувствия, в поддержке ученика в различных ситуациях затруднений – социального или учебного плана, в организации жизнедеятельности его в социуме с учетом психических и физических возможностей. Особое место в «инклюзивной среде» отводится проектированию и реализации образовательных программ, учитывающих особенности психофизического развития и возможностей учеников. Эти программы должны включать вариативные формы и методы организации учебной и внеучебной работы. Их содержание отражает коррекционно-развивающую работу, обеспечивает своевременную специализированную помощь в освоении содержания образования, коррекцию недостатков в физическом и (или) психическом развитии в условиях школы; способствует формированию универсальных учебных действий у учеников. «Инклюзивная среда» — это среда, которая

обеспечивает здоровьесберегающие условия образования учеников с ОВЗ (оздоровительный и охранительный режим, укрепление физического и психического здоровья, профилактика физических, умственных и психологических перегрузок обучающихся, соблюдение санитарно-гигиенических правил и норм и др.). Важной характеристикой «инклюзивной среды» общеобразовательной школы является наличие условий, когда участие всех учеников с ОВЗ, независимо от степени выраженности нарушений их развития, вместе с нормально развивающимися учениками осуществляется в проведении воспитательных, культурно-развлекательных, спортивно-оздоровительных и иных досуговых мероприятий. Таким образом, «инклюзивная среда» характеризуется ценностями, которые способствуют каждому человеку с особыми потребностями стать полноправным членом общества и быть его субъектом. Это ценности, которые проявляются во взаимном уважении, толерантности, участии и сотрудничестве, взаимопомощи и возможности учиться друг у друга, общем позитивном отношении учителей и учеников в различных ситуациях школьной жизни.

На сегодняшний день актуальной проблемой учеников с ООП является их изолированность от социума. Общеобразовательные учреждения не все предусматривают условия организации учебного процесса для данной категории обучающихся. Поэтому обучающиеся с ОВЗ вынуждены получать образование, не покидая дом. Исследованию проблем образовательной среды посвящены многочисленные работы отечественных и зарубежных ученых (Я. Корчак, Дж. Гибсон, В.А. Ясвин, С.В. Тарасов, Г.А. Ковалев и др.). Конечно же, образовательная среда – это психолого-педагогическая реальность, сочетание уже сложившихся исторических влияний и намеренно созданных педагогических условий и обстоятельств, направленных на формирование и развитие личности ученика [151]. А ученик подразумевается как учащийся и как лицо, пользующееся уроками и наставлениями другого в какой-либо области знаний [151].

Современное общеобразовательное учреждение – это «среда» равных возможностей, которая обеспечивает процесс инклюзии различных социальных групп в единое образовательное пространство. ИС мы подразумеваем – в создании той доступной среды для инвалидов и лиц с ОВЗ в сфере образования и широкого вовлечения их в жизнь общества [21, с. 174]. Итак, под образованием в ИС понимается та среда, при которой дети с ООП обучаются по соответствующим их возможностям программам в одном классе с нормально развивающимися ровесниками в условиях массовой общеобразовательной школы при организации образовательного процесса [152]. ИС предполагает организацию особых условий для детей с ОВЗ, что позволяет им приспособиваться к учебной работе, быть в ней успешными. Профессиональная деятельность учителя в ИС проявляется в особенностях его деятельности и образе мышления [152]. Но в научных исследованиях дефиницию «ИС» мы встретили очень редко. Из изложенных понятий и высказываний стало ясно, что в основу ИС предположено идеологическое убеждение, которое исключает всякую дискриминацию учеников, обеспечивает доступную равную образовательную среду по отношению ко всем ученикам, создаёт специальные условия и для «особых» и для «стандартных» учеников.

*Итак, в рамках нашего исследования мы ввели уточнение к определению «ИС». «ИС — это демократическая специальная среда, исключающая всякую дискриминацию учеников с ОВЗ и обеспечивающая равноправные возможности обучения и воспитания. Все участники в ИС должны креативно работать над решением «особых» проблем. Субъект такой демократической среды — это ученик с ОВЗ и ООП».*

Согласно Конституции РК, каждый гражданин имеет право на образование, безусловно, в системе отечественного образования особое место занимают «особые» дети. Предпринимая последовательные шаги к равным возможностям в доступе к качественному образованию для всех детей, правительство определяет одной из важных задач в качестве

формирования и развития образования в ИС РК в Государственной программе развития образования в РК на 2011-2020 годы [34]. В планах мероприятий по реализации данной программы можно выделить основные направления: увеличение доли школы, которая создает условия для образования в ИС; увеличение доли детей, которые охвачены образованием в ИС, от общего количества детей с ОВ в развитии; улучшение системы образования в ИС в школе, а также повышение качества образовательных услуг [34]. Работа в ИС ориентирована на создание условий доступности качественного образования для всех желающих. Для наиболее полного осмысления содержания «работа в ИС» в образовательном пространстве необходимо рассмотреть и исторические предпосылки ее формирования в разные периоды становления в Казахстане, которые нашли свое отображение нормативно-правовых документах, в деятельности общеобразовательных организациях, выдающихся ученых, деятелей, педагогов.

История становления работ в ИС в РК незначительная, так как образование в ИС — явление недавнее, и процесс его развития в Казахстане еще не закончен, а находится на начальных этапах формирования. Основными предпосылками возникновения образования в ИС, стали международные и республиканские документы. Среди которых: «Всемирная декларация об образовании для всех – удовлетворение базовых образовательных потребностей» [25], «Саламанкская декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с ОП и Конвенцией о правах инвалидов» [26], «Дакарские Рамки действий. Образование для всех: выполнение наших общих обязательств» [27]. В 2011 году было принято постановление № 1297 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации *«Доступная среда»* до 2020 года», ожидаемым результатом программы является увеличение доли общеобразовательных организаций с безбарьерной средой для детей-инвалидов: включение учеников с ОВЗ в общеобразовательную среду, совместно с другими учениками. *Доступная среда* – это специальная

«инклюзивная среда», способствующая внедрению людей с ОВЗ в социум, для удовлетворения своих социальных потребностей. Реализация данной программы позволяет превратить человека с ОВ в субъект, способный стать полноценным участником образовательной деятельности. Для создания общедоступной **инклюзивной среды**, необходимо использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ОВЗ [3]. Среди принципов организации доступной образовательной **«инклюзивной среды»** для детей с ОВЗ в психолого-педагогических исследованиях ключевым является принцип соответствия. Он предполагает реализацию возрастного и индивидуального подхода, адекватность педагогических воздействий индивидуальным особенностям и способностям обучающихся. Среди принципов **«инклюзивной среды»** выделяют: принцип раннего включения (первоначальное формирование способностей к социальному взаимодействию); принцип коррекционной помощи; принцип социализирующей направленности; принцип индивидуализации и персонификации образовательного пространства; принцип интегративности сопровождения субъектов инклюзивного образовательного процесса; принцип активности родителей и их ответственности за результаты развития ребенка; принцип ценностного и толерантного отношения к субъектам образовательного процесса, их деятельности в условиях инклюзивного обучения [145]. Доступное образование в «инклюзивной среде» способствует расширению личностных возможностей учеников, помогает выработать



такие качества как гуманность, толерантность, готовность к помощи и приспособливает детей с ОВЗ к социальной жизни.

В соответствии с общемировыми тенденциями повсеместное распространение получают идеи работ в ИС во всех областях РК, открываются общеобразовательные организации. В данное время в РК разработана определенная нормативно-правовая база, которые регулируются на государственном уровне необходимые условия включения «особых» детей, к совместному обучению в общеобразовательный процесс в ИС. Также создаются соответствующие условия, а именно безбарьерная среда, материально-техническое оснащение, реабилитационные и коррекционные мероприятия, соответствующие программы [34]. Различные аспекты ИО в РК исследованы во *многих научных трудах современных казахстанских ученых*

(Р.А. Сулейманова, У.К. Раимбекова, С.Д. Мамраимова, Х.С. Ералиева, Д.Д. Ешпанова, З.А. Мовкебаева, Ж.И.Сардарова, Н.С. Жумашева, А.К. Оралбекова и др). По определению Р.А. Сулеймановой, инклюзивное образование предполагает изменение политики государства и развитие системы общего образования для устранения барьеров, которые разъединяют людей, для обеспечения полного включения для детей [127]. Очень ценным, по нашему мнению, исследования

У.К. Раимбековой, С.Д. Мамраимовой. Они рассматривают проблемы внедрения образования в ИС в общеобразовательные школы, воспитания и обучения детей с ОВ в обычной школе, готовность учителей к реализации программы в условиях массовой школы. Исследователь Х.С. Ералиева справедливо отмечает, что одной из наиболее значимых и ещё пока не решённых проблем является проблема создания учебно-методических комплексов для успешного формирования ИО всех категорий детей в условиях общеобразовательных учреждений. Другие исследователи как Д.Д. Ешпанова, З.А. Мовкебаева отмечают, что в случае неспособности учителей организовать учебный процесс с учетом индивидуальных потребностей каждого ребенка с ООП значительно сужается возможность полноценного

включения этих учеников в образование. При неспособности учителя внедрять инклюзивные технологии, его профессиональной и психологической неготовности к принятию идеи ИО, положительного социального включения ребенка с ОВ в общество и достойного образовательного результата не будет [46].

К.С. Тебенова, Б.Д. Дахбай, А.Р. Рымханова, З.Д. Жусупбекова, Г.Н. Мусеева провели анализ современного состояния подготовки квалифицированных педагогических кадров для профессиональной деятельности в условиях ИО, так как активное внедрение обучения в ИС, требует от будущих учителей (не имеющих специального дефектологического образования) готовности к работе и с детьми с ООП. Анализ реализации задач, отмеченных в ряде законодательных и нормативно-правовых документов РК, показывает, что данный процесс в республике протекает односторонне. То есть к проблеме подготовки кадров к системе работ в ИС подходят с аспекта переподготовки имеющихся педагогических кадров общеобразовательных учреждений. И сделали вывод о том, что необходимости внести изменения в стандарты высшего педагогического образования, дадут возможность внести в учебные планы вузов курсы по специальной или инклюзивной педагогике [128].

Ж.И. Сардарова, Н.С. Жумашева в своих исследованиях анализируют современное состояние проблемы обучения в ИС РК. Тщательно рассматривают и формы инклюзивного обучения детей с отклонениями в развитии [151].

Многие ученые Кыргызстана также рассматривают проблем, касающиеся работы ИС и посвящают свои исследования к этой актуальной проблеме на современном этапе. Это отражено, например, в работе И.Н. Чжен, в которой автор детально рассматривает проблему подготовки педагогов школ и дошкольных учреждений к работе в ИОС в рамках проекта «Дошкольное образование в Кыргызской Республике». Интересной представляется исследовательская работа Ч.А. Джумагуловой,

раскрывающая социально-педагогические основы ИО в КР. Ч.А. Джумагулова в своей работе отмечает, что «ИО – это процесс реализации в жизнь идеи о доступности образования для уязвимых категорий населения, в том числе инвалидов, и аккомодации общеобразовательных школ к обучению и воспитанию детей с разными потребностями. Это обеспечение роста всех учащихся в школах, включая детей со специальными нуждами. В системе образования – это пересмотр культурных ценностей, политики и практики работы образовательных учреждений, отвечающих разнообразным потребностям детей на местах» [39]. А в «Концепции развития образования в КР до 2020 года» отмечено, что «к 2020 году система образования позволит включать инклюзивные подходы к обучению на всех ступенях образования, с акцентом на образование детей с особыми нуждами и детей с ОВЗ»[34]. Такие исследователи как М.М. Эсенгулова, Ш.К. Акимкожоева анализировали качественную характеристику ИО, раскрыли роль и значение доброжелательной среды в формировании и развитии инклюзивной культуры у будущих учителей начальных классов [149].

В исследованиях Дж.С. Барсанаевой изучены теоретические основы социализации детей в общеобразовательной школе, расширяющие представление о личностном развитии школьников через социальную концепцию инклюзии, выявлены и разработаны педагогические условия для успешной социализации всех учеников школе: создание доступной, доброжелательной образовательной среды, повышение инклюзивной компетенции педагогов, вовлечение родителей и сообщества, расширение потенциала общеобразовательной школы как социального института через создание Детских клубов, разработана педагогическая модель инклюзивной школы по эффективной социализации учащихся, реализующая свою функцию социальной инклюзии через коммуникативный, поведенческий и познавательный компоненты [13].

Согласно Государственной программе развития образования РК на 2011–2020 годы, планируется к 2020 году увеличить до 70 % долю школ,

создавших условия для ИО от их общего количества. В 2009 году была проведена Акция «Инклюзивному образованию – ДА!» для привлечения внимания к проблеме нарушения прав детей в доступе к общему образованию. В текущий период реализуется интернет-проект на базе сайта [www.inclusion.kz](http://www.inclusion.kz) в рамках информационной поддержке заинтересованных сторон в развитии ИО в Казахстане. Актуальность проблем работ в ИС возрастает в связи увеличением числа детей с ООП и повышения и в связи с гуманизацией образования [8], что обуславливает необходимость обеспечения условий для повышения качества жизни лиц с ОВ и повышения их жизнеспособности как продукта социального взаимодействия, включенности человека в социальные сети [92]. В Казахстане около 16 тысяч детей с ОВ интегрированы в среду их нормально развивающих ровесников [45]. В 2013 году 11276 учащихся обучались в специальных классах общеобразовательных организаций; 15397 интегрированы в общеобразовательные организации с коррекционной поддержкой, 21159 учащихся без коррекционной поддержки. Всего 23% учащихся с ОВ обучались в ИС. При этом в 25% школ создана «безбарьерная среда для доступа обучающихся с ОВ» [46]. Такое положение ситуаций образовательных систем в работе в ИС является отражением результата частичной реализации одной из задач Государственной программы развития образования РК на 2011-2020 г.: -развитие системы образования именно в ИС. Термин «работу в ИС» в первый раз принес в Казахстан Национальный научно-практический центр коррекционной педагогики. В 1999 году Центр совместно с ЮНЕСКО реализовал проект по ИО, а в 2002 году при поддержке Фонда Сорос—Казахстан провел научно-практическую конференцию по ИО. Так как работы в ИС явление новое, в Казахстане совершается только первые шаги. Отметим, что в послании Первого Президента Н. Назарбаева «Казахстанский путь – 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее» говорится о том, что существует необходимость «усилить внимание нашим гражданам с ОВ. Для них Казахстан должен стать

безбарьерной зоной. Позаботиться об этих людях, которых немало, – наш долг перед собой и обществом» [111].

Согласно основополагающим документам, разработанных международным обществом в части прав человека, а также с учетом тенденций и достижений мировой практики в сфере образования, главных задач, направленных на совершенствование казахстанской системы образования разработаны концептуальные подходы в развитии образования в ИС [73]. «ИО сформировалось из убеждения в том, что образование является основным правом человека и создает основу для более справедливого общества. ИО – государственная политика, обеспечивающая постоянное совершенствование общего образования, которое должно быть доступно всем без исключения детям, в том числе с ООП и гарантирующая им специальные условия и необходимую социальную и психолого-педагогическую поддержку» [73]. К тому же, следует отметить, что исследования документальных данных свидетельствуют о некоторых реальных внедрениях идей работ в ИС РК. К нормативно-правовым документам относятся множество документов, принимаемых Правительством РК, к числу которых относятся следующие: «О внесении изменений и дополнений в приказ и.о. Министра образования и науки РК от 29.11. 2003. № 787 «Об утверждении Перечня типов и видов специальных организаций образования, необходимого количества мест в организациях образования для лиц, нуждающихся в специальном образовании»; «Типовые правила организации деятельности кабинетов коррекции и ИО»; «Методические рекомендации по организации ИО детей с ОЗ в развитии»; «Методические рекомендации по определению детей с аутизмом в организации образования»; «Правила организации скрининга и диагностики нарушений слуха у детей раннего возраста»; «Правила о порядке организации учебных занятий для детей-инвалидов, проходящих курс лечения в стационарных лечебно-профилактических, реабилитационных и других организациях здравоохранения»; «Концепция развития ИО в

Республике Казахстан»; «Национальный план действий по развитию ИО в Республике Казахстан»; «Правила организации деятельности инклюзивной организации образования»; Постановление Правительства РК № 77 от 30.01.2008. «Типовые учебные программы по переподготовке педагогов общеобразовательных организаций для работы с детьми с ОВ». Эти и другие нормативно-правовые документы, в значительной мере повышает требования к подготовке профессиональной деятельности к работе в ИС, качества образования, также подготовке профессиональному становлению будущих учителей, а в рамках нашего исследования, и будущих учителей начальных классов.

Проанализировав, исторические предпосылки возникновения и формирования работ ИС в образовательной системе РК мы выяснили, что данная деятельность была и остается одной из актуальных тем в социуме, работе ученых, общественных деятелей и педагогов. Следует отметить, что на данном этапе, несмотря на осуществлению достаточных серьезных работ по модернизации высшего педагогического образования в РК, нарастает отдельная негативная тенденция, а именно слабая специальная подготовка педагогических кадров к работе с «особыми» и выясняется что, специальной подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС отсутствуют. Возникает вопрос о подготовке учителей начальных классов для общеобразовательных школ, так как без этого невозможно было осуществить назревшие практические вопросы просвещения [96].

Исходя из этих рассуждений, мы предполагаем, на сегодняшний день остро встал вопрос подготовки учителей к работе в ИС с введением «особого» ученика в массовые классы общеобразовательных организаций наряду «стандартными» учениками. Но необходимо отметить, что с процессом включения «особых» детей в массовые общеобразовательные учреждения связано много сложностей, и это прежде всего как отметили выше - слабая специальная подготовка будущих учителей начальных классов к работе в ИС.

Для выявления сущности работ учителей начальных классов в ИС, в соответствии с требованиями, предъявляемыми к подготовке будущих учителей по стандарту высшего образования, необходимо перейти к анализу данного образовательного процесса. Как показало наше исследование, в распространении работ в ИС важная роль отводится учителю начальных классов, для которого приоритетной задачей является передача всем участникам ИС всего того, что «человечество накопило в виде знаний о самом себе и о природе, об основных достижениях в области созидания и творчества» [107]. Чтобы уточнить научное представление о сущности работ в ИС учителей начальных классов и определить их функций, мы обратились к трудам известных философов, психологов, педагогов, в которых раскрывается суть категорий «работы» как «деятельность», «педагогическая деятельность», «педагогическая деятельность учителей начальных классов». Философами (М.С. Каган, И. Кант, К. Маркс, И.Г. Фихте и др.) и психологами (А.Г. Асмолов, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин и др.) были сформулированы основные положения теории деятельности [90, с. 22].

С точки зрения психологической концепции, «работа» — серьёзная деятельность, и к слову «работа» как синоним часто употребляется слово «деятельность» [164]. Исходя из этого, мы анализировали философскую литературу, которая показала, что категория деятельности понимается как одно из фундаментальных понятий классической философской традиции. Опираясь на учение К. Маркса о человеческой деятельности, М.С. Каган, выделяет три основных элемента деятельности в их взаимосвязи: «субъект, наделенный активностью и направляющий ее на объекты или на других субъектов; объект, на который направлена активность субъекта; сама эта активность, выражающаяся в том или ином способе овладения объекта субъектом или в установлении субъектом коммуникативного взаимодействия с другими» [59, с. 45-46]. И.Кант осуществляет своего рода

переворот в философии, рассматривая познание как деятельность, протекающую по своим собственным законам [141].

В своем учении И.Г. Фихте, в идеалистической форме выразил убеждение в том, что практически-деятельное отношение к предмету лежит в основе теоретически-созерцательного отношения к нему и доказывал, что человеческое сознание активно не только тогда, когда оно мыслит, но и в процессе восприятия [164].

А.Г. Асмолов, как психолог, деятельность рассматривает «как форма активности человека, как динамическая, саморазвивающаяся система взаимодействий субъекта с миром» [10, с. 112].

А.Н. Леонтьев считает что, предпосылкой деятельности является та или иная потребность, получающая свою определенность в предмете деятельности [83, с. 251]. По рассуждению А.Н. Леонтьева, выделение цели, – осознание ближайшего результата, достижение которого осуществляет данную деятельность, способную удовлетворить потребность [83, с. 155].

С.Л. Рубинштейн считает, что «деятельность человека является деятельностью сознательной, результат которой будет осознаваться целью действующего субъекта». Достижение результата, составляющего цель конкретного действия, по мнению психолога, может в силу своей сложности потребовать целого ряда актов, связанных друг с другом определенным образом. [114].

По мнению И.А. Зимней, педагогическая деятельность представляет собой «воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика, направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования» [51, с. 262].

По мнениям А.К. Марковой и Л.М. Митиной педагогическая деятельность – это профессиональная активность учителя, направленная на решение задач развития и обучения подрастающего поколения с помощью различных средств воздействия [86].



Известный русский психолог Л.М. Митина считает при выборе средств и способов педагогических воздействий, учителю необходимо ориентироваться на ученика как на центральную фигуру педагогического процесса, на стимулирование нравственного, эмоционального, интеллектуального развития каждого ученика, на проектирование новых уровней его развития [89].

Согласно В.А. Сластенину, «педагогическая деятельность всегда есть сложный акт, в основе которого лежит не прямое воздействие, а взаимодействие педагога и ученика» [125, с. 9-10]. Структуру педагогической деятельности, по мнению ученых, составляют следующие компоненты: педагогические цели и задачи, выбор и применение средств воздействия на учащихся, педагогический самоанализ [124, с. 7].

Сущностные характеристики педагогической деятельности учителя изучаются учеными Волгоградской научной школы (Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, Н.М. Борытко, М.В. Николаева и др.). Как считают Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, педагогическая деятельность – это культурно-исторический феномен, обусловленный неизменной потребностью социума в самовоспроизводстве [122, с. 69]. Как показал анализ философской, психологической, педагогической литературы, деятельность – это форма активности личности, которая направлена на преобразование мира и человека, имеющая целенаправленный характер, создающая оптимальные условия для воспитания, образования и передачи культуры и опыта подрастающему поколению и осуществляемая в совместной деятельности [96, с. 23]. Таким образом, анализ определений «работа в инклюзивной среде» показал, что большинством ученых данная деятельность определяется как педагогическая «интеграция», т.е. процесс включения лиц с ОВЗ во все общеобразовательные учреждения и во все сферы жизни общества как равноправных его членов. (Приложение 1).

В ГОСО высшего образования РК отражается, что ИО – процесс, обеспечивающий равный доступ к образованию для всех учеников с учетом

ООП и индивидуальных возможностей [33]. Согласно ГОСО высшего образования РК к требованию к организационно-управленческим компетенциям, осваивающие программу бакалавриата, должен быть гибким и мобильным в различных условиях и ситуациях, связанных с профессиональной деятельностью. Согласно ГОСО высшего профессионального образования РК основными видами профессиональной деятельности являются: педагогическая, организационно-педагогическая; управленческо-педагогическая; научно-исследовательская [33]. В Концепции педагогического образования в Республике Казахстан сформулированы основные положения, которые являются отправными в разработке содержания и структуры реформирования профессионального образования учителя начальных классов в современных условиях [70.с.4].

Однако, как показало наше исследование, рассмотрение работ в ИС как одного

из видов профессиональной деятельности учителя начальных классов не уделяется достаточного внимания в современных исследованиях [154].

Для определения сущности работ в ИС будущих учителей начальных классов мы обратились к работам психологов: А.К. Марковой, Ю.П. Вавилова, М.В. Николаевой, Д.И. Фельдштейна и других изучающих особенности обучения и формирования младших школьников в ИС, показывающих роль учителя начальных классов в формировании и становлении личности ребенка [93, с. 24]. А.К. Маркова считает, что «особенностями профессиональной деятельности учителя начальных классов является то, что он первым начинает учебно-воспитательный процесс, закладывает у ученика основы умения учиться и учебной деятельности, задает эталоны поведения в школе, от чего во многом зависит успех учения школьников в последующие годы» [85, с. 94]; «у него должна быть сформирована психологическая готовность к работе с детьми 6-10 лет, любовь к предметам» (Ю.П. Вавилов [22], М.В. Николаева [99, с. 137]).

Как показало наше исследование, учителю начальных классов, который организует просвещение обучающихся, необходимо учитывать возрастные особенности учеников младшего школьного возраста. Необходимо отметить, что младший школьный возраст, согласно А.К. Марковой, – это «возраст открытого, доверчивого отношения к учителю, когда дети еще тяготеют к игре, эмоциональны, непосредственны» [86, с. 94-95]. Важной особенностью детей младшего школьного возраста является то, что в это время формируются собственные культурные интересы и потребности [86, с. 24]. Особенностью ребенка младшего школьного возраста, по мнению М.В. Николаевой, является то, что он находится в эмоциональной зависимости от учителя и других значимых взрослых [99, с. 126]. У учеников начальных классов, как отмечает в своих работах Д.И. Фельдштейн, «развивается творческое отношение к действительности, происходит формирование рефлексии собственного поведения» [139, с. 283]. Ребенок становится непосредственным участником события, у него развивается позиция «я в обществе». Данную позицию Д.И. Фельдштейн характеризует как «вхождение ребенка в «общественное действие», где он практически осваивает дела Мира Взрослых, где актуализируется его оценка себя в обществе как «непосредственного участника», особое внимание уделяется им своему «Я» в обществе на уровне приобщения к нему» [140, с. 254]. Учителя начальных классов должны объяснять другим ученикам причины того, что некоторые ученики не умеют или не могут говорить, по-другому себя ведут и т. д. [158.]

Наибольшим препятствием к ИС обычно является негативное отношение. Младшие школьники не привыкли видеть рядом с собой «особых» детей, которые выглядят и ведут себя по-другому. Родители начальных классов, также могут излишне волноваться о «снижении стандартов», в случае, если «особые» дети будут включены в обычные начальные классы. Учителя начальных классов должны сыграть роль

проводников в изменении отношения к лучшему среди учеников, их родителей и, конечно же, других учителей [145].

На основании вышеперечисленных работ, мы пришли к выводу, что учителю начальных классов необходимо использовать потенциал инклюзивной деятельности, которая включает не только просвещение детей, но и взрослых [145]. Учет специфики профессиональной деятельности учителей начальных классов позволяет выделить субъектов и объекты инклюзии. Определяя субъектов, важно отметить, что в начальных классах свою профессиональную деятельность осуществляют не только учителя начальных классов, но и социальные педагоги, педагоги-психологи, учителя дополнительного образования (музыки, изобразительной деятельности), которые организуют различные работы в ИС. К объектам работ учителя в ИС мы относим педагогические явления, к которым относятся просвещение субъектов образовательного процесса, направленное на осознание ценностей и преобразование личности каждого субъекта [74 с. 25].

Еще одной особенностью профессиональной деятельности учителя начальной школы является определение предмета его труда. М.В. Николаева отмечает, что предметом труда учителя начальных классов «выступает ребенок, точнее уровень его развитости и воспитанности» [99, с. 125]. Педагог, по мнению В.И. Поповой, «должен сам воплощать тот образ человека культуры, который будет вдохновлять и побуждать его воспитанников к духовному восхождению» [107, с. 103].

Таким образом, мы считаем, что цель работы учителей начальных классов в ИС - разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении и воспитании детей. Также работа в ИС предполагает, что разнообразию потребностей школьников младших классов должен соответствовать континуум сервисов, в том числе образовательная среда, наиболее благоприятная для них» [123].

Как показало наше исследование, в работе будущего учителя начальных классов в ИС необходимо определить внешние и внутренние средства.

*Внешними средствами являются* труды педагогов, психологов, философов, раскрывающие вопросы развития личности; эмпирические методы – наблюдение, беседа. К *внутренним средствам* деятельности в инклюзивной среде мы относим потенциал педагога, его способности к самообразованию, самопознанию, саморазвитию, саморефлексии [93, с. 52].

Согласно проведенному нами исследованию по изучению ситуации, сложившейся в современной практике начальных классов, на основании проведенных нами анкетирования и бесед с учителями-практиками, в которых они размышляли о сущности работ в ИС (Приложение 2), а также на основании анализа ГОСО высшего образования, профессионального стандарта педагога, нами были разработаны трудовые действия в работе в ИС для учителей начальных классов, являющихся системообразующими субъектами работ в ИС. Выделенные трудовые действия в области работ в ИС учителей начальных классов дают возможность определить личностные результаты субъектов образовательного процесса (учителя, обучающихся, родителей), участвующих в данной деятельности.

#### ***Личностные результаты учителя начальных классов в работе ИС.***

Знает историю развития образования в ИС в РК и за рубежом, различные формы организации работ в ИС (родительский клуб, и др.) и способен использовать эти знания в решении задач просвещения обучающихся т.е. и «стандартных» и «особых» учеников, их родителей. Стремится к получению новых знаний в области педагогики, психологии, и других предметов. Способен отбирать и адаптировать информацию для проведения программ и мероприятий для ИС. Способен выстраивать конструктивное взаимодействие: с семьями обучающихся и мотивировать родителей на приобщение ребенка к окружающему миру, воспитание духовных ценностей (красота, доброта, милосердие, совесть и др.); со

специалистами учреждений здравоохранения (детские поликлиники), социальных центров помощи семье и детям и др.

### ***Личностные результаты родителей начальных классов в работе ИС.***

Понимает значение организации программ и мероприятий в ИС для повышения своей инклюзивной культуры и принимает в них активное участие. Помогает ребенку в поиске его культурных интересов, заинтересовано участвует в организации культуротворческой деятельности, понимая при этом ее значение для развития личности и творческих способностей ребенка. Способен взаимодействовать и принимать помощь от педагогов, психологов, социальных педагогов и других специалистов для решения совместных задач в работе ИС, направленной на воспитание ребенка как человека личности. Рассмотрев требования к личностным характеристикам ученика в соответствии с ГОСО начального образования (от 27 декабря 2018 года № 895), концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности, нами были разработаны и ***личностные результаты учеников начальных классов в работе ИС.***

Ученик начальных классов проявляет любознательность, заинтересованность, активность в познании истории и культуры своей родины, края, своей семьи, а также проявляет интерес к истории и культуре других народов. Способен, совместно с родителями и самостоятельно, к нахождению и обработке информации для выступления на мероприятиях. Обучающийся проявляет интерес к получению новых знаний, передает свои впечатления от увиденного на экскурсии, в музее, после просмотра спектакля и т.д., размышляет о прочитанном, увиденном, показывает свое отношение к явлениям в мире культуры и искусства через рассказ, рисунок, поделку, сочинение музыки и т.д. Он способен к сотрудничеству с «различными» ровесниками, учителями, родителями в области подготовки и проведения различных мероприятий в ИС.

Проведенный нами анализ трудов исследователей, в которых выделяются функции просвещения (Н.А. Стефановская), работы в ИС, социально-культурной деятельности (Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников), исследований, направленных на изучение профессиональной деятельности и функций учителя начальных классов (Е.А. Маркушевская, М.В. Николаева, Е.А. Руденко, Т.Б. Руденко) показал, что в работе учителя начального класса в ИС выполняет следующие функции:

- *ценностно-ориентационную*, обеспечивающую учителем ориентацию

взрослых и детей на ценности культуры, ценности взаимодействия в осуществлении работ в ИС, а также направленную на формирование новых потребностей и интересов субъектов образовательного процесса; *информационно-познавательную*, способствующую освоению и присвоению участниками в работе в ИС новых полученных знаний учеников и их родителей; *коммуникативную функцию*, сутью которой является установление контактов между взрослыми и учениками, возникновение их совместных интересов, обмен информацией, переживаниями в ходе организации работ в ИС; *организаторскую*, способствующую организации учителем информации для сообщения ее участникам в работе ИС, организации взаимодействия между взрослыми и детьми, а также организации класса в ИС, образовательной организации; *оценочно-рефлексивную*, направленную на осмысление субъектами полученных знаний, опыта, эмоциональных переживаний в результате осуществления работ в ИС.

Итак, анализ специфических особенностей работ учителей начальных классов, позволяет определить ее как один из видов профессиональной деятельности учителя предметом которой является обучение учеников, способствующее освоению ими знаний и ориентации на духовные ценности обучающихся в ИС, предполагающая проектирование и реализацию учителем программ в ИС, направленных на приобретение опыта совместной

деятельности взрослых и детей, организацию образовательного пространства в ИС. Такое понимание работ учителей начальных классов послужило основанием для исследования особенностей подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС в педагогических исследованиях, которые мы рассмотрим во втором параграфе данной главы.

Работа в ИС стремится развить «технологию», направленную на учеников и признающую, что все ученики — индивидуумы с различными потребностями в обучении. Образование в ИС старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. В начале параграфа нами упомянуто понятие «технология образования в ИС» требующее уточнения значения термина «технология», в котором оно используется. Технология (англ. technology) является тоже сравнительно новым, многогранным термином, точное определение которого ускользает из-за постоянного развития смысла этого понятия. Согласно Философскому словарю под редакцией И. Т. Фролова, «технология представляет собой сложную развивающуюся систему артефактов, производственных операций и процессов, ресурсных источников, подсистем социальных последствий информации, управления, финансирования и взаимодействия с другими технологиями» [141]. Большой толковый социологический словарь «Collins» раскрывает данное понятие так: «Технология — практическое применение знания и использование методов в производственной деятельности» [141]. В педагогической литературе встречается много терминов, характеризующих те или иные педагогические технологии: технология обучения, технология воспитания, технология преподавания, образовательная технология, традиционная технология, технология программированного обучения, технология проблемного обучения, авторская технология и т.д. В нашей работе мы использовали «педагогическую технологию», предложенное как «Педагогическая технология (от др. — греч. τέχνη — искусство, мастерство, умение; λόγος — слово, учение) — специальный набор форм, методов,



способов, приёмов обучения и воспитательных средств, системно используемых в образовательном процессе [164].

Под образовательной технологией понимается упорядоченная система действий, выполнение которых приводит к гарантированному достижению педагогических целей [146, с. 142]. Технология направлена на последовательное воплощение на практике заранее спланированного процесса образования. В рамках нашего исследования мы рассмотрим «технологии образования в ИС».

Итак, под технологиями образования в ИС мы понимаем те технологии, которые ведут к созданию условий для качественного доступного образования всех без исключения детей. Можно выделить две большие группы инклюзивных технологий: организационные и педагогические. Организационные технологии связаны с этапами организации инклюзивного процесса: это технологии проектирования и программирования, технологии командного взаимодействия учителя и специалистов, технологии организации структурированной, адаптированной и доступной среды.

Таким образом, участники образовательного процесса (администрация, педагоги, специалисты, дети и родители) становятся не только пользователями программ, методик, технологий, дидактического и материально-технического обеспечения, но и разработчиками образовательного процесса и условий его реализации. Среди педагогических технологий можно выделить те, которые могут быть успешно использованы учителем на уроке в ИС. Классифицировать их можно в соответствии с задачами и ролью в организации совместного образования детей с различными ОП: технологии, направленные на освоение академических компетенций при совместном образовании детей с различными ОП: технологии дифференцированного обучения, технологии индивидуализации образовательного процесса. Рассмотрим более детально некоторые из них. «Технологии, индивидуализирующие образовательный процесс». Следуя общим правилам и способам организации учебной работы на уроке, учитель

в ИС должен помнить и учитывать тонкости включения в работу ребенка с теми или иными особенностями познавательной деятельности, поведения, коммуникации. Часто «особый» ученик не может полностью успевать за темпом всего класса, выполняет задания на уровне, доступном ему, но ниже уровня освоения содержания темы, предмета его одноклассниками. Широкие возможности для индивидуализации обучения представляет самостоятельная работа, которая проходит в индивидуальном темпе. Индивидуализация здесь осуществляется за счет того, что ученикам даются не одинаковые задания, а задания, которые варьируются в зависимости от индивидуальных особенностей. Когда учитель начальных классов сам определяет уровень способностей и знаний учащихся и в соответствии с этим дает им задания, дифференцируя их для «сильных» и «слабых» учащихся, он тем самым задает определенный статус «особому» ученику, его положение в классе. Возможность сменить это место, изменить свой статус, перебраться на более высокую ступень целиком зависит от учителя [163]. Реализация дифференцированного подхода к образовательному процессу обусловлена следующими факторами: противоречием между традиционными коллективными формами обучения и индивидуальным характером усвоения учебного материала; различиями в готовности к усвоению материала; разным уровнем интереса учеников; необходимостью преодоления негативного отношения к обучению и другие [163]. Технология уровневой дифференциации обучения связана с уровнем освоения детьми программного материала. В этой технологии управление познавательной деятельностью происходит с целью обучения каждого ученика на уровне его индивидуальных возможностей и способностей через систему малых групп. У учителя появляется возможность дифференцированно помогать слабому ученику и уделять внимание сильному, более эффективно работать с «особыми» детьми. В классе выделяются три группы учащихся в зависимости от возможностей освоения ими учебного материала (В.В. Воронкова, П.Г.Тишин, В.В. Эк, Е.А.Ковалева и др.). В первую группу

входят ученики, успешно обучающиеся в классе. Они в основном понимают фронтальное объяснение учителя, запоминают изучаемый материал. Ко второй группе относятся ученики, которые с трудом осваивают программный материал и нуждаются в помощи учителя. Для учащихся характерно недостаточное понимание вновь изучаемого материала. Они нуждаются в дополнительном объяснении. Их отличает низкая самостоятельность. Темп усвоения материала у этих учащихся значительно ниже, чем у учеников, отнесенных к первой группе. Значительно снижены у учеников данной группы способности к обобщению. Эти ученики имеют по предметам оценку «3». Третью группу составляют ученики, которые овладевают программным материалом на самом низком уровне. Знания усваиваются ими механически, быстро забываются. Они могут освоить значительно меньший объем знаний и умений, чем остальные школьники. К третьей группе относятся учащиеся с выраженным психофизическим недоразвитием [163]. Все ученики выделенных групп нуждаются в дифференцированном подходе, который предполагает различные виды помощи ученикам разных групп, различные модификации методов и приемов обучения. Обучение с учетом индивидуальных особенностей учеников имеет место на каждом уроке. Третьей группе предлагается рисунок, формулировка задачи и выбор из вариантов правильного ответа. Ученики второй и третьей групп оформляют задачу с помощью учителя, либо у доски работает более сильный ученик. Технология функциональной дифференциации — организация работы в группах с распределением функций, т.е. когда каждый ученик вносит свой вклад в общий результат, выполняя свое задание, при этом ребенку с трудностями в обучении можно предложить вспомогательные материалы (например, если нужно составить предложение, ученик пользуется заранее заготовленными словами-карточками, которые нужно расположить в нужной последовательности, при решении задачи — готовой краткой записью условия). Технология смешанной дифференциации (модель сводных групп): - объединенная форма двух видов дифференциации обучения — по интересам

и по уровню развития. Образуются три сводные группы. Ученики, интересующиеся данным учебным предметом (например, математикой) и имеющие в этом направлении достаточно высокие показатели, объединяются в одну сводную группу (временный гомогенный класс) продвинутого уровня. Из остальных ученики параллели по принципу уровневой дифференциации (группа базового стандарта и группа усиленной педагогической поддержки) формируются еще две сводные группы. Для параллели разрабатываются три варианта учебной программы. Первый работает в рамках группы по интересу и имеет продвинутый уровень; второй и третий варианты реализуются в тех группах, для которых этот предмет не выбран «интересным» и главная цель которых — достижение обязательных результатов обучения. Технологии коррекции учебных и поведенческих трудностей, возникающих у учеников в образовательном процессе, — это специальные логопедические технологии и технологии специальной педагогики, направленные на коррекцию нарушения (технологии сурдо- и тифлопедагогики), технологии нейропсихологического подхода в коррекции учебных трудностей (А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, Дж. Хинд, Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева, Т.Ю. Хотылева), технологии психолого-педагогической системы формирования и развития речевого слуха и речевого общения у детей с нарушениями слуха (система Э.И. Леонгард), технологии прикладного анализа поведения АВА (Applied Behavior Analysis) и др. Нейропсихологический подход к профилактике трудностей обучения, построенный на принципах школы Л.С. Выготского — А.Р. Лурия, содержит общие основания, конкретные методы и технологии преодоления разных видов трудностей обучения, обусловленных недостаточной сформированностью различных психических функций. Нейропсихологическая коррекция направлена на стимуляцию развития и формирование слаженной, скоординированной деятельности различных структур мозга. Посредством специально разработанных двигательных упражнений и развивающих игр стимулируется формирование определенных компонентов психической деятельности: регуляция и контроль психической

деятельности, моторные навыки, зрительное, слуховое, пространственное восприятие и многие другие [163]. Технологии психолого-педагогической «системы формирования и развития речевого слуха и речевого общения у детей с нарушениями слуха» (система Э.И. Леонгард). Исследования показали, что использование данного метода активизирует речевое развитие и учеников с нормальным слухом. Метод успешно применяется также в ИС.Д. Митчелл выделяет взаимное (парное) обучение как одну из ведущих технологий инклюзивного образования в школе [91], — это ситуация, когда один ученик учит другого под наблюдением учителя. Взаимное обучение полезно, когда необходимо развитие навыков путем повторения, или на этапе закрепления полученных навыков и знаний. Эта технология является дополнительной по отношению к другим методам обучения. Обычно более успешный ученик учит менее успевающего ученика, при этом у ученика, играющего роль учителя, формируются умения самообучения, контроля и оценки, что в свою очередь является условием развития учебной деятельности ученика. В то же время ребенок, исполняющий роль ученика, в процессе совместной работы со сверстником усваивает необходимый учебный материал и приобретает опыт преодоления трудностей. При этом работа над преодолением чужих трудностей помогает понять собственные. Ученики с ОВЗ также могут выступать в роли обучающихся, это значительно повышает самооценку. Технология взаимного обучения основана на предположении, что ученики могут многому научиться друг у друга. Включение «особого» ученика с трудностями в обучении и поведении в парную работу должно происходить постепенно. Вначале с ним в паре могут работать ученики, показывающие явно положительное отношение, готовые помочь и поддержать. Это не обязательно самые лучшие ученики, главный признак здесь — лояльность. Однако важно помнить, что необходимо быть очень осторожным в использовании одного ученика для поддержки другого. Любой, даже самый добрый ученик достаточно быстро устает от постоянного груза ответственности. Поэтому, по мере формирования у «особого» ученика

умений в области взаимодействия, формирования алгоритма деятельности при работе в паре, учитель меняет ее состав. Так весь состав класса постепенно приобретает опыт взаимодействия с особым учеником. В современной школе, делающей ставку на активизацию и интенсификацию учебного процесса, игровая деятельность используется в следующих случаях: в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета; как элемент более общей образовательной технологии (например, игра может быть использована в начале урока для активизации учебной деятельности, в качестве мотиватора для изучения темы); в качестве урока или его части (введение, контроль); как технология внеклассной работы. Понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. В отличие от игр вообще педагогическая игра характеризуется учебно-познавательной направленностью. Процесс обучения может вестись в форме монолога (учитель объясняет, ученик слушает) и в форме диалога (либо ученик задает вопрос учителю, если он чего-то не понял и в состоянии свое понимание зафиксировать, либо учитель опрашивает учеников с целью контроля). В игре нет легко опознаваемого источника знаний, нет обучаемого лица. По ходу игрового задания выстраиваются деловые взаимоотношения и учителя с классом, и учеников друг с другом. Каждый в свое время, каждый на своем месте, каждый после кого-то и перед кем-то, эти «нехитрые» игровые правила, заимствованные из театральной педагогики и детских народных игр, эффективно сочетаются с работой над любым учебным материалом. Технологии оценивания достижений в ИС. Предметом оценки выступают как достигаемые образовательные результаты, так и процесс их достижения, а также мера осознанности каждым учеником особенностей его собственного процесса обучения. Таким образом, будут реализовываться дифференцированный и индивидуальный подходы в обучении.

Тщательно проанализировав существующие документы в рамках нашего исследования, а именно выявляя содержания, смысла и значения понятия как «инклюзивное», «инклюзия», «дети с ограниченными возможностями здоровья» «ребенок с особыми образовательными потребностями», «инклюзивное образование», «инклюзивная среда», «инклюзивная школа», «доступная образовательная среда», «технология образования в инклюзивной среде» наряду с этими терминами уточнили понятия как «педагогическая деятельность», «просвещение» и других мы выяснили, что преобладающим видом профессиональной деятельности учителей начальных классов в настоящее время РК есть «работа в ИС», которая способствует повышению и переосмыслению систему образования при подготовке будущих учителей начальных классов к работе в ИС. При этом анализ специфических особенностей работ учителей начальных классов в ИС, послужило основанием для исследования особенности подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС в педагогических исследованиях.

## **1.2. Особенности содержания подготовки будущих учителей начальных классов к работе в инклюзивной среде в педагогических исследованиях**

В соответствии с п.19 Типовых правил деятельности общеобразовательных организаций начального образования, утвержденных постановлением Правительства РК от 17 мая 2013 года № 499, с учетом интересов родителей или иных законных представителей обучающихся в организациях образования могут открываться инклюзивные классы. Безусловно, такие работы ведутся по согласованию с местными органами управления образования в общеобразовательных организациях. В одном классе могут обучаться не более двух детей с ООП. Дети с ООП, обучающиеся в ИС, по заключению и рекомендациям психолого-медико-педагогической консультации, могут обучаться по общеобразовательной

учебной или индивидуальной программе [110]. Для детей с ООП, обучающихся в инклюзивных классах, проводятся коррекционные занятия специальными педагогами (олигофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог, логопед) [110]. Государство, реализуя цели деятельности в ИС, обеспечивает гражданам с ОВ в развитии специальные условия для получения ими образования, коррекции нарушения развития и социальной адаптации на всех уровнях образования [49]. Сформировавшееся обстоятельство в нынешнем образовательном пространстве РК, и включая, ГОСО, профессиональный стандарт педагога, утвержденные постановлением Правительства РК от 15 августа 2017 года № 484 сосредоточивают внимания на новых требованиях к профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов к работе в ИС. По новым требованиям, будущие учителя будут способны организовывать профессиональных работ в ИС, а именно быть в тесной связи с родителями учеников, другими специалистами, стремиться к самообразованию и саморазвитию [110]. Как показало проведенное нами исследование (анкетирование и беседы с педагогами-практиками в общеобразовательных школах №3 и №21 г. Жезказана), учителя, к сожалению, не уделяют достаточного интереса к профессиональной работе в ИС. Учителям начальных классов очень тяжело организовать работу в ИС, отдельные учителя имеют недостаточных теоретических и практических навыков для реализации этой работы. Опрос показал, что у большинства учителей начальных классов (78%) нет ясного осмысления значения и содержания работ в ИС или же они узко представляют ее роль в жизни учеников начальных классов. Некоторые учителя начальных классов, недостаточно понимают, что в классе ИО необходимо создавать условия, способствующие наиболее полной реализации потенциальных возможностей всех учеников в целом и каждого ученика в отдельности, принимая во внимание особенности их развития [100]. Исследование причин такого «безразличного» интереса учителей начальных классов к работе в ИС показало следующие барьеры: профессиональное выгорание, отсутствие



мотивации, низкая теоретическая и практическая подготовленность к работе в ИС. Проведя встречи с учителями начальных классов, мы убедились, что необходимо теоретически изучить процесс подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС на ступени высшей школы образования. Проблемой общих работ в ИС будущих учителей начальных классов становится изучение сущности закономерностей развития и формирования личности в ИС в общеобразовательных учреждениях. Изучение факта нахождения в едином образовательном пространстве разных учеников, обучающихся по разным образовательным программам, с применением для образовательной деятельности специальных средств и специальных условий с позиции проблемы формирования личности можно обозначить в качестве первостепенной задачи науки [37].

Прежде всего, на наш взгляд, для обоснования процесса подготовки учителей начальных классов к работе в ИС, рассмотрим понятия «подготовка», «подготовленность», «готовность». Понятие «подготовка» трактуется, в толковом словаре русского языка Д.В. Дмитриева, как накопление кем-либо достаточного запаса теоретических знаний, практических навыков и т.п., которые необходимы для чего-либо [40].

А в толковом словаре русского языка Д.Н. Ушакова слово «готовность» анализируется как согласие сделать что-нибудь [137]. Согласно психологическому словарю под редакцией Р.С. Немова, профессиональная подготовка определяется как подготовка людей к овладению той или иной профессией; формирование и развитие у них тех психологических качеств, знаний, умений и навыков, которые необходимы для успешной работы в данной профессии [97, с. 293].

Подготовка будущих учителей педагогической высшей школы определяется А.А. Орловым как «процесс и результат освоения системы профессиональных знаний, осознания личностного смысла этих знаний, формирования основных общепедагогических умений, развития важнейших профессионально-личностных качеств (любви к детям, эмпатии,

толерантности, эмоциональной устойчивости), становление на этой основе личного педагогического кредо» [104, с. 47-48].

Как считает Г.И. Гайсина, подготовка будущего учителя к профессиональной деятельности на этапе обучения в вузе как сложный и многогранный процесс предполагает формирование определенных личностных новообразований, представляющих профессионально-педагогическую культуру и профессиональную компетентность педагога и определяющих в значительной степени успех и качество педагогической деятельности [28, с. 161].

Исследование Ю.С. Дутиковой раскрывает особенности профессионально-личностной подготовки учителя, под которой автор понимает процесс развития профессионализма, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность в области начального образования [43, с. 2].

По мнению В.П. Кузовлева, подготовку будущего учителя необходимо рассматривать с позиций научности (как специалист высокой квалификации по своему профилю), он должен обладать широтой кругозора, многогранностью интересов и умений, понимать социальную значимость различных видов профессиональной деятельности [79, с. 3].

Причем, подготовку учителя важно рассматривать не как «передачу» ему знаний в виде неизменных образцов и шаблонов, а, как считают В.А. Сластенин и А.И. Мищенко, «переводить учителя из объектной в субъектную позицию активного профессионального самовоспитания» [125, с. 79].

По мнению Кошеля В. Н., педагогическая подготовка – это система организационных и педагогических мероприятий, обеспечивающая формирование у личности профессиональной направленности, знаний, навыков, умений и профессиональной готовности [76]. В процессе подготовки учителя в качестве направлений ученые выделяют: общепедагогическое, профессионально-личностное, гуманитарное, культурологическое и другие. О.А. Абдуллина рассматривала

общепедагогическую подготовку учителя как один из важнейших компонентов системы образования в педагогической высшей школе [1, с. 32].

По мнению Е.Д. Жуковой, в связи с этим миссией педагогического университета в области профессионально-педагогического образования является реализация новой подготовки будущего специалиста, которая включает в себя синтез и равноценность двух основных компонентов – культурологического и профессионального. «Единство этих двух основ позволяет специалисту успешно овладевать личностно развивающими, социальными и профессиональными технологиями» [47, с. 77-78].

Важной составляющей культурологической подготовки является, как считают ученые, формирование педагогической культуры учителя. Уровень педагогической культуры, как считают В.Л. Бенин, Е.Д. Жукова, Д.С. Василина, определяется тем, в какой мере человек выполняет роль воспитателя и педагога. Ученые полагают, что это зависит от ряда факторов: объем знаний, которыми обладает человек, жизненный опыт, человеческая мудрость, навыки и умения передачи собственных знаний, этика, педагогическая эстетика [14, с. 39].

Мы разделяем мнение И.А. Синкевича, которая считает, что процесс подготовки учителя необходимо осуществлять в условиях сочетания и взаимодействия духовной культуры, педагогики и синтеза искусств, что обеспечивает формирование у студентов психологической, теоретической и практической готовности к работе с младшими школьниками [124, с. 6].

Таким образом, анализ работ ученых показал важность гуманитарно-культурологической направленности в подготовке будущих учителей начальных классов. Также, проведенный нами анализ исследований за 2015-2019 годы показал, что процесс подготовки будущих учителей к работе в ИС изучался учеными с позиций различных подходов: личностно-деятельностного, системного, компетентностного, индивидуального, интегративного, качественного, науковедческого, культурологического. Рассматривая проблему подготовки будущего учителя с позиций

культурологического, личностно-деятельностного, системного и компетентностного подходов, Т.В. Хуторянская приходит к выводу, что профессиональная подготовка, осуществляемая через ее основные виды (культурологическую, теоретическую и практическую), представляет собой личностно и социально целенаправленный процесс, включающий определение цели, формирование мотивации студентов, отбор ее содержания и организацию различных видов профессиональной деятельности (педагогическая и культурно-просветительская), результатом которого является сформированность у будущих учителей профессиональной компетенции [144, с. 35-36]. Так, системный подход подразумевает преемственную, взаимосвязанную цепочку «ИШ – профессиональное образовательное учреждение – инклюзивная жизнедеятельность».

К.М. Дурай-Новакова анализируя свои исследования, определила готовность к педагогической деятельности – как сложное структурное образование, ядром которого является положительное отношение студентов к будущей учительской профессии, достаточно устойчивые мотивы деятельности, наличие профессионально-важных качеств личности, определенной совокупности профессионально-педагогических знаний, умений, навыков, их применение на практике [42].

В.А. Сластенин в качестве одной из главных характеристик готовности будущего учителя к реализации целостной педагогической деятельности выделяет сформированное педагогическое сознание, адекватно отражающее действительность и стиль его диалектического мышления [125, с. 79-84].

Поэтому подготовить учителя, по мнению Н.К. Сергеева и В.В. Серикова, – значит создать последовательность ситуаций, в которых будущий учитель будет овладевать опытом педагогической деятельности, педагогического мышления, принятия педагогически целесообразных решений, осваивать процедуры целеполагания, делать выбор средств достижения педагогических целей, анализа и оценки достижений учащихся и своей собственной эффективности [122, с. 188].

В рамках процесса работы в ИС для максимального принятия «особого» ученика учителю рекомендуется внедрять и сочетать, как уже говорилось выше и системный подход. «Формирование работ в ИС основано на системном, личностно-деятельностном и компетентностном подходах, на принципах соответствия подготовки задачам и видам профессиональной деятельности, опережающего обучения, профессионально-личностного саморазвития, творческой профессионально-практической направленности. И в результате предусматривает освоение комплекса профессиональных компетенций как нормативно-творческая, проектная, диагностико-консультативная, педагогическая, образовательная, коррекционно-развивающая, научно-методическая, социально-педагогическая, психологическая, научно-исследовательская. В процессе организации корпоративно-модульного обучения с применением интерактивных форм, методов и технологий повышения квалификации». С таких твердых, предельно четких позиций Т.Г. Зубаревой, по нашему мнению, можно конкретизировать, по созданию работ учителей начальных классов в ИС [52].

Одним из наиболее главных подходов в условиях в ИС можно назвать индивидуальный подход к «особому» ученику. Индивидуальный подход к «особому» ученику исходит из учета их личностных характеристик и знания психологии. В связи с этим вспомним слова Конфуция, сказавшего: «Не печалься, что люди не знают тебя. Печалься, что сам не знаешь людей» [69]. В этом высказывании выявлен глубоко значимый смысл: лучше изучи психологию «особых» учеников. Персонально индивидуальный подход к персоне ученика создан на творческом подходе. Использование данного подхода формирует единство всей группы в процессе совместной социокультурной работе. Каждый день человек всегда решает труднейшую задачу – найти себя, стать и быть самим собой, «самое трудное для человека - быть каждый день человеком» (Ч.Айтматов), тем самым в нашем исследовании, осуществив свое «искусство быть учителем». Работ в ИС исходит от того, что каждый ученик – неповторимая и уникальная личность

со своими интересами, способностями и потребностями, требующая индивидуального подхода в процессе обучения и гибкости в разработке учебных программ, учитывающих эти особенности, поэтому индивидуальный подход требует от учителя высокого профессионализма, включающего в себя такие качества, как этичность, гибкость, деликатность, умение услышать и понять ученика в ИС. Актуальный этап в развитии работ в «инклюзивной среде» требует включенной профессиональной позиции учителя. Реализация основных принципов инклюзии невозможна без участия школьного учителя как основной фигуры педагогического сопровождения всех участников образовательных отношений. При этом работа учителя в ИС должна рассматриваться как часть общей работы по системному междисциплинарному сопровождению образовательного процесса, от которого во многом зависит эффективность и качество процесса деятельности в ИС. Сегодня, как никогда, деятельностный подход заявлен методологическим основанием образовательных стандартов и базисом для построения эффективной школы. Общие основания в разрешении проблемы социальных и образовательных работ в ИС связаны с подходом Л.С. Выготского, основными категориями развития образования – субъектность, социальная ситуация развития, совместная деятельность. Согласно Л.С. Выготскому, «обучение только тогда успешно, когда идет впереди развития, когда пробуждает к жизни те функции, которые находятся в процессе созревания или в зоне ближайшего развития». В инклюзивной среде становится ценностью реальное отношение к «особому» ученику. Исследователи, которые считают всеобъемлющим усовершенствованием образования в ИС, настаивают на том, что при проведении исследований необходимо обращать внимание главным образом на контекст класса и школы, а не на конкретный диагноз ребенка [152]. Также такие исследователи, как Rutter и Maughan (2002), Lindsay (2007), утверждают, что исследования необходимо фокусировать на взаимоотношениях ученика в классе и школе, а не только на академических успехах. Эта фокусировка на

«инклюзивную среду» становится важной профессиональной ценностью учителя начальных классов современной школы. Встает вопрос психологического сопровождения процесса формирования инклюзивной среды, основным элементом которой становятся социальные связи, учебная и личностная коммуникации «особого» ученика. В законодательном определении образования в инклюзивной среде основной его характеристикой обозначен учет разнообразия ООП и индивидуальных особенностей «особых» учеников. Принцип индивидуализации предполагает учет знаний о конкретных учениках, в том числе и о учениках с ОВЗ, особенностях развития и ООП. Внимательное прочтение нового стандарта для «особых» учеников дает понимание, что соответствие возрастнo-нормативных оснований развития ступени образования при совместном обучении учеников с разными особенностями в развитии нарушается и индивидуальная образовательная траектория обучающегося с ОВЗ требует специального проектирования при личном участии его самого. Многообразие особых потребностей «особых» учеников требует аналитического мышления грамотного учителя, владеющего технологиями проектирования и прогнозирования индивидуального развития каждого ученика, а также умения работающего с родителями «особых» учеников. Острота востребованности психологической работы в образовательных организациях не может рассматриваться без комплексного анализа и разрешения воспитательных проблем, обретения смыслов и ценностей не только в детской, но и взрослой среде. Инклюзивная среда, жизнь школы полисубъектна и требует взаимодействия, всякий раз «сверки ценностей» и выстраивания диалогов. Родительское сообщество в свою очередь имеет целую палитру стереотипов, представлений и ожиданий от работы как образовательных учреждений в целом, так и учителей в частности. Большим заблуждением школьных учителей является отношение к родителям как клиентам. Доброй традицией в инклюзивной среде становится партнерский договор с родителями, но сегодня это чаще всего зона конфликтов, нежели

сотрудничество. Эти процессы в инклюзивной среде, требуют от учителей профессиональной чувствительности к точкам социального напряжения, владения методами медиации, конфликтной компетентности и умения вести переговоры на принципах партнерства. Создание психолого-педагогических условий, способствующих освоению образовательных программ и получению образовательных результатов в ИС. В инклюзивной среде для многих «особых» учеников академический результат уступает место жизненным компетенциям. В соответствии с требованиями ГОСО достижение личностных результатов не выносится на итоговую оценку учеников, а является предметом оценки эффективности образовательной деятельности учреждения. Как справедливо отмечает Д.В. Ушаков, «личностные образования – одно из наиболее трудных и наименее проясненных понятий, что затрудняет его практическое разворачивание в системе образования» [136]. Вследствие этого стоит проблема профессиональной и личностной готовности учителя к формированию личностных образовательных результатов [18]. В этом смысле школьный учитель становится проводником к формированию жизненных компетенций учеников и оценке личностных результатов образования в ИС. В условиях профессионального диалога и сотрудничества учителя, интеграции педагогических знаний возможно получить образовательный результат, соответствующий требованиям стандарта. Помимо этого, важной компетенцией учителей начальных классов становится умение адаптировать образовательную программу, вместе с учителем находить способы, варианты дифференциации и адаптации учебного материала, выстраивать индивидуальный учебный план. Снова встает вопрос о содержании профессиональных знаний учителя. Понятно одно, учитель начальных классов должен знать, что происходит в образовании и что такое образовательная программа в ИС. Принцип профессионального взаимодействия учителей начальных классов – основа развития включающего образования. Многообразие потребностей, право на отличие,



учет индивидуальных особенностей и постоянный поиск ресурсных точек развития требует от учителей начальных классов мультидисциплинарных знаний, умения вести профессиональный диалог с учителями общей практики, учителем-дефектологом, тьютором, готовности работать в команде. Содержание образовательной практики в инклюзивной среде насыщено задачами комплексного междисциплинарного анализа, будь то школьный консилиум или психолого-медико-педагогическая комиссия. Определение специальных образовательных условий для обучающегося с ОВЗ всегда поиск множества ответов на один вопрос. Осознание своей профессиональной ответственности и поиск границ во взаимодействии с другими специалистами становится специальной задачей профессионального развития учителей начальных классов. Развитие процесса в образовании ИС требует психологической поддержки учителя. Появление новых требований к профессиональным способностям, усложнение задач профессиональной деятельности учителя массовой школы актуализируют внутренние психологические ресурсы личности. Устойчивость, стабильность и качество профессиональной деятельности обуславливаются особенностями психологической готовности учителя к изменениям ИС. В условиях развития образования в ИС учитель начальных классов нуждается в организации системы психологической поддержки, иногда в психологическом ассистировании и супервизии, совместном анализе конкретного случая, отработке негативных эмоций. Учителю начального класса нужно уметь работать с взрослыми и их психологическим состоянием, владеть консультационными методами и приемами анализа профессиональной деятельности учителя [3]. И снова встает вопрос доверия, личностного и профессионального и ожидания к нему всегда профессиональны. Развитие в ИС активизирует процессы доступности дополнительного образования, адаптации его условий к ученикам с ООП. Дополнительное образование выполняет функции «социального лифта» для значительной части учеников, не получающих необходимого объема или качества образовательных

ресурсов в семье, предоставляет альтернативные возможности для образовательных и социальных достижений «особых» учеников. Иногда занятие в кружке становится серьезным жизненным стартом у «особого» ученика, первый успех приходит именно здесь, в сфере деятельности, не связанной с академическими, образовательными, предметными результатами. Сопровождение включающей практики опирается на ресурсные зоны в развитии, которые порой выявляются во внеучебной работе. Учителям начальных классов необходима разработка эффективных механизмов социально-психологического переноса сформированных в дополнительном образовании умений в учебное взаимодействие на уроке в ИС. Включающее образование стоит на принципах поддержки и сопровождения любого нуждающегося ученика. Профессиональный стандарт закрепил новые профессиональные требования к работе в ИС, в том числе «оказание психолого-педагогической помощи лицам с ОВЗ, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ». Такое специальное требование может встать перед каждым учителем начальных классов. На этапе осмысления ценностей, поиска решений, разрешения осознанных затруднений и формирования инклюзивной культуры профессиональная роль учителя в современной школе очевидна. Никакая доступная среда, никакие пандусы не решат вопрос, не обеспечат работ в ИС. Здесь нужны профессионально подготовленные люди, которые реально умеют решать очень тонкие вопросы в работе ИС. Благодаря персональному подходу учителей начальных классов в ИС происходит снижение обособленности и отчуждения «особого» ученика, он станет более оживленным, перестает испытывать свою «особенность». Для того, чтобы работа в ИС была результативным, необходимо менять ментальность учителей, проводящих в жизнь эффективную системную работу в ИС, которая должна стать органичной составляющей частью их профессионального мышления. Именно личность учителя становится одной из ключевых проблем работ в ИС. Педагог должен обладать высокой культурой, моральной устойчивостью и

профессиональной компетентностью. В свою очередь, «выявление культуры в себе – это вечное учение, образование» [7]. Оценивая достижения «особого» ученика, учитель стремится к объективности и справедливости, не завышая и не занижая искусственно оценки. Благодаря творческому подходу каждый человек осуществит саморазвитие и сможет реализовать все свои потенции, став истинным и полноправным членом общества. Само творчество, по Платону, представляет собой рождение бытия из небытия, возникновение из ничего нечто. Творчество, трактуемое как процесс создания чего-то нового, ценностного, можно рассматривать предельно широко применительно к ИС. Подобное уточнение приводит к идее того, что творчество есть 1) среда обучения; 2) процесс соединения способности мышления и деятельности; 3) процесс создания человеком самого себя, благодаря чему он преобразуется, изменяется, креативно перестраивается, становится иным, обретая новые возможности саморазвития; 4) процесс создания собственного духовного мира ценностей и взглядов на мир, вырастающих из калокагатийной установки; 5) процесс обнаружения новых смыслов бытия в результате образования [2]. Учитель, обладая креативным мышлением, имеет открытый ум, не боится отступить от стандартного в решении методологических задач, осуществляя эффективную работу в ИС. Неслучайно Г. Биннинг пишет: человеческое творчество – это «открытие возможностей для новых единиц взаимодействия» и «рост некой пирамиды» [150]. Творческие техники, внедряемые в деятельность в ИС, помогают преодолеть трудности «особых» учеников, позволяют быстро усвоить учебный материал, сопровождаются различного рода переживаниями, в том числе, этическими и эстетическими. Как заметил Дж. Родари (итальянский детский писатель, сказочники журналист), «если мы хотим научить думать, то прежде должны научить придумывать». Итак, самой ключевой фигурой в ИС является личность самого учителя. Он должен обладать гибкостью мышления, что обеспечивается высокой моральной устойчивостью и креативным подходом как к процессу обучения, так и к самим обучаемым,

особенно «особых». В связи со всем вышеизложенным, сегодня можно сделать вывод о том, что необходимо разрабатывать научно методические и методологические стратегии ИО [136]. Рассмотрение научных исследований показало, что одни авторы анализируют в своих работах подготовку как – процесс (О.А. Абдуллина), а другие исследуют как результат подготовки – образование личности педагога (К.А. Абульханова-Славская, К.М. Дурай-Новакова, А.К. Маркова, В.В.Сериков, В.А. Слостенин и др.).

Таким образом, подготовка будущих учителей – это процесс овладения теоретических и практических навыков, формирование важнейших психологических качеств личности учителя, способствующих самореализации и осознанию смысла полученных знаний, а готовность – это осознание будущим учителем цели своей профессиональной работы, способность разобрать имеющиеся условия, обладание определенными знаниями, навыками и умениями, опыт профессиональной деятельности.

Как показало наше исследование, в этот исторический период остро осознается важность и необходимость расширения работ начальных классов в ИС. Возникает вопрос о подготовке учителей для начальных классов, так как без этого невозможно было осуществить назревшие практические вопросы в ИС [19].

В ГОСО начального образования в РК сказано, что для детей с ОЗВ необходимо создавать индивидуальные особые условия в ИС, знать особенные характеристики учеников с ОВЗ и создавать для него особенные условия для успешного обучения всех участников образовательного процесса. Учитель начальных классов должен принять, понять, полюбить, а также быть психологически готовым к пребыванию «особого» ребенка в классе. Составляющими психологической готовности к оказанию помощи является гуманность, сочувствие, толерантность, эмпатия, принятие ребенка таким, какой он есть. Будущий учитель должен осознавать сверхценную значимость этих качеств и стремиться их развивать [33]. Но *«реалии сегодняшнего дня»* показывают, что учителя начальных классов не

расположены работать с учениками с ОВЗ, т.к. они имеют либо педагогическое образование, либо прошли курсы переподготовки и не имеют базы знаний по специальной педагогике и психологии, и к сожалению, не являются компетентными профессиональными специалистами в работе ИС. А требования законодательства на современном этапе их этому обязывают. И если не рассмотреть интересы «особых» детей, будут все еще очень много нерешенных проблем и барьеров в внедрении образования в ИС в Казахстане. Реализация основных направлений Закона РК «О социальной медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ОВ» (2002) обуславливает необходимость пересмотра подходов и принципов подготовки учителей на уровне современных требований общества к профессионализму выпускников высшей школы. «Существующее положение ИО в РК требует разработки данной проблемы как в науке, так и в практике, обостряет противоречия между требованиями лиц ООП в обеспечении правовой защиты, улучшения качества реабилитационных услуг; обеспечением квалифицированных специалистов, готовых активно включаться в профессиональную деятельность, быстро адаптироваться к требованиям профессиональной деятельности, особенно в условиях ИО» [17].

В РК более 130 ВУЗов, в том числе специализированные педагогические, осуществляют подготовку кадров для системы образования [135,с 36]. Современная система педагогического образования решает сложные задачи, среди которых основными являются обеспечение достойного уровня академической, профессиональной и культурной подготовки учительских кадров [135]. Согласно закону РК «Об образовании» основу высшего педагогического образования составляет базовое педагогическое образование, которое осуществляется двумя путями:1) моноуровневым — освоением основной образовательной программы подготовки учителя в педагогическом ВУЗе в течение 4-5 лет;2) двухуровневым — реализацией двух программ: общего высшего образования

со сроком обучения 2 года и базового высшего педагогического образования со сроком обучения 2-3 года (бакалавриат) [49].

По мнению психолога С.А. Котовой (Институт детства РГПУ им. А.И. Герцена) к ИС нужны свои, особенные учителя. Цитируем: «Речь идет о специалистах совершенно нового типа, являющихся носителями гуманистических ценностей и идеалов, которые смогут подготовить каждого ученика к беспроblemному включению во все виды общественной жизни. Они должны обладать социально-личностными, общенаучными, инструментальными и профессиональными компетентностями, гарантирующими подлинное, а не формальное включение учеников в образовательный процесс, оптимальное освоение ими программы и, что принципиально важно, уметь решать коррекционно-педагогические и социально-реабилитационные задачи. Учитель в ИС должен обладать высокими показателями профессиональной социальной адаптированности, лабильности, эмпатийности, рефлексивности, а также выраженными перцептивными, коммуникативными и организаторскими способностями. Он может быть успешным при следующих базовых личностных характеристиках: если достаточно гибок и толерантен; уважает индивидуальные различия; умеет слушать и применять рекомендации членов коллектива; согласен работать в одной команде с другими учителями; ему интересны трудности, и он готов пробовать разные подходы. Следует признать, что в России целенаправленная подготовка педагогов такого типа до настоящего времени не велась. Решение широкого круга новых задач ИО требует перестройки всей системы подготовки специалистов для сферы образования. В частности, в программы подготовки придется включить новые модули, которые состоят из специальных дисциплин, обеспечивающих готовность педагогов к широкому партнерскому взаимодействию и творческому сотрудничеству не только в профессиональном сообществе, но и во всей образовательной среде...» [74]. Такое же мнение появляется, при анализировании современного состояния Казахстанской

общеобразовательной системы подготовки кадров в ИС. Отсюда возникает необходимость либо открытия новой специальности ИО, которая предусматривает подготовку специалистов широкого профиля, либо обязательное включение дисциплин «Специальная педагогика и специальная психология» или «Инклюзивное образование» в образовательные программы специальностей педагогического направления. Государству, Министерству образования и науки необходимо внести изменения в стандарты высшего педагогического образования. Учителя начальных классов ссылаясь на то, что с этими «особыми» детьми ведутся дополнительные занятия, не всегда уделяют им должного внимания. Это конечно объясняет, тот факт, что в массовых школах классы состоят из 25-30 учащихся, где учителя просто физически не успевают охватить всех детей за положенные 45 минут. Современная образовательная программа очень насыщена, требует высокой мобильности. А как быть тогда, скажем, ученику с задержкой психического развития или слабослышащему, в такой ИС, где нужно проявлять высокую активность [128]. В настоящее время часто встречаются дети с ранним детским аутизмом, для которых не предусмотрены специальные образовательные учреждения. В силу своих особенностей дети аутисты всегда обучались на дому. Но имея сохранный интеллект, почему бы им не претендовать на образование в ИС. Даже если учителя хотят заниматься с ребенком с ООП, они не всегда имеют адекватного представления об этих детях. Это означает, что встает проблема недостатка специальных компетенций учителей начальных классов в ИС, а также наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов учителей, которые возможно даже «боятся» работать с детьми с ООП [128]. Нельзя также исключать тот факт, что даже в педагогическом сообществе, не говоря уже об обществе в целом, недостаточно ведется информационно-просветительская работа. Чувство толерантности отсутствует. Наряду с различными направлениями воспитания как, духовное, патриотическое, эстетическое, этическое, экологическое и т.д. непременно должно быть

направление толерантного воспитания. Итак, в настоящее время профессиональная некомпетентность педагогических кадров является основной проблемой полноценного внедрения образования в ИС [128]. Начальным этапом подготовки учителей начальных классов для системы образования в ИС является кардинальное изменение содержания профессионального образования. Необходимо пересмотреть модульные образовательные программы педагогических специальностей вуза, затем рабочие учебные программы. Только тогда можно реализовать подготовку специалистов с высоким уровнем профессиональных компетенций [128]. Вышеуказанные «особые требования» теперь распространяются и к учителям начальных классов, которым предвидится вести работу в начальных классах в ИС[115]. В своих исследованиях Ю.С. Дутикова в структуре подготовки учителя условно выделяет три базовых компонента, которые выступают значимыми и устойчивыми структурными образованиями на всех исторических этапах формирования представлений о подготовке учителя. В качестве таких базовых компонентов Ю.С. Дутикова рассматривает знаниевый (профессионально-значимые общекультурные и специальные знания и связанные с ними умения); ценностный (ценностные ориентации, идеалы, интересы, мотивы); личностный (общие и педагогические способности и качества личности) [43, с. 52]. Развитие общей и профессиональной педагогической культуры, формирование компетентностей – основные ориентиры базового педагогического образования, которое получает будущий учитель начальных классов. Типовой учебный план специальности высшего образования 5В010200 - Педагогика и методика начального обучения, утверждённый приказом МОН РК от 16 августа 2013 года № 343 (Приложение 3), ориентирует образовательную программу организации высшего педагогического образования на реализацию содержания образования через три блока дисциплин: общекультурный, общепрофессиональный и предметный блоки [133]. При изучении дисциплин общекультурного блока будущие учителя



начальных классов ориентированы на развитие педагогического мышления, основ профессионального мировоззрения, понимание собственной педагогической позиции. Дисциплины, которые входят в этот блок общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины (иностранный язык, казахский/русский язык, физическая культура, отечественная история, культурология, политология, правоведение, философия, экономика); общие математические и естественно-научные дисциплины (математика и информатика, концепции современного естествознания, технические и аудиовизуальные средства обучения). Дисциплины, **общепрофессионального блока**, ориентирует на освоение основных психолого-педагогических дисциплин. Это дисциплины, связаны с подготовкой к осуществлению функций преподавания, воспитания в начальных классах, а также создания условий для сохранения, защиты жизни, здоровья детей, психологического и личностного развития каждого ребенка. Дисциплины **предметного блока** специфичны только для этой специальности, дают возможность формирования научного мышления на основе глубокого изучения предметов, которые в будущем будут преподаваться учителем. Кроме того, содержание подготовки учителя начальных классов составляют **базовый компонент** дисциплин, компонент каталога элективных дисциплин и факультативный компонент. Компонент содержания образования из каталога элективных дисциплин и факультативов – это то, что придает образовательной программе любого ВУЗа специфичность, отвечает потребностям региона, а также дает возможность реализации академических свобод студента, в том числе выбирать профиль будущей профессиональной деятельности. Педагогические задачи, которые решаются в начальной школе, характеризуются нестандартностью, креативностью, необходимостью постоянного соотнесения целей учителя с целями ученика. Средствами решения педагогических задач служат содержание образования, учет возрастных и индивидуальных особенностей школьников, освоение и выбор методов и форм обучения, воспитания и общения. Чтобы регулировать и

оценивать свою деятельность, повышать ее эффективность, учитель применяет различные методы самоанализа, самоконтроля, самооценки и самокоррекции, стремясь достичь высокого уровня профессионализма и выработать не просто индивидуальный, а индивидуально-оптимальный стиль своей деятельности [159]. По мнению

З.О. Кекеевой, такой средой формирования профессионально-личностного качества будущего учителя начальных классов является, саморазвивающееся культурно-образовательное пространство высшей школы, «построенное на принципах самоорганизации, наукосообразности, инновационности, интегрированности образования в полимодальные отношения социума» [66]. Опыт преобразующей социальной активности будущий учитель может приобрести, как считает ученый, через включение в широкий спектр социокультурных ситуаций жизни региона, решение его проблем, приобщение к этнокультурным традициям и познанию менталитета этноса [66]. Современные исследования ученых РК в области подготовки будущих учителей для начальных классов отражают потребность в практико-ориентированных исследованиях: вопросы ИО[103], профессиональной информационной компетентности[132], пути духовно-нравственного воспитания [64]. С мнением З.О. Кекеевой, солидарен и известный философ Казахстана Н. Джандильдин писал: - «Каждая культура создается на определенном национальном языке, развивается на определенной национальной почве и питается ее соками. В ней запечатлеваются борьба и труд, нравы и обычаи, природный ум и мудрость народа, который является ее творцом» [38]. И, действительно, сущностная сторона национальной культуры выражается в качестве и свойствах казахского народа, их дифференциацию можно заметить в особом складе характера, действиях и в особенностях их психологии. Основываясь на данной идее, мы считаем, что при рассмотрении сущностных характеристик подготовки будущих учителей начальных классов в ИС нельзя не обратиться к историческим сведениям и национальным особенностям казахского народа, т.к. рассуждать о

возможных путей развития образования в ИС Республики Казахстана нельзя без учета определенных условий. Интересно, актуально и неординарно мнение Д. Кшибекова, академика НАН РК, доктора философских наук, философа, который в своем труде «Ментальная природа казахов» выдвигает свое теоретическое предположение относительно глубокой древности истории культуры кочевников. Автор раскрывает духовный мир кочевника казаха и анализирует понятия духовности, как особого внутреннего мира человека, охватывающего область веры, нравственности и красоты. Духовная культура казахского народа отражается в его гуманности, добропорядочности, благородстве, щедрости и в умении восхищаться красотой, отвергать пошлость, безнравственность, низменность. Отличительные особенности характера, свойственных казахскому народу, заключаются в способностях отражать объективный мир и, как отмечает Д.К. Кшибеков «у казахов нравственная культура на уровне обычного сознания поднята на недостижимую высоту» [82]. Все это дает право считать, что народу, с указанными моральными и нравственными качествами, свойственно заботливое отношение ко всем уязвимым слоям населения, особенно детям с ООП, т.е. национальный характер казахского народа высокогуманный и духовно богатый. При этом будущий учитель получает опыт взаимодействия с воспитанниками в среде их реальной социализации [65, с. 88]. Первый Президент Казахстана Н.А. Назарбаев в свое время уделял особое внимание работ в ИС, отмечал, что «Нам необходимо взглянуть в прошлое, чтобы понять настоящее и увидеть контуры будущего». Поэтому идет изучение, проводится анализ сведений из истории Казахстана, характеризующие отношение к лицам с ОЗ в развитии [162].

Что касается требований к характеристикам профессиональной деятельности - набору специальных компетенций, то в современном Казахстане они будут определяться на основе профессиональных стандартов, которые находятся в стадии разработки по большинству направлений. В статье «Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу

Всеобщего Труда» Первый президент Н.А. Назарбаев отметил, что «Один из самых главных моментов в формирующейся национальной системе квалификаций заключается в том, что профессиональные стандарты, разработанные в рамках Национальной Стратегии Казахстана, должны стать ориентиром для образовательных стандартов, применяемых в учебных заведениях при подготовке специалистов. Не должно быть разрыва между профессиональными и образовательными стандартами». Отсутствие профессиональных стандартов является серьезной проблемой на пути активного участия бизнеса в совершенствовании образовательных программ нового поколения в ИС. Переход на компетентностно-ориентированные образовательные программы предполагает системный подход при выборе учебных дисциплин с учетом межпредметных связей. Каждую обозначенную в Госстандарте компетенцию выпускника-бакалавра необходимо обеспечить определенной дисциплиной или перечнем дисциплин, объединенных в модули. Казахстанские ученые Пак Ю.Н., Иманов М.О., Пак Д.Ю. Шильникова И.О. актуализировали проблему внедрения компетентностного подхода в образовательную практику высшей школы. Эти ученые рассматривали компетентностного подхода - как своего рода попытка привести высшее образование в соответствие с требованиями рынка труда, с запросами личности и общества. Чем шире заштрихованная область, тем лучше выполняется основной принцип компетентностного подхода, заключающийся в ориентации на потребности работодателей [161].

Эту же проблему в различных аспектах была рассмотрена в исследовательских работах ученых КР: Э.М. Мамбетакунов исследовал дидактических закономерностей проблемы формирования профессиональной компетентности учителя физики в вузах, А.С. Раимкулова – проблемы профессионально-педагогических компетентностей,

Т.М. Сияев– профессионально-педагогические компетенции педагога с различных сторон и проанализировал его составную часть. А.К. Наркозиев в своей исследовательской работе обосновал сущность понятий «компетентностный

подход», «компетенция», «компетентность» в условиях вуза. Исследовательская работа А. Алимбекова была посвящена проблеме формирования этнопедагогической компетентности учителя. В исследовании Н.К. Дюшеевой была разработана компетентностная модель профессиональной и личностной готовности будущего учителя современной формации. В своей исследовательской работе Сартбекова Н.К рассмотрела особенную значимость формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров.

В контексте теоретических основ компетентностного подхода многие ученые (В.А. Козырев, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалева и др.) рассматривают подготовку как процесс и результат развития профессиональной компетентности учителя. Так, А.К. Маркова отмечает, что в процессе подготовки должны формироваться составляющие профессиональной компетентности учителя, а именно: профессиональные (объективно-необходимые) педагогические знания; профессиональные педагогические позиции, установки учителя, требуемые в его профессии (ценностно-смысловой компонент); профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения (деятельностный компонент); личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями (личностный компонент) [87, с.11]. Л.М. Митина считает, что в процессе подготовки будущих учителей начальных классов в структуре профессиональной компетентности учителя должны формироваться три подструктуры: деятельностная, коммуникативная и личностная [90; 89]. Изложенное выше дает возможность констатировать, что А.К. Маркова и Л.М. Митина делают акцент на формировании профессиональной компетентности учителя, его успешной адаптации к изменяющемуся миру, что способствует его дальнейшему саморазвитию. Это позволяет нам заключить следующее: содержание профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов должно быть гибким, мобильным и ориентированным на современную

действительность. Это положение, по нашему мнению, нужно рассмотреть, при определении специфических особенностей подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС. Подготовка к этой сфере, лишенная гибкости и мобильности, не может быть эффективной, поскольку сущность работ в ИС требует перестраивать, скоординировать, модернизировать собственную профессиональную деятельность. Соответственно с характером нарушения здоровья, ООП и опытом социального взаимодействия «особого» ребенка, его готовностью и желанием обучаться вместе с нормально развивающимися ровесниками, а также согласно с готовностью класса возрастной нормы принять ребенка, имеющего проблемы в здоровье. Определяя арсенал педагогических средств для подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС, обратимся к результатам исследования российских ученых (В.А. Козырев, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына и др.), которые представляют большой научный интерес для нас. Следует указать, что единицей профессиональной подготовки в логике компетентного подхода, по мнению авторов, является профессиональная задача. При этом совокупность профессиональных задач образует «ядро» содержания профессиональной подготовки будущих учителей, а этапы становления профессиональной компетентности определяют логику «развертывания» ее содержания [68]. При этом «способность» авторами рассматривается не как «предрасположенность», а как «умение». Авторами выделяются пять основных групп задач, которые отражают базовую компетентность современного учителя: видеть ребенка (ученика) в образовательном процессе; строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования; устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса, партнерами школы; создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду; проектировать и осуществлять профессиональное самообразование [68. с. 10]. Данная позиция соответствует логике нашего

исследования, поскольку согласуется со спецификой профессиональной деятельности учителя начальных классов в ИС. От учителя начальных классов, задействованного в ИС, требуется знание психолого-педагогических особенностей возрастного и личностного развития «особых» детей, а также умение выявлять данные особенности. При проектировании образовательного процесса в ИС педагогические работники сталкиваются с необходимостью отбора оптимальных способов организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием. Соответственно, учитель должен уметь создавать ту благоприятную среду, способствующую развитию и «особых» детей, и детей возрастной нормы. Как было сказано выше, подготовку учителей начальных классов к работе в ИС будем рассматривать как процесс становления у них способности решать педагогические задачи, касающиеся организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием. Результатом такой подготовки будущих учителей начальных классов становится становление у педагогов готовности и способности: понимать философию образования в ИС, знать психолого-педагогические закономерности и особенности возрастного и личностного развития «особых» детей, находящихся в образовательной ИС, и уметь выявлять данные закономерности и особенности; уметь отбирать эффективные способы организации образования в ИС, а также проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием; применять различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса, ориентированные на ценностное отношение к «особым» детям и в целом педагогической деятельности ИС; создавать коррекционно-развивающую среду в образовательной ИС и использовать ресурсы, имеющиеся у образовательной организации для развития всех детей без исключения; осуществлять профессиональное самообразование по вопросам совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием. Цели и задачи подготовки

определяются требованиями практики, для их конкретизации к разработке образовательной программы приглашаются работодатели, которые совместно с выпускающей кафедрой обеспечивают соответствие содержания, уровня и качества подготовки специалистов требованиям ГОСО, стратегических документов РК [72,126,35]. Для студентов в процессе освоения образовательной программы специальности 5В010200 – Педагогика и методика начального обучения необходимо освоить нижеуказанные компетенции (таблица 1-3).

**Таблица 1. – Содержание ключевых компетенций**

<b>Вид компетенций</b>	<b>Содержание</b>
Формирующая	Владеть знаниями в области педагогического целеполагания, Умениями и навыками проектирования и реализации целостного педагогического процесса, быть способным к позитивному мышлению, быть приобщенным к системе национальных и этических ценностей, склонным к гуманизму и оптимизму умениями и навыками проектирования и реализации целостного
Систематизирующая	Владеть знаниями в области синергетических, социальных, педагогических систем (системный подход, принцип системности в педагогике), умениями и навыками поиска, формализации, структурирования и систематизации психолого-педагогических знаний, быть способным к системному мышлению и целостному Восприятию педагогической действительности
Исследовательская	Владеть знаниями в области гносеологии, методологии, педагогики и психологии, умениями и навыками управлять информацией, осуществлять комплексный мониторинг на основе психолого-педагог-ой диагностики, анализа и синтеза, быть способным к педагог-ой рефлексии, стремиться к постоянному совершенствованию исследовательской культуры

Формирование вышеназванных компетенций осуществляется через освоение базового компонента ГОСО.



**Таблица 2. – Содержание предметных компетенций**

<b>Вид компетенций</b>	<b>Содержание</b>
<b>Коммуникативная</b>	Владеть казахским, русским, иностранным языками в рамках осуществления культурного проекта «триединство языков», знаниями в области технологии общения, педагогической риторики и конфликтологии, стратегиями коммуникаций, умениями и навыками конструктивного диалога, общения в Поликультурном, полиэтничном и многоконфессиональном обществе, быть толерантным и способным к педагогическому сотрудничеству с коллегами, родителями учащихся младших Классов;
<b>Технологическая</b>	Владеть знаниями в области педагогической инноватики, педагогических технологий, применяемых в системе начального образования, умениями и навыками поиска, оценки, отбора и использования педагогических технологий, быть способным к новаторству, стремиться к совершенству педагогического мастерства, проявлять инициативность и трудолюбие;
<b>Контролирующая</b>	Владеть знаниями в области педагогического менеджмента, Умениями и навыками осуществлять педагогический мониторинг, разрабатывать систему педагогических измерителей и индикаторов, разрабатывать контрольно-оценочный материал, Интерпретировать полученные результаты, стремиться к адекватной самооценке и самоконтролю.

Все виды компетенций: коммуникативная, технологическая, контролирующая приобретаются при освоении базового компонента и компонента по выбору. Усложняются требования к выпускнику специальности 5В010200 – Педагогика и начальное обучение в области коммуникации. Учителю начальных классов предстоит реализация культурного проекта «Триединство языков», усложнились отношения родительской общественности и школы. Кроме того, социальные процессы, которые происходят во всем мире, оказывают влияние и на начальную школу Казахстана (многоконфессиональность, полиэтничность).

**Таблица 3. – Содержание специальных компетенций**

<b>Вид Компетенций</b>	<b>Содержание</b>
Программная	Владеть системой предметных, психолого-педагогических и методических знаний, умениями и навыками применения теоретических знаний в профессиональной деятельности с учетом конкретных условий; осознавать профессиональный долг педагога, ответственность за результаты педагогической деятельности;
Межпредметная	Владеть знаниями в области теории педагогической интеграции, умениями и навыками интегрировать знания из различных предметных областей в решении педагогических задач, быть способным к Социальному партнерству и педагогическому сотрудничеству;
Социальная	Владеть знаниями в области прав человека (международные нормативно-правовые акты, законодательство РФ в области образования и охраны детства), умениями и навыками защищать права и интересы ребенка, профессиональную честь и достоинство педагога, а также соблюдать нормы педагогической этики, осознавать социальную значимость профессии педагога, уважать гражданские права ребенка;
Развивающая	Владеть знаниями в области современной педагогической антропологии, умениями и навыками изучать, обобщать, распространять и применять опыт высокопрофессиональных педагогов, обладать высокой мотивацией к педагогической деятельности, стремиться к самообразованию и самопознанию;
Креативная	Владеть знаниями в области психологии творчества, теоретических основ творческой деятельности, реализовывать авторские новаторские идеи в системе начального образования, находить нестандартные и Альтернативные решения, быть способным к генерации новых педагогических идей;
Организационно-методическая	Владеть знаниями нормативно-правовых документов в области образования, учебно-инструктивной документации, умениями и навыками разрабатывать текущую учебно-организационную документацию (дидактические, контрольно-измерительные материалы и т.д.), обладать организаторскими способностями.

Представленные в таблице 6 компетенции ориентируют высшую школу на более внимательное отношение к формированию компонента по выбору, кроме того, не только содержание, но и педагогические технологии обучения должны способствовать развитию вышеуказанных компетенций. Подготовка будущих учителей начальных классов в РК имеет свою специфику, которая обусловлена как сложившимися традициями к обучению в начальной школе, так и стремлением к совершенствованию условий, ресурсов, эффективному взаимодействию всех компонентов педагогического процесса. Проанализировав общую суть профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов, представляющих различные компетенции, обратимся к исследованиям ученых, посвященным специфике организации подготовки будущих учителей начальных классов. Современные исследования казахстанских ученых в области подготовки будущих педагогов для начальных классов отражают потребность в практико-ориентированных исследованиях: профессиональной информационной компетентности (Уайдуллақызы [133], пути духовно-нравственного воспитания (Касенова С.А.) [64]). В последние годы значительно увеличилось число работ, в которых раскрывается проблема подготовки и готовности будущих учителей к реализации ИП: в высшей школе, в системе дополнительного профессионального образования, в условиях внутрифирменного обучения (Н.А. Абрамова, М.Н. Агафонова, А.Н. Гамаюнова, Е.В. Кулакова, Е.Н. Кутепова, М.Л. Любимов, И.А. Оралканова, Н.А. Ряписов, А.Г. Ряписова, С.И. Сабельникова, Е.В. Самсонова, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, А.С. Сиротюк, А.Ю. Шеманов, Л.М. Шипицына, И.М. Яковлева и др.). Проведен ряд диссертационных исследований по изучаемой нами проблеме (Н.П. Артюшенко, О.С. Панферова, Е.Г. Самарцева, И.Н. Хафизуллина, Ю.В. Шумиловская и др.). Так, например казахстанский исследователь Оралканова И.А. в своей работе «Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях ИО» проанализировала

исследования зарубежных и отечественных педагогов и психологов по вопросу готовности учителей начальных классов к работе в условиях ИО. Определила уровень профессиональной готовности учителей начальных классов общеобразовательных организаций к работе в условиях ИО [103]. Для описания процесса подготовки будущих учителей для сферы профессиональной деятельности в ИС многие исследователи раскрывают качественные особенности не только подготовки, но и также учителя в частности. В своих трудах, зарубежный исследователь J. Corbett предлагает четыре компонента содержащей инклюзивной культуры, которая должна быть сформирована у учителя: уважительное отношение учителей ко взглядам, которые отсутствуют в их личном жизненном опыте; осознание педагогами того, что интеллектуально развитые люди встречаются не только среди тех, кто наделен высоким социальным и академическим статусом; признание равных возможностей всех обучающихся в праве на образование и социальное развитие и удовлетворение этих прав с учетом индивидуальных потребностей каждого ребенка; осознанное следование истинно педагогическим приоритетам и ценностям [152]. Также к проблеме подготовки будущих учителей к работе в ИС обращались Е.Л. Агафонова, М.Н. Алексеева, С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова, Ж.Н. Черенкова. Они рассматривают готовность будущих учителей к работе в ИС через оценку двух блоков, а именно в рамках профессиональной и психологической готовности. В структуре профессиональной готовности авторы выделяют следующие компоненты: владение педагогическими технологиями, знание основ специальной психологии и коррекционной педагогики, вариативность и гибкость педагогического мышления, учет индивидуальных различий детей, информационную готовность, готовность к профессиональному взаимодействию, рефлексию профессионального опыта и результата. В структуре психологической готовности вычленяются: мотивационная готовность, состоящая из личностных установок (нравственные принципы педагога и сомнения в отношении инклюзии); эмоциональное принятие детей

с различными нарушениями в развитии (принятие – отторжение); готовность включать таких детей в образовательную деятельность [3. с.91].

Итак, мы делаем акцент на то, что первичный и важнейший этап подготовки будущих учителей начальных классов к реализации в ИС является этап уровня профессиональных компетентностей ее специалистов и психологических и ценностных изменений. Точка зрения названных ученых, с одной стороны, не совпадает с научными позициями других авторов, рассмотренными нами выше. С другой стороны, здесь имеется определенное противоречие и недостаточное понимание самой сущности готовности будущего учителя к профессиональной деятельности, в том числе к ИС. В рамках нашего исследования, рассмотрим проблемы подготовки будущих учителей (обучающихся педагогических ВУЗов) к работе в ИС. Проблема подготовки будущих учителей к работе в ИС была раскрыта исследователем А.С. Сиротюк. Рассматривая структуру профессиональной компетентности, автор выделяет следующие ее составляющие:

1. Профессионально-специализированные компетенции: способность и готовность педагогов к использованию полученных знаний, умений и навыков для решения практических задач в системе ИО; к формированию толерантного отношения общества к детям с ОВЗ; к организации просветительской по вопросам ИО; к созданию единой обогащенной образовательной среды для детей с ОВЗ; к организации полисубъектной помощи родителям таких детей по ориентации в правовых, социальных, медицинских и психолого-педагогических вопросах; к инклюзивному психическому развитию и социализации детей с ОВЗ [123].

2. Основные профессионально значимые качества личности: высокий уровень развития мотивационной готовности к работе с детьми с ОВЗ; потребность в профессиональном и личностном саморазвитии; эмпатийность; фасилитативные и коммуникативные способности [123].

3. Профессионально-личностная позиция: создание толерантной, вариативной, обогащенной и индивидуализированной образовательной среды для детей с ОВЗ [123].

Безусловно, на наш взгляд, идея А.С. Сиротюк заслуживает внимания и требует учета при построении содержания подготовки учителей к работе в ИС. Следующая группа исследователей (И.Е. Аверина, Т.П. Дмитриева, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго и М.Л. Семенович) отмечает, что подготовка специалистов для ИС станет эффективной в том случае, когда она ориентирована на принятие философии ИО; определение приоритетов инклюзии для различных ступеней образовательной вертикали; предусматривает учет принципов включения детей с ООП в образовательное пространство; базируется на современном научном понимании психических особенностей детей при различных вариантах отклоняющегося развития [53; 120]. При этом учеными выделяются три аспекта подготовки: ценностный, организационный, содержательный, а программа подготовки построена по модулям. Обучающая модульная программа ориентирована на различные группы специалистов (педагогов инклюзивных общеобразовательных учреждений, административных работников, специалистов сопровождения инклюзии в учреждении, в том числе координаторов). Вышеизложенное позволяет нам заключить, что подготовка будущих учителей начальных классов к работе в ИС должна включать ценностную, содержательную и организационную составляющие. Кроме того, подготовку будущих учителей к ИС целесообразно строить по модулям и тем самым обеспечивать индивидуализацию и субъективацию данного процесса. Последнее выступает как основание для самореализации и является показателем личностно-профессионального развития учителя.

В.В. Хитрюк, опираясь на методологию компетентного подхода, определяет готовность учителей к работе в ИС как «...предрасположенность к профессионально-педагогической деятельности в условиях ИО, в основе которой лежит сложное интегральное субъективное качество личности,

опирающееся на комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций» [145].

И.Н. Хафизуллина в диссертационном исследовании отмечает, что подготовка будущих учителей ИО предполагает формирование у них «инклюзивной компетентности», которая является составляющей профессиональной компетентности и включает ключевые содержательные и функциональные компетентности. В структуру инклюзивной компетентности автор включает мотивационный, когнитивный, рефлексивный и операционный компоненты [143]. В исследовании И.Н. Хафизуллиной выявлены особенности подготовки педагога, задействованного в работе ИС. Систематизируя представленный выше материал, учитывая рациональные и оригинальные идеи ученых, конкретизируем ведущее понятие нашего исследования: «подготовка учителей начальных классов к работе в ИС». Считаем, что ее следует рассматривать как целенаправленный и творческий процесс развития профессиональной компетентности учителей, направленный на достижение гуманистических целей и становление педагогических ценностей, в результате которого у учителей формируется способность решать профессиональные задачи в работе в ИС.

На основании анализа теоретических подходов к подготовке учителей к новой работе в ИС сформулируем следующие выводы:

1. В педагогической науке до сих пор не сложилось единого подхода к проблеме подготовки учителей к работе в ИС. При этом наиболее полно и обоснованно данная проблема раскрыта в рамках личностно-деятельностного и аксиологического подходов, а также теоретических основ компетентностного подхода. С учетом этого подготовку учителей к работе в ИС следует рассматривать как персонифицированный и целенаправленный процесс и результат развития их профессиональной компетентности.

2. Подготовка учителей к новой сфере деятельности включает ряд этапов, а именно: профессиональную рефлексию педагогической деятельности, понимание необходимости профессиональных изменений в

этой деятельности и их проектирование, реализацию спроектированных изменений, анализ результатов и принятие новых ценностей образования и профессионально-педагогической деятельности, а также осуществление данной деятельности на практике.

3. Подготовка учителей к работе в ИС должна: иметь синкретичный характер, проявляющийся во взаимосвязи и взаимозависимости целей, содержания, технологии организации и функционировании этих составляющих как единого целого; включать мотивационно-ценностный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты, поскольку их наличие в структуре подготовки позволит обеспечить ее синкретичность и целостный характер; базироваться на педагогических ценностях, предусматривающих формирование у учителей личностных установок на ИО и социальную значимость его организации, что станет показателем личностно-профессионального развития и мотивационно-ценностной готовности учителей к осуществлению новой для них деятельности, связанной в ИС; характеризоваться гибкостью и мобильностью при ее реализации для своевременного преобразования учителями собственной профессиональной деятельности и успешной адаптации к меняющимся условиям при организации работ в ИС; предусматривать развитие у учителей профессиональной компетентности как способности решать профессионально значимые, социально детерминированные и все более усложняющиеся задачи, которые возникают при осуществлении в работе ИС. Результатом качественной подготовки будущих учителей, по мнению Н.В. Тельтевской, должно стать «формирование способностей осознавать проблемы, видеть перспективы своего профессионального роста и адекватно отвечать на современные вызовы» [129, с. 70]. Основное и важное условие развития обучения в ИС, по мнению российских (Е.Л. Агафонова, М.Н. Алексеева, С.М. Дмитриева, Е.Н. Кутепова, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Н.Я. Семаго, И.М. Яковлева и др.) и зарубежных (M.Ainscow, T. Booth, B. Cagran, A. DeBoer, J. – R. Kim, A. Minnaert, S. J. Pijl, M. Schmidt, K.



Scorgie и др.) исследователей, является подготовка компетентных учителей, способных и готовых работать эффективно с «особыми» детьми в ИС.

Итак, в рамках нашего исследования задачей этого параграфа было охарактеризовать особенности процесса подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС. Охарактеризуя, особенности подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС, мы выявили, что будущему учителю должны быть присущи такие качества, как гуманность, дружелюбность, жизнерадостность, моральность, настроенность на других и понимание других, ответственность, оптимистичность, тактичность, эмоциональная теплота, этичность. Сформированность данных качеств может стать основой для решения педагогических задач, когда среда образовательной организации станет доступной и безбарьерной для учащихся с ООП. Таким образом, особенно актуальным становится компетентность учителя в работе в ИС.

Современные ученые С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова, В. В. Хитрюк в своих работах доказывают особенности проблем подготовки учителей к ИС обучению детей с ОВЗ [3]. Качество профессиональной деятельности в ИС, устойчивость, стабильность обуславливаются именно особенностями психологической готовности учителя. Психологическая подготовка — это совокупность как внутренних, так и внешних условий, в первую очередь, это личностные качества учителя: интеллектуальные, мотивационные, эмоционально-волевые, профессионально-ценностные, обеспечивающие готовность к профессиональной деятельности. Внутренняя уверенность и решимость, состояние мобилизации, формирующаяся в процессе профессионального обучения и обеспечивающая успешность деятельности. Одновременно психологическая подготовка — это есть условие эффективности профессиональной деятельности в ИС. Критериями готовности учителя начальных классов к работе в ИС служат: осознание необходимости в условиях ИС; готовность к нестандартным ситуациям; способность к профессиональной рефлексии; вооруженность

дефектологическими знаниями, умениями, навыками. Российский исследователь В. В. Хитрюк определяют понятие «инклюзивная готовность» как сложное интегральное субъектное качество личности педагога, опирающееся на комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций и определяющее эффективность профессионально-педагогической деятельности [145]. В современных условиях перехода от традиционной системы обучения к внедрению ИС предъявляются новые требования к учителю. У учителей начальных классов проявляются такие психологические «барьеры» как: страх вреда инклюзии для нормально развивающихся обучающихся, неуверенность учителя в своих профессиональных компетенциях, нежелание приобретать новые навыки и умения, психологическая неготовность к работе с обучающимися с ООП. Учитывая этот аспект, руководители образовательных организаций должны продумать способы формирования методической и психологической готовности учителей к реализации образовательной деятельности в ИС. Следует различать «психологическую готовность» учителя начальных классов к работе в ИС от «инклюзивной компетентности». «Инклюзивная компетентность» (ИК) – это свойство личности, обуславливающее способность выполнить профессиональные функции в процессе образовательной деятельности в ИС, рассматривая отдельные ОП обучающихся и обеспечивая включение обучающегося с ОВЗ в образовательную среду, создавая условия для его развития и социализации. Под «психологической же готовностью» учителей к работе с «особыми» детьми понимается комплексное психологическое образование, целостная развивающаяся система, включающее в себя следующие взаимосвязанные компоненты: мотивационный, когнитивный, рефлексивный, деятельностный. С. В. Алёхина в своей работе отмечает, что структуру психологической готовности составляют следующие компоненты: эмоциональное принятие обучающихся с ОВЗ; готовность включать обучающихся с ОВЗ в деятельность на уроке; удовлетворенность собственной педагогической

деятельностью [3]. Анализируя эти точки зрения, можно сказать, что одним из важнейших психологических процессов, влияющих на эффективность педагогической деятельности учителя, работающего с обучающимся с ООП, становится эмоциональное принятие его. Мотивационный компонент является своего рода «стержневым, направляющим образованием», так как вне мотива и смысла невозможны ни одна деятельность. Учитель, готовый к работе в ИС, должен обладать характеристиками как умение осознанно выбирать путь личностного профессионального поведения; умение и желание избирать средства и способы профессионального саморазвития; умение адекватно действовать в условиях сотрудничества; умение ориентироваться в системе методик и способов педагогической работы. Критериями психологической готовности учителя в ИС могут служить: понимание необходимости внедрения ИС; согласованность мотивационных установок с идеями ИО; способность к профессиональной рефлексии; знание психологических и педагогических основ обучения и воспитания; знание индивидуальных анатомо-физиологических и психологических особенностей обучающихся в норме и аномальности; творческий подход к выбору способов педагогического воздействия в процессе обучения и воспитания. Зарубежные исследователи (Ph.Jones, E.H. Mattson и др.) также отмечают важность непрерывного сопровождения учителей в ИС. Так, Ph. Jones определяет, что основополагающим компонентом подготовки учителей является обмен практическим опытом с коллегами. При этом обмен опытом автор предлагает осуществлять посредством современных ИКТ и онлайн технологий, которые способствуют обсуждению способов и проблем организации обучения обучающихся с ОВЗ в режиме реального времени [36]. Общемировой педагогический опыт показывает, что при организации работ в ИС требования к работе учителей начальных классов повышаются, их функциональные обязанности расширяются. Кроме того, происходит изменение профессионально значимых и личностных характеристик. В работе в ИС учитель начальных классов не может ограничиваться знаниями

специфики общеобразовательных стандартов, общеобразовательных программ и традиционных методик обучения. Опора только на имеющиеся педагогические умения и навыки оказывается явно недостаточной. Активное развитие в ИС требует новых дидактических моделей и иной организации профессиональной подготовки будущих учителей. Определение специфики подготовки учителей начальных классов к работе в ИС невозможно без обоснованного анализа общенаучных подходов к употребляемому нами понятию «подготовка». В результате изучения данных подходов нами было определено, что при рассмотрении «подготовки» будущих учителей начальных классов к работе в ИС исследователи опираются на разные методологические основы. Как, уже известно «методология» в педагогике - система принципов, способов организации и построения теоретической и практической деятельности. Некоторые ученые (Э.М. Никитин, И.П. Цвелюх, В.Д. Шадриков, Л.В. Шкерина и др.) рассматривают сущность «подготовки» будущих учителей как процесс преобразования деятельности учителей. Так, по мнению Л.Н. Горбуновой и И.П. Цвелюх, результатом такого преобразования должно стать формирование субъектной позиции, на основании которой можно судить о характере готовности [35; 21; 22].

В рамках нашего исследования важным является мнение ученых об условиях и содержании подготовки учителей к работе в ИС. Проблему выявления педагогических и методических условий, при которых возможна эффективная подготовка современного учителя в области основ индивидуального здоровья в школе, рассматривала в своем исследовании Н.О. Тимошенко (2004). К группе педагогических условий автор относит: «целеполагание, отбор соответствующего содержания, выбор адекватных ему методов, форм и средств обучения» [130, с. 84]. Как считает исследователь, к методическим условиям необходимо отнести «содержание учебного материала (информационная лекция), содержание квазипрофессиональной учебной деятельности (деловая игра, конкретная ситуация), содержание обучения профессиональной деятельности (педагогическая практика), а

также лабораторно-практические занятия, анализ конкретных ситуаций, разыгрывание ролей, спецкурсы, спецсеминары и т.д.» [130, с. 90]. Изучая педагогические условия совершенствования подготовки будущего учителя, пришли к выводу, что в своей профессиональной деятельности учителю необходимо придерживаться следующих содержательных направлений: создание психолого-педагогических условий для своевременного выявления и оптимального развития задатков и способностей детей; организация разнообразной творческой, лично и общественно значимой деятельности воспитанников; организации социально ценных отношений и переживаний школьников внутри классного коллектива [106]. Проведя анализ работ, посвященных проблеме подготовки будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности, и в рамках нашего исследования к работе в ИС, мы пришли к выводу, что в содержании подготовки будущего учителя включены такие компоненты подготовки как знание теоретических основ, практических навыков и сформированность определенных личностных качеств.

Таким образом, проведенный анализ нормативных документов, исследований, посвященных изучению проблемы подготовки будущих учителей в высшей школе позволили сформулировать определение подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС. Подготовка будущих учителей начальных классов к работе в ИС – это процесс, способствующий получению целостного представления о работе в ИС как средстве, направленном на решение задач духовно-нравственного развития и воспитания и «стандартных» и «особых» детей, повышения общей, педагогической и инклюзивной культуры их родителей, позволяющий будущим учителям активно включаться в организацию различных форм образования ИС (родительский клуб, академия искусств для родителей, семейная ассамблея, художественный салон) и приобретать необходимый опыт взаимодействия со специалистами общеобразовательных организаций ИС для качественного решения актуальных педагогических задач. Данное

определение подготовки к работе в ИС задает вектор профессионально-личностного развития будущих учителей начальных классов в трех аспектах: *теоретическом* (освоение знаний в области инклюзивных работ, возрастных особенностей детей младшего школьного возраста), *практическом* (овладение различными видами работ в ИС, формами организации работ в ИС: родительский клуб, художественный салон, семейная ассамблея, мастер класс для педагогов и родителей) *личностном аспектах* (формирование культуры в ИС, творческой активности учителя, способности к самоанализу и самооценке) подготовки.

### **Выводы по первой главе**

Теоретический анализ исследований в области философии, психологии, педагогики, культурологии, социологии позволил нам сделать следующие выводы:

1. В соответствии с ГОСО РК – «инклюзивное образование это процесс, обеспечивающий равный доступ к воспитанию и обучению всех детей с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей». Работа в инклюзивной среде – это один из видов профессиональной деятельности учителя (предметом которой является просвещение «особых» и «стандартных» учеников, их родителей и других социальных групп, способствующее освоению и получению ими знаний в области инклюзии и ориентации на духовные ценности), предполагающая проектирование и реализацию учителем программ в ИС, направленных на приобретение опыта совместной деятельности взрослых и учеников, организацию образовательного пространства ИС.

2. *Подготовка будущих учителей начальных классов к работе в инклюзивной среде* на ступени высшей школы – это процесс, способствующий получению целостного представления о работе в ИС как средстве, направленном на решение задач развития и воспитания всех учеников, повышения общей и инклюзивной культуры их родителей,

позволяющий будущим учителям активно включаться в организацию различных форм инклюзивных мероприятий и приобретать необходимый опыт взаимодействия со специалистами организаций работ в ИС для качественного решения актуальных педагогических задач. Подобное определение подготовки к работе в ИС задает вектор профессионально-личностного развития будущих учителей начальных классов в трех аспектах: *теоретическом* (освоение знаний в области инклюзивных работ, возрастных особенностей детей младшего школьного возраста), *практическом* (родительский университет, академия искусств для родителей, семейная ассамблея, художественный салон, мастер класс для педагогов и родителей) и *личностном аспектах* (формирование инклюзивной культуры, творческой активности учителя, способности к самоанализу и самооценке).

## **ГЛАВА II. МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ СЛЕДОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ**

### **2.1. Объект, предмет, характеристика выборки и методов исследования**

**Объектом данного исследования** является профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов в высшей школе. Анализ научной литературы и обобщение педагогического опыта помог актуализировать проблему подготовки педагогических кадров к работе в ИС и неспособности высших школ в полной мере ее решить. Современная отечественная система образования претерпевает значительные изменения, обусловленные социально-экономическими, политическими, духовно-культурными преобразованиями в обществе. Как мы отметили выше, в контексте образовательных реформ РК «красной нитью» встал вопрос о целесообразности введения обучения в ИС и проблема взаимоотношения «стандартных» и «особых» учеников и их родителей в современном образовательном мире становится более актуальной. Целью современного образования в ИС, в соответствии с Законом РК «Об образовании» от 27 июля 2007 года №319-III (с изменениями и дополнениями по состоянию на 18.02.2014 г.), «Стратегией развития РК до 2050 года», является всестороннее развитие и воспитание личности, и при этом главную роль играет, конечно же, учитель начального класса. Потребность в подготовке будущих учителей начальных классов к работе в ИС нашла отражение в ГОСО высшего образования, согласно которому будущему учителю необходимо научиться выявлять и формировать ООП различных социальных групп, уметь подготовить и реализовывать программы в ИС. Однако, профессиональная подготовка в системе высшей школы недостаточно ориентирована на формирование данных компетенций будущих учителей. Протекание процесса подготовки учителей начальных классов имеет



сложный и многоаспектный характер, что затрудняет успешного включения будущих учителей начальных классов к работе в ИС.

Для четкого понимания процесса подготовки будущих учителей начальных классов в ИС было уточнено определение: - «Инклюзивная среда - как демократическая специальная среда, исключая всякую дискриминацию учеников и при этом, обеспечивает равноправных вероятностей обучения и воспитания. Все участники в ИС должны креативно работать над решением «особых» проблем. Субъект такой демократической среды – это ученик с ОВЗ и ООП».

**Предмет исследования** – процесс подготовки будущих учителей начальных классов к работе в инклюзивной среде. Теоретический анализ научной литературы по проблеме формирования педагогических профессиональных знаний, умений и навыков, выявил необходимость глубокого и осмысленного изучения педагогических условий в высшей школе. Обобщение зарубежного и отечественного опыта реализации работ в ИС помогло проанализировать и выявить проблему процесса подготовки учителей начальных классов в ИС, определить педагогические условия для эффективной подготовки педагогических кадров ИС. В Государственном общеобязательном стандарте высшего образования РК отражается, что ИО – процесс, обеспечивающий равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом ООП и индивидуальных возможностей [33]. Согласно ГОСО высшего образования РК к требованию к организационно-управленческим компетенциям, осваивающие программу бакалавриата, должен быть гибким и мобильным в различных условиях и ситуациях, связанных с профессиональной деятельностью [33]. Предъявляемые требования, будущим учителям, связанные с взаимодействием «особых» учеников, мотивируют будущих учителей к поиску новых стимулов по подготовке к работе в ИС.

**Целью данного исследования** является теоретически обосновать и экспериментально проверить систему подготовки будущих учителей

начальных классов к работе в ИС в высшей школе. В соответствии с проблемой, объектом, целью исследования были выявлены сущностные характеристики подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС; спроектирована и экспериментально апробирована модель процесса подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС; разработаны диагностические инструментари для определения уровней сформированности компонентов готовности будущих учителей начальных классов к работе в ИС.

**Характеристика выборки:** Опытно-экспериментальная работа выполнялась на базе Жезказанского университета имени О.А. Байконурова, Гуманитарно-педагогическом институте, на кафедре «Педагогики, психологии и филологии», где осуществляет подготовку бакалавров образования по специальности 5В010200- Педагогика и методика начального обучения, а также с учителями из с.ш. №3 и №21 г.Жезказана. В эксперименте приняли участие студенты контрольных и экспериментальных групп, всего 148 человек. Исследование началось в 2013 и было завершено в 2019 году. Исследование включало три этапа:

**На первом этапе** (2013 – 2016 гг.) проводились изучение и анализ научной литературы с целью определения предпосылки теоретических положений, изучался накопленный педагогический опыт работы учителей по работе в ИС и их родителей. Разрабатывались цели и задачи. Обосновывались основные положения, выносимые на защиту. Определялась сущность, содержание, противоречия исследуемой проблемы. Проводился констатирующий эксперимент.

**На втором этапе** (2015 – 2017 гг.) проводилась разработка процесса подготовки будущих учителей к работе в ИС. Разрабатывалась программа спецкурса по подготовке учителей начальных классов к работе в ИС. Проводился формирующий эксперимент.

**На третьем этапе** (2017 – 2019 гг.) проводилось обобщение и систематизация результатов, были сформулированы выводы и заключения.

Апробировалась модель подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС. Осуществлялась работа над текстом диссертации.

Для решения поставленных задач и проверки первичных положений были употреблены следующие методы исследования: на первом этапе – анализ философской, психологической, педагогической литературы, нормативных документов, наблюдение за просветительской деятельностью передовых педагогов; на втором этапе – анкетирование, беседы, наблюдение, педагогический эксперимент, анализ работ студентов (сочинение, эссе); на третьем этапе – обобщение и систематизация результатов, метод качественной обработки результатов исследования. Для решения поставленных задач и проверки первичных положений использовался ряд методов исследования: теоретический анализ научной литературы по исследуемой проблеме в педагогике, психологии, ознакомление передового педагогического опыта; авторская анкета, интервью, групповые дискуссии, организация и проведение педагогического эксперимента (констатирующий и формирующие этапы), тест на диагностику творческого потенциала и креативности (Е.И. Рогов), тест на диагностику уровня развития рефлексивности (методика А.В. Карпова), тест на оценку коммуникативных и организаторских склонностей.

1. Теоретический анализ литературных научных источников. Для понимания процесса подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС были проанализированы научные философские и психолого-педагогические фундаментальные труды известных зарубежных и отечественных ученых. Теоретический анализ научных трудов по проблеме процесса подготовки будущих учителей к работе в ИС помог актуализировать проблему исследования подготовки будущих учителей начальных классов к работе в инклюзивной среде, определить объект и предмет исследования, выявить положения для защиты и выбрать практические методы исследования.

По проблеме работ в ИО и возможности его реализации в педагогической практике изучаются многими исследователями (С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова, О.С. Панферова, Е.Г. Самарцева, И.Н. Хафизуллина, В. В. Хитрюк, Ю.В. Шумиловская и др.). Труды многих ученых были рассмотрены для исследования работ в ИС. Теоретический анализ помог выявить и определить педагогические условия подготовки будущих учителей к работе в ИС. Анализ отличительных индивидуальностей работ учителей начальных классов, способствует определить ее как один из видов профессиональной деятельности учителя предметом которой является обучение учеников, способствующее освоению ими знаний и ориентации на духовные ценности обучающихся в ИС, предполагающая разработку и осуществлению учителем инклюзивных программ, направленных на приобретение опыта совместной деятельности взрослых и детей, организацию образовательного пространства в ИС. Тщательно проанализировав существующие документы в рамках нашего исследования, а именно выявляя содержания, смысла и значения понятия как «инклюзивное», «инклюзия», «дети с ограниченными возможностями здоровья» «ребенок с особыми образовательными потребностями», «инклюзивное образование», «инклюзивная среда», «инклюзивная школа», «доступная образовательная среда», «технология образования в инклюзивной среде» наряду с этими терминами уточнили понятия как «педагогическая деятельность», «просвещение» и других мы выяснили, что преобладающим видом профессиональной деятельности учителей начальных классов в настоящее время РК есть «работа в ИС», которая способствует повышению и переосмыслению систему образования при подготовке будущих учителей начальных классов к работе в ИС [35]. При этом анализ отличительных индивидуальностей работ учителей начальных классов в ИС, послужило основанием для исследования особенности подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС.

2. Анализируя разные определения дефиниций ИО, мы представили два

основных назначений, которых придерживаются ученые:

1) ИО как социально-педагогическое явление, сориентированное на изменение и формирование системы образования в целом в ИС. (Н.В. Борисова, Е.В. Данилова, В.И. Лопатина, М. Тишина, У. Янсон и др.);

2) ИО как закономерное процессуальное формирование системы специального образования, воспитания в ИС и сближение его с всеобщим образованием, (С.В. Алехина, Р. Джунусова, Г. Иттерстад, М.И. Никитина и др.). Анализ и обобщение существующего опыта позволили выделять фундаментальные особенности работ в ИС как социально-педагогическое явление: работа в ИС это процессуальный исторический переход от сегрегации к инклюзии, ведущий к формированию работ в ИС; работа в ИС это явление социальное и содержащее философские основные принципы, ценностные принципы и убеждения инклюзии; в ИС существующая образовательная система пристраивается под нужды «особых» учеников, учитывая персональные особенности формирования каждого ученика; необыкновенной особенностью работы в ИС является идеологическое убеждение, которое исключает всякую дискриминацию учеников, обеспечивая равноправное отношение ко всем ученикам и при этом создавая особые условия.

Рассмотренный анализ научных трудов, в которых выделяются функции просвещения (Н.А. Стефановская), работы в условиях ИС (С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова и др.), работы, посвященные педагогической работе и миссий учителя начальных классов (Е.А. Маркушевская, М.В. Николаева, Е.А. Руденко) пояснял, что в работе учителя начального класса в ИС выполняет следующие функции:

- *ценностную*, обеспечивающую учителем ценности взаимодействия в осуществлении работ в ИС, а также направленную на формирование новых потребностей и интересов субъектов образовательного процесса;
- *информационно-познавательную*, способствующую освоению и

присвоению участниками в работе в ИС новых приобретенных знаний учеников и их родителей;

- *коммуникативную*, целью, которой является установление общений между

учителями и учениками, их родителями, сформирование их совместных интересов, взаимообмен информацией, переживаниями в ходе формирования различных деятельностей в ИС;

- *организаторскую*, содействовавшую организации учителем сообщений

для информации ее соучастникам в работе условиях ИС, организации взаимодействия между учителями и детьми, а также организации различных мероприятий в ИС;

- *оценочно-рефлексивную*, нацеленных на осмысление субъектами в результате знаний, опыта, сентиментальных сопереживаний в результате исполнения работ в ИС [88, с. 26].

3. Углубленное интервьюирование проводилось с учителями с учителями из с.ш. №3 и №21 г. Жезказана. Данная методика включает индивидуальное интервью с учителями, которые работают в этих школах. И использовалась для выработки всестороннего понимания проблемы процесса подготовки будущих учителей к работе в ИС, проблем на пути реализации, философии и целей понимания. Глубинное интервью, метод беседы. Данный метод позволил получить информацию качественного характера, в основном для изучения точки зрения труднодостижимых респондентов.

4. Для раскрытия более существенных первопричин выбора в своей будущей

работе в ИС, мы предложили бакалаврам методику «Мотивы выбора к работе

в ИС» (Приложение 4). Предложенная методика включает 12 рассуждений о деятельности в ИС. Данные рассуждения передают 4 связки мотивов: индивидуальные (1,8,9), общественные (2,3,12), обучающие (4,5,11),

практический (6,7,10). В результате предложенной методики анализ выявил, что в экспериментальной и контрольной группах бакалавры предпочли мотивы, целенаправленные в наибольшей степени на повышение собственного статуса, самоутверждение и попадание на работу в современную новейшую среду, т.е. параллельные мотивы. Выражение индивидуального интереса к работе в ИС обнаружено в наименьшей степени. Для выявления интереса будущих специалистов к работе в ИС мы провели беседу. Для дискуссии бакалаврам были представлены соответственные вопросы: на ваш взгляд, важно ли организовывать работу ИС в начальной школе и почему? Что мешает современному учителю в проведении инклюзивных мероприятий? Отвечая на предложенные вопросы, будущие учителя начальных классов обращали внимание на важность формирования просвещения для родителей и «особых» учеников (47%), так как, это влияет на становление индивидуальности ученика; «подготовка учителя к работе в ИС помогает «особым» ученикам разглядеть разные грани мира», «открыть свой потенциал». 53% опрошенных считают, что это только «пустая трата времени».

Задачей диагностировать мотивационного компонента готовности стала презентация бакалаврам любимого произведения. Была анализирована глубина проникновения в содержание любимого произведения, выражающееся в сентиментальном и вовлеченном рассказе о любимом произведении, знание о том, какие события дали написать сочинение данного произведения, т.е. историю создания любимого произведения, умения будущих специалистов описать свои впечатления. Большинство будущих учителя официально подошли к сформированию и предъявлению презентации (59,4% экспериментальной и 66% контрольной группы). В их рассказах присутствовали лишь описание характера любимого произведения. Сообщения другой части будущих специалистов (18,7% экспериментальной и 17% контрольной группы) впечатляли углубленного мировосприятия продемонстрированного произведения. Бакалавры сумели описать

собственные мировоззрения, но и попытались найти истории основания произведения, в своем рассказе могли дать сравнительный анализ с другими произведениями. Другие бакалавры (21,9% экспериментальной и 17% контрольной группы) также сумели рассказать о своих любимых произведениях. Чтобы узнать когнитивный компонент готовности будущих учителей нами была разработана и апробирована анкета «Работа учителей в ИС» (Приложение 5). Существенно отметить, что 47% студентов-бакалавров имеют более точное понятие о работе в ИС, чем учителя, в чьих учреждениях не уделяют достаточного внимания данной работы. Бакалавры в своих ответах указали такие формы работы в ИС, как празднование, классные часы, походы в музеи, выставки, различные программы в ИС, посещение концертов. В результате анкетирования выявили, что 26,5% опрошенных бакалавров экспериментальной и 20,7% контрольной группы показали творческий уровень знаний о работе в ИС: они понимают смысл работы в ИС, ее важности в деятельности педагога. В своих ответах они отмечали разнообразие форм работ в ИС. 34,4% бакалавров экспериментальной и 34% контрольной группы не в достаточной мере понимают сущность работ в ИС, что предоставила нам возможность определить о неполном осознании ее значения в работе учителей. Будущие специалисты могли назвать в основном традиционные формы организации внеурочной деятельности (беседы, кружки) (оптимальный у.). В описаниях 17,2% опрошенных экспериментальной и 26,4% контрольной группы работа в ИС определяется только как пустая трата времени (допустимый у.). 21,9% будущих специалистов экспериментальной и 18,9% контрольной группы затруднились дать определение работ в ИС; когда отвечали на вопросы анкеты, показали непонимание сути вопроса, что и отразилось в их ответах («работа, направленная на понимание и принятие действительности «особых» учеников) (критический у.). Для мониторинга уверенности будущих специалистов в осуществлении заданий, умения сконцентрироваться, степени



выявления любознательности была проведена диагностика творческого потенциала и креативности (Е.И. Рогов) (Приложение 6) [113, с. 15].

После диагностики, анализ результатов показал, что только 4,7% опрошенных из экспериментальной группы и 7,5% будущие специалисты контрольной группы у которых 48 баллов, т.е. у них есть творческий потенциал, который разрешает им выбор творческих возможностей; 53,1% будущих специалистов экспериментальной и 34% контрольной группы, набравших от 40 до 47 баллов, находятся на оптимальном уровне, т.е у них есть качества, которые разрешают им творить, но есть и барьеры, которые мешают осуществлению их творческих способностей; и 42,2 % экспериментальной и 58,5% контрольной группы, набравших от 32 – 39 баллов, это студенты, у которых есть негативное влияние социального осуждения (допустимый у.). Ни один бакалавр не оказался на критическом уровне. В процессе формирования работ в ИС также важны удовлетворительная развитость коммуникативных умений и организаторских склонностей будущих учителей начальных классов. Для этой цели мы провели диагностику «Оценка коммуникативных и организаторских склонностей»

(Приложение 9). В результате диагностики, мы обосновали заключение, что 40,6% опрошенных экспериментальная группа характерна критический уровень проявления коммуникативных склонностей и 68,8% опрошенных находятся на критическом уровне проявления организаторских склонностей. В контрольной группе на критическом уровне проявления коммуникативных склонностей являются 45,5% бакалавров и 47,2% на критическом уровне проявления организаторских склонностей. Допустимый уровень коммуникативных склонностей показали 51,6% и организаторских способностей 28,1% в экспериментальной группе. В контрольной группе на допустимом уровне проявления коммуникативных склонностей оказалось 47,2% и организаторских склонностей 47,2% опрошенных. Данные будущие специалисты проявляют себя скованно в новой неопределенной обстановке,

ощущают трудности в формировании контактов с другими незнакомыми и особенно перед аудиторией. Оптимальный уровень был выявлен только в экспериментальной группе (4,7% коммуникативных склонностей и организаторских склонностей 3,1% опрошенных). Это подтверждает о том, что они показывают инициативу в коммуникации, с значительным желанием принимают активное участие в проектировании мероприятий, которые способны дать индивидуальное решение в разнообразной педагогической ситуации, но потенциал коммуникативных и организаторских способностей не отличается постоянством проявлений. В контрольной группе будущих учителей, находящихся на оптимальном уровне проявления организаторских и коммуникативных способностей нет. На творческом уровне в экспериментальной группе оказалось только 3,1% студентов, в контрольной 5,6% бакалавров, которые комфортабельно чувствуют себя в непривычной обстановке и коллективе, могут предпринимать индивидуальные решения, представляют активность в организации мероприятий.

## **2.2. Модель подготовки учителей начальных классов к работе в инклюзивной среде**

Мы считали необходимым, анализировать дефиницию «модель», прежде чем спроектировать процесса подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС. Модель (фр.*modèle* от лат.*modulus* «мера, аналог, образец») — система, исследование которой служит средством для получения информации о другой системе, представление некоторого реального процесса, устройства или концепции [134]. «Модель», упрощает структуру оригинала, переключаясь от малозначительного как отмечает Н.К. Сергеев. Она служит «обобщенным отражением явления, результатом абстрактного обобщения практического опыта», соотнесения теоретических представлений об объекте и эмпирических знаний о нем [121, с. 55].

Теоретическую основу процесса подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС соединили научные подходы как:

*системный подход* (И.В. Блауберг, М.С. Каган, Э.Г. Юдин), *деятельностный подход* (В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин), *компетентностный подход* (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской,); *культурологический подход* (В.Л. Бенин, Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, Н.Б. Крылова, Н.Е. Щуркова) *гуманно-личностный подход* (Ш.А. Амонашвили) [6]. Вышеописанные подходы мы анализируем как методологические основы для построения процесса подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС [55]. Замыслы *системного подхода* отображены в научных трудах философов И.В. Блауберга, М.С. Кагана, Э.Г. Юдина и др. По исследованию М.С. Кагана, системный подход основывается из понятия о системе как о целостности, неприводимый к свойствам составляющих ее элементов, которые находятся в положении взаимосвязи [59, с. 23-24]. К рассмотрению подготовки будущих учителей начальных классов в ИС в системе высшей школы, *системный подход* разрешает построить этот процесс как целостный, охватывающий в свою структуру воздействующие между собой основы: *цели, задачи, содержание, этапы процесса подготовки, результаты и их оценка*. Употребление замыслов системного подхода способствует подчеркиванию этапов подготовки будущих учителей начальных классов в ИС, которые будут способствовать последовательному включению будущих специалистов в формирование работ в ИС. Существенные позиции *компетентностного подхода* исследованы в трудах И.А. Зимней, А.К. Марковой, А.В. Хуторского и др. Данный подход ориентирует будущего учителя начальных классов на проявление инициативы в получении знаний в области образования в ИС, организации работ в ИС, навык рассмотреть остро проблемную ситуацию взаимодействия с родителями, «особыми» детьми и обнаруживать выходы из нее. Замыслы *компетентностного подхода* разрешают проанализировать результат подготовки учителей начальных классов как формирование профессиональных компетенций: способности будущего учителя к раскрытию и организацию особенных потребностей различных социальных

групп, а также способности учителя к разработке и реализации различных программ, через овладение опытом строении работ в ИС.

Замыслы *личностно-деятельностного подхода*, рассмотренные в трудах В.В. Давыдова, И.А. Зимней, А.Н. Леонтьева, А.К. Марковой, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и др., направляют на формирование индивидуальности будущих учителей начальных классов как субъектов работ в ИС, в изучении и совершенствовании которой учитываются требование и способности будущих специалистов в усвоении знаний и получении практических умений в работе в ИС. *Личностно-деятельностный подход* содействует формированию условий для субъект-субъектных отношений между учителем и учениками в работе ИС, предпосылки для активизации личности будущего учителя начального класса, что будет предназначаться формированию полученных знаний в убеждения, привычки и получение им опыта совместная деятельность с другими учителями и специалистами, а также содействовать индивидуальной самоактуализации и личностному росту будущего учителя начальных классов.

Существенно важным методологическим основанием изучения процесса подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС служит *культурологический подход*. Смысл культурологического подхода включается в расследовании образования, в том числе и профессионального образования, сквозь «призму культуры» [18, с. 59] и ее «системообразующих культурологических понятий» [77, с. 65], где процесс образования, по мнению Е.В. Бондаревской, осуществляется в культуросообразной образовательной среде, способствующей свободному саморазвитию и самоопределению человека в мире культурных ценностей [18, с. 59]. По высказыванию В.Л. Бенина, *культурологический подход* укрепляет функционирование образования по законам культуры и ориентацию на индивидуально-личностное становление человека как субъекта культуры в процессе приобретения жизненного (социального) и профессионального

опыта [15, с. 93]. Сущностными характеристиками культурологического подхода в образовании выступают, по мнению Г.И. Гайсиной, отношение к ученику как субъекту жизни, способному к культурному саморазвитию; позиция к учителю как посреднику между учеником и культурой, способному завести его в мир культуры и показать поддержку детской личности; расположение к образованию как культурному процессу, направляющими силами которого являются индивидуальные замыслы, диалог и совместная деятельность в достижении целей культурного саморазвития; расположение к образовательной организации как целостному культурному пространству [28, с. 16]. При анализе процесса подготовки будущих учителей к работе в ИС, специфика культурологического подхода заключается через призму культурных ценностей, которые становятся основными направлениями формирования культуры учеников [55]. Организация ИС в общеобразовательной организации с использованием средств культуры представляет условием для культурного саморазвития и самоопределения будущих учителей начальных классов. Значимым, для нашего исследования, считается *гуманно-личностный подход* к проектированию процесса подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС. По мнению академика Ш.А. Амонашвили, ведущим замыслом *гуманно-личностного подхода*, является то, что учитель начальных классов, как создатель образовательного процесса, формирует его на «движении стихийных страстей в Ребенке (страсть к Развитию, страсть к Взрослению, страсть к Свободе); обращает его на проявление и утверждение личности ученика; переполняет его высшими образами прекрасного в человеческих взаимоотношениях, в научном познании, в жизни» [5, с. 25]. В процессе подготовки к работе будущему учителю начальных классов надо усиливать значения особенно возрастам учеников младших классов. Специфические особенности *гуманно-личностного подхода* к изучению процесса подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС состоят в том, что мы рассматриваем этот процесс как сотрудничество, возникающее

между педагогом высшей школы и будущими учителями, направленное на «раскрытие человеческой и личностной природы, на познание самого себя» (Ш.А. Амонашвили) [5,с.13]. При проектировании процесса подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС, основывались на построения профессиональной деятельности, рекомендованную Н.М. Борытко, который считает, что «для построения профессиональной деятельности педагога необходимо обусловить сначала принципы, система которых определит концепцию деятельности, а затем разработать этапы формирования педагогической деятельности, занесения преобразований в сложившуюся методическую систему педагога» [20, с. 99]. Обусловив методологическую основу процесса подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС, мы выделили следующие **принципы**:

1) *системности*, сформированный на осмыслении компонентов взаимозависимости и взаимосвязи процесса подготовки, на последовательной постоянной работе для того, чтобы улучшить качества подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС;

2) *субъектности*, образованный на организации преподавателем высшей школы ситуации самостоятельного принятия решений будущими учителями начальных классов по проектированию и организации программ, мероприятий в ИС;

3) *активности*, представляющий организации преподавателем высшей школы на занятиях, где употребляются активные формы, методы организации обучения будущих учителей начальных классов, где вырабатывается личная потребность будущих учителей начальных классов в получении новых знаний, принятии самостоятельных решений о способах организации работы в ИС;

4) *культуротворчества*, сформированный на приобретении опыта культуротворческой деятельности, на организации преподавателями высшей школы и будущими учителями на занятиях единого культурного

образовательного пространства, которые способствуют культурному саморазвитию и самоопределению будущих учителей начальных классов;

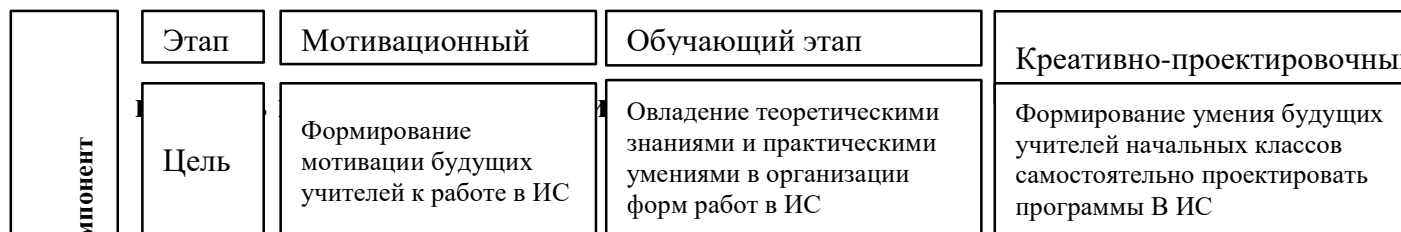
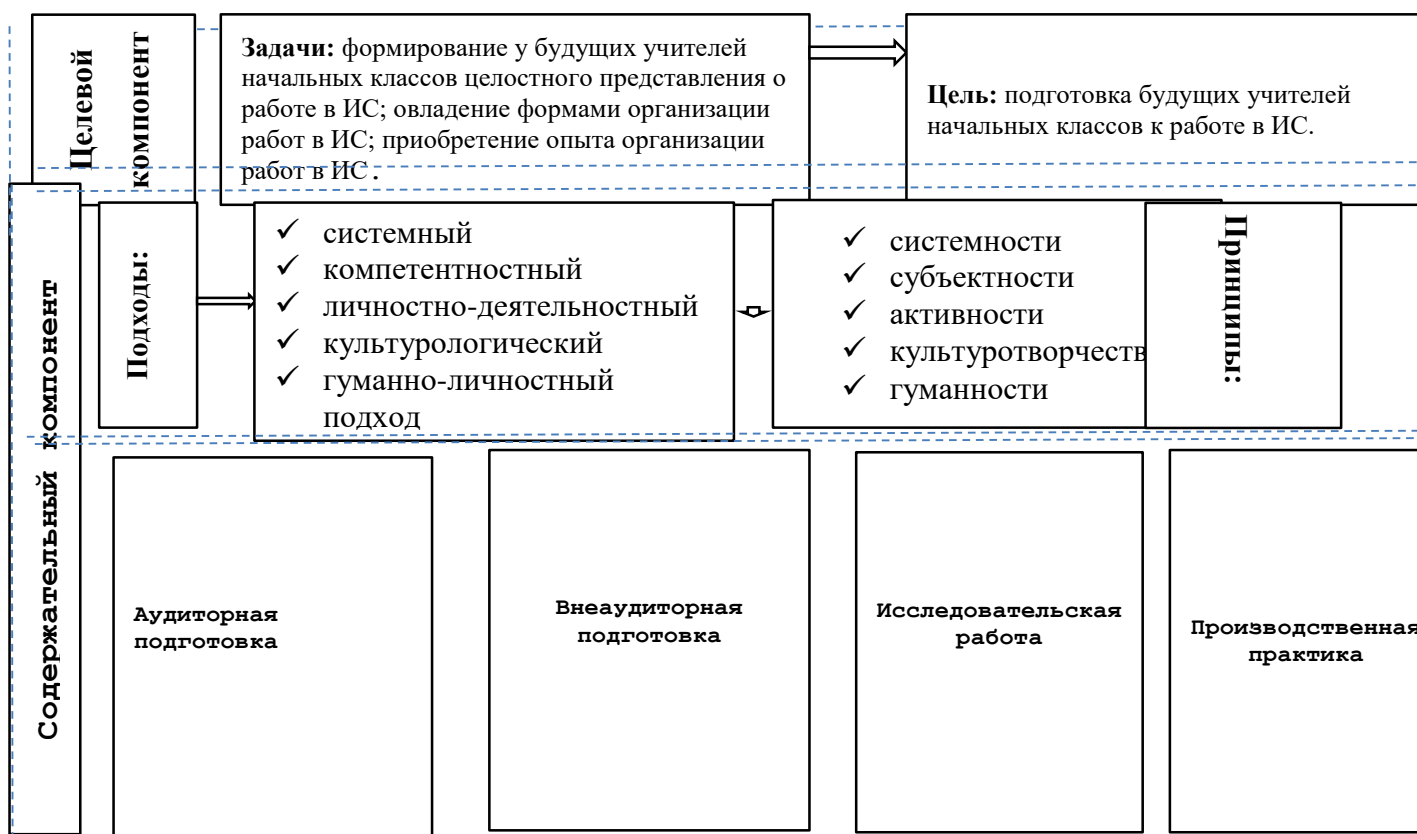
5) *гуманности*, который предполагает создание преподавателями высшей школы условий для выявления человеческой и личностной природы будущего учителя, осознания им ценности саморазвития и самосовершенствования в целях обучения «особых» учеников и их родителей [55]. Вышеупомянутые научные подходы, отраженные принципы, учет условий Ю. К. Бабанского о процессуальных компонентах педагогического процесса, которые являются целью, задачами, содержанием, методами, средствами и формами взаимодействия учителей и учеников и также достигаемые при этом результаты, позволяют нам определить указанные компоненты процесса подготовки учителей начальных классов для работы в ИС: целевой, содержательный, организационный и результативный компоненты [12, с. 252]. Первым компонентом процесса подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС, которой является целевой компонент (Рис. 2.1).

**Целевой компонент** содержит в себя обозначение цели и задач процесса подготовки к работе в ИС. Отметив цели подготовки к работе в ИС, целесообразно выразить потенциал данной деятельности, обучение которой будет содействовать их общекультурному и профессиональному совершенствованию [56]. Цель подготовки предопределяется как становление у будущих учителей начальных классов к работе в ИС целостного представления о работе, получения ими опытность взаимной работы с другими специалистами в работе ИС.

Задачами подготовки будущих учителей начальных классов согласно ГОСО высшего образования являются: изучение, формирование и реализация потребностей «особых» учеников; организация работ в ИС; разработка и реализация инклюзивных программ для различных социальных групп [153].

**Вторым компонентом** подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС является ***содержательный компонент***. Содержательный компонент содержит ***аудиторную подготовку***, которая реализуется в ходе обучения будущих студентов дисциплин как: педагогика, психология, теория и методика воспитательной работы, методика преподавания педагогики, методика преподавания психологии, введение в психолого - педагогическую профессию и самопознание, тренинг социальной адаптации, возрастная психология, социальная психология, психолого-педагогическая диагностика личности, методология и методы научно-психологического исследования, психология семейной жизни, этнопедагогика, основы дефектологии, профессиональные ориентиры учителя, курса по выбору «Инклюзивное образование», целью которой является формирование у будущих учителей системы знаний и приобретения практических умений в ИС; ***внеаудиторную подготовку***, которая реализована на нескольких уровнях: на уровне университета – участие



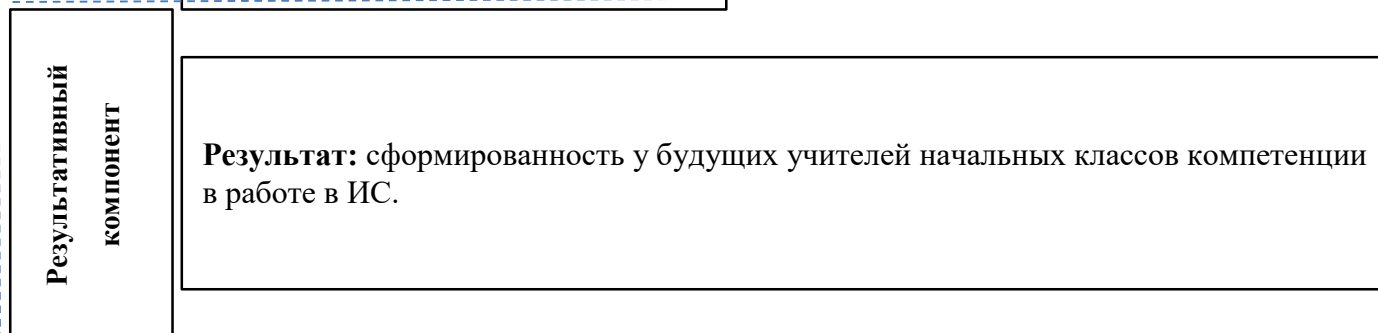


**Рис.**

<b>Средства</b>	Изучение передового педагогического опыта
<b>Формы</b>	Лекции, семинар-дискуссия, самостоятельная работа
<b>Методы обучения</b>	Словесные, наглядные, практические (в том числе, метод проектов), драматизация, творческие задания)

**Компоненты готовности:** мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный

**Уровни сформированности компонентов готовности:** критический, допустимый, оптимальный, творческий



## **2.1. Модель процесса подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС.**

будущих специалистов в проектах структурных подразделений университета (например, в проекте научно-исследовательской лаборатории проблем образования родителей: «Родительский клуб»); на уровне города – участие в образовательных проектах системы образования в ИС, культуры, молодежной политики, различные мероприятия по работе в ИС в частных и государственных учреждениях города); на региональном – участие будущих учителей в научно-практических конференциях, семинарах, круглых столах по проблеме просвещения родителей; на республиканском – участие в международных педагогических семинарах, стимулирующих становление умения подготовить будущими учителями различные формы работ в ИС и обретение навыка взаимной деятельности с другими специалистами для решения задач работ в ИС. Следует подчеркнуть значение присоединение будущих учителей во внеаудиторную деятельность, так как она является, по мнению В.И. Поповой, педагогически организуемым процессом, который помогает студентам «учиться быть самим собой, оказывать сопротивление отрицательным воздействием окружающей действительности», помогает устраивать «различные взаимоотношения и связи, направленные на непрерывное педагогическое самосовершенствование» [109, с. 188], **исследовательскую работу** (по написанию курсовых и дипломных работ, участие в работе проблемных исследовательских групп, написание научных статей по итогам исследования), позволяющую устанавливать способность будущих учителей, выявлять и формировать ООП разнообразных групп общества. Как считает З.О. Кекеева, проведение творческих и научных конференций, семинаров, организованных исследовательскими центрами университета, позволяет укрепить мотивацию профессиональной деятельности и саморефлексию будущих педагогов в обучении [160]. **Производственная практика**, которая выполняется в общеобразовательных и частных учреждениях и организуется с целью обретения умения и навыка

проектирования и осуществлении мероприятий в ИС и опыта взаимодействия с родителями и другими специалистами [157]. Данная работа дает возможность будущим учителям начальной школы «почувствовать гармонизацию с их будущей профессионально-педагогической деятельностью» [16, с. 180]. В процессе обучения дисциплин, прохождения педагогической практики, участия во внеаудиторной работе, включения в научно-исследовательскую работу, прохождения производственной практики у будущих учителей начальных классов будет выработана совокупность знаний, умений в работах ИС, будет приобретен навык проектирования и организации программ и мероприятий в ИС, получен навык совместной работы [157].

**Третьим компонентом** является **организационный компонент**, рекомендуемый главные **этапы** изучаемого процесса: мотивационный, обучающий, креативно-проектировочный. Обоснованность этапов процесса подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС predetermined возрастными характеристиками студенческого возраста (Э.Ф. Зеер) [50], теорией активного изучения (А.А. Вербицкий), которое включает в себя «систему организации, поддержки, стимулирования познавательной самостоятельности субъекта учения, сформированию условий для креативных творческих, к обучению творчеством, педагогике взаимного сотрудничества» [24, с. 30], а также логичностью этапов работы с будущими учителями, предложенной Н.М. Борытко [20]. Н.М. Борытко в ходе подготовки учителя в высшей школе выделяет три этапа: **«рефлексивный** (осмысления), где осуществляется переживание ситуаций педагогической деятельности, их обсуждение, герменевтическое постижение их смыслов и значений, здесь целью является обращение к смыслам своей деятельности, понимание себя как целостной профессионально-педагогической культуры, достижение внутреннего согласия; **ценностный** (осознания), в котором происходит осмысление и осознание ситуаций, позволяющее оформить смыслы деятельности в личностные (индивидуальные) ценности, этот этап

характеризуется развитой познавательной активностью учителей, и нашей целью становится обратить эту активность на понимание самого себя, другой культуры как условие саморазвития; *проективный* (проектирования) – на этом этапе оформляются ценностные ориентиры учителя, осознаются принципы его деятельности, благодаря профессионального поведения переходят в воспитательные цели, т. е. деятельность становится концептуальной» [20, с. 91]. В процессе поэтапной подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС применяется следующие технологические инструментари:

- Индивидуальные формы работы, которые способствуют проявлению внутреннего потенциала будущего учителя – это написание эссе, подготовка доклада; групповые формы – это работа в подгруппах для выработки опыта сотрудничества.

- Лекционные и семинарские занятия, которые приобщают будущих учителей к исследовательской деятельности; лекции-визуализации, которые способствуют повышению мыслительной активности будущих учителей начальных классов, семинары-дискуссии, которые сосредоточены на формированию диалогового общения бакалавров, в результате которого будущий учитель начальных классов получает опыт совместной дискуссии и предоставление заданной педагогом задачи.

- Мультимедиа – это презентование, просмотр и дискуссия художественных и

документальных фильмов, анализ произведений, которые направлены на развитие мышления, воображения, эмоциональной сферы будущего учителя.

- Метод проектов, которые позволяют будущим учителям приобрести опыт проектирования и реализации программ в ИС.

- Метод «Встреча с мастером», способствующий формированию мотивации будущих учителей начальных классов к работе в ИС. Эти методы позволяют будущим учителям раскрыть свои творческие

способности. Рассмотрим **каждого** этапа спроектированной нами и последовательно опишем цели, задачи, содержание, средства и методы.

**Мотивационный этап** направлен на формирование мотивации учителей начальных классов к работе в ИС, на обозначение абсолютным пониманием бакалавров о работах в ИС, ее роли в организации образования в ИС, о формах ее осуществлении, пути взаимодействия с родителями и другими специалистами. **Задачами мотивационного этапа** является выявление уровня знаний будущих учителей в области теории работ в ИС; оживление их интереса и совершенствование мотивации к работе в ИС; демонстрация и исследование возможностей работ в ИС на примере общеобразовательных учреждений, успешно организующих просвещение обучающихся и их родителей [85]. Мотивация, как считает Р.С. Немов, относится к причинам, лежащим в основе поведения отдельно взятого человека, т.е. к тому, что инициирует, направляет и поддерживает поведение организма в данной ситуации [97, с. 220]. По мнению А.К. Марковой, «мотивационная сфера профессиональной деятельности выполняет ряд функций: побуждающую (вызывает активность человека к профессиональной деятельности, потребность в ней); направляющую (определяет характер цели в профессиональной деятельности); регулирующую (определяет ценностные ориентации, мотивы профессиональной деятельности)» [85, с. 68]. От начального этапа обучения студентов в высшей школе, по мнению Э.Ф. Зеера, зависит успешность их дальнейшего обучения в учебном заведении, поэтому его можно считать сензитивным периодом формирования учебных умений [50]. На данном периоде важно заинтересовать и увлечь учителей начальных классов к работе в ИС. В качестве ведущего средства подготовки бакалавров к работе в ИС на данном этапе выступает знакомство с передовым педагогическим опытом педагогов (казахстанских и зарубежных) организующих работ в ИС общеобразовательных организациях («Встречи с мастером»). Соединение процесса педагогического образования в условиях высшей школы с

инновационными социально-образовательными процессами в регионе разрешает изучить будущим учителям, по мнению З.О. Кекеевой, такие компоненты содержания образования как: инклюзивный опыт, т.е. опыт ориентировки в ИС, опыт научных, креативных работ учителей, который включает формированию креативных образовательных проектов в рамках целевых научно-исследовательских программ университета в условиях ИП; опыт реализаций и технологий профессионального саморазвития, ориентированный на реальные ситуации образовательной ИС, в которой создается особенная реальность – восхождение от педагогической проблемы к поиску ресурсов ее решения и далее к созданию необходимых для этого организационно-педагогических условий [66, с. 35]. Как нами было представлено, педагог берет актуальные для своего закрепления знания не только из достижений современной науки, но и из прогрессивного педагогического опыта ведущих педагогов и общеобразовательных учреждений. Изучением его сущности, выделением его видов, основных критериев занимались Ю.К. Бабанский, А.Н. Кузибецкий, В.А. Мижериков и другие исследователи.

В соответствии определению, приведенному в педагогическом словаре, педагогический опыт – это творческое, активное освоение и реализация учителем в практике законов и принципов педагогики с учетом конкретных условий, особенностей детей, детского коллектива и собственной личности [67, с. 101]. По определению известного ученого А.Н. Кузибецким: «Передовой педагогический опыт - это средство целенаправленного повышения эффективности и совершенствования учебно-воспитательного процесса, который способен в современных условиях удовлетворить актуальные потребности практики обучения и воспитания» [78, с. 32]. Одной из таких потребностей представляет теоретическое обучение и практическое использование в работе учителя в ИС, которая, согласно ГОСО профессионального образования, является одним из видов деятельности учителя. Учитель, овладевший профессиональными компетенциями в работе

ИС, способен разрабатывать и реализовывать программы, умеет проектировать и строить ИС школы и класса, взаимодействовать со взрослыми и «особыми» учениками, с коллегами и специалистами дополнительного образования для повышения их инклюзивного уровня, выявлять и использовать возможности ИС для организации работ в ИС [53].

**Цель обучающего этапа** заключается в формировании положительного отношения будущих учителей к работе в ИС, в усваивании теоретическими знаниями и практическими умениями в организации форм работы в ИС.

**Задачами обучающего этапа** значиться достижение бакалаврами знаний по теории ИО; включение будущих учителей в процесс организации разнообразных форм работ в ИС, ознакомление с необычностью проведения программ с родителями и «особыми» обучающимися [53]. Главными средствами подготовки будущих учителей на обучающем этапе выступают: разнообразные виды музыкальной деятельности (Т. С. Овчинникова), театральная деятельность; просмотр и обсуждение фильмов.

В результате исследования, **на креативно-проектировочном этапе** реализуется становления умения у будущих учителей начальных классов самостоятельно подготовить программы в ИС. Задачи данного этапа включают творческое воссоздание будущих учителей, помощь в осознании им ценности организации работ в ИС в процессе взаимодействия с учениками и воспитывающими их взрослыми, изучение, формирование и реализация потребностей учеников и взрослых в работе в ИС, приобретение опыта проектирования программ с другими учителями в ИС [53].

Согласно Модельному Закону: «разработанный специалистами документ, устанавливающий содержание и последовательность изложения сведений, предлагаемых для освоения лицам, составляющим аудиторию, которой эти сведения адресованы» [93, с. 13]. При проектировании программ в ИС нужно принимать во внимание данные принципы: целенаправленность, которая включает в себя ориентацию на цели работ в ИС, соотносимые с

целями и задачами ГОСО начального образования и запросами родителей и различных социальных групп населения; достоверность предлагаемых требований; доступность: учет возрастных особенностей всех учеников и их родителей; «учет региональных и местных особенностей территории» [93, с. 14].

Ведущими средствами подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС **на креативно-проектировочном этапе** являются: создание мероприятий и программ в ИС с использованием различных видов творчества.

**Четвертым компонентом** подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС является *результативный*. Этот компонент включает в себя выделение компонентов и уровней сформированности компонентов будущих учителей. Для выявления уровней сформированности готовности будущих учителей к работе в ИС, на основании анализа работ ученых, посвященных изучению сущности готовности специалиста (К.А. Абульхановой-Славская, В.В. Сериков, В.А. Сластенин и др.), разработанных нами трудовых действий учителя начальных классов в ИС, были выделены компоненты готовности: *мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный*.

Изучена готовность будущих учителей начальных классов к работе в ИС как интегральное качество личности, которое характеризуется наличием и определённым уровнем сформированности следующих составляющих этой готовности: *мотивационного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного*.

*Мотивационный компонент готовности* будущих учителей к работе в ИС является системообразующим. Он обусловлен осознанием будущего учителя необходимости организации работ в ИС начальной школе. Ведущим показателем сформированности мотивационной составляющей готовности является положительная мотивация будущих учителей к организации работ в ИС, позитивное отношение студентов к инклюзивной практике; стремление



будущих учителей к самореализации, самопознанию и самовоспитанию, побуждающее их к организации работ в инклюзивной среде [85].

**Когнитивный компонент готовности** выражается в теоретической подготовке будущих учителей начальных классов, включающей знания о сущности ИО, средствах, формах ее организации; знания об инклюзивных явлениях, о способах взаимодействия с родителями, знания об особенностях организации работ в ИС класса, сотрудничества с педагогическими работниками и другими специалистами. Сформированность данного компонента проявляется в представлении учителя о возможностях, формах и методах организации данной деятельности [54].

**Деятельностный компонент готовности** включает в себя сформированность у будущих педагогов умения эстетически дать оценку избранный теоретический и практический материал, навык чувствительно, четко и с энтузиазмом донести до слушателей, умение формировать программы в ИС, взаимодействовать с другими специалистами в процессе организации работ в ИС, сотрудничать с родителями и «особыми» учениками, включать их в проектировании и осуществление программ в ИС, в результате чего будущие учителя осваивают бесценный опыт общения. М.С. Каган считает, что «педагогическая деятельность как практически-преобразовательная, научно-просветительская, идеологическая содержит в себя общение, в котором ученики являются для педагога уже не объектами воздействия, а равными ему субъектами, равными принципиально, невзирая на различие возраста, эрудиции, жизненного опыта, равными по-человечески, что и обеспечивает педагогу прямой доступ не только к уму, но и к сердцу его учеников, а значит – и максимальную эффективность его деятельности» [59, с. 111]. Признаками **деятельностного компонента** готовности являются: способность бакалавров создавать и осуществлять программы в ИС, реализовывать совместную деятельность «особых» обучающихся и их родителей, ориентированную на процесс сотворчества, в результате которого они приобретают навыки общения друг с другом [55].

**Рефлексивный компонент готовности** выражается в способности будущих учителей раскрывать и рассмотреть ошибки, трудности в формировании и реализации работ в ИС и на основании этого спроектировать свою следующую работу по воспитанию учеников и их родителей. Этот компонент готовности отмечается процессами изменения в личностной, познавательной, эмоциональной сферах участников работ в ИС. Показателями **рефлексивного компонента** готовности является формирование у учителя способности анализировать и оценивать изменения, в личности учеников и их родителей, изменения в их собственной позиции. Указанные показатели готовности будущих учителей к организации работ в ИС, а также опора на мнение В.С. Ильина о том, что в процессе своего становления личности проходит четыре уровня своего совершенствования [57, с. 54-55], разрешили сформировать последующие **уровни готовности: критический, допустимый, оптимальный, творческий.**

В результате исследования, **критический уровень** готовности проявляется в том, что будущий учитель начального класса не имеет полного представления о понятии «работ в ИС», представляет слабые знания в области инклюзии. В ходе проектирования различных работ в ИС ощущает затруднения в подборе нужной информации и ее использовании. Не умеет формировать общение с «особыми» учениками и представить информацию до «особых» детей.

Будущий учитель начальных классов не выражает инициативы и действенность в проектировании и организации программ в ИС. Робко и без эмоций проводит мероприятие. Не умеет анализировать и оценивать свою деятельность.

**Допустимый уровень** готовности заключается в демонстрации будущими учителями многопрофильных знаний о сущности ИО, принципах разработки и осуществлении программ в инклюзивной среде и способах употребления материал в ИС. У будущих учителей не имеются представлений о возможностях использования работ в инклюзивной среде

при проектировании программы в условиях ИП. У будущих учителей начальных классов подчеркивается не активная позиция, отбор материала не организован, доминирует штампы при выполнении задания, выявляется частичный интерес в отборе контекста. Зарождаются трудности при деятельности будущих учителей в группе.

**Оптимальный уровень** готовности отличается тем, что при проектировании программ в ИС будущим учителем принимается во внимание интересы «особых» учеников и родителей. Основываясь на знания в сфере деятельности в ИС, он может объяснять принципы составления программ, знает исключительности и возможности работ в ОИС. В процессе составления программ и мероприятий проявляет активность, но ему нужна поддержка при логическом строении материала и отборе деятельности в инклюзивной среде, необходимых теме встречи. Презентует один из способов проектирования работ в инклюзивной среде.

**Творческий уровень** готовности заключается в том, что, проектируя программу в инклюзивной среде, будущий учитель использует опыт педагогов-новаторов, рассматривает их прогрессивный опыт. Употребляя полученные знания, активно включает родителей в составлении программы, исходя из их потребности и интересы в ИС. В процессе реализации программы обращает внимание на доброжелательную, креативную атмосферу в ИС. Материал программы четко составлен, отобраны в соответствии с контекстом. Будущий учитель активно, заинтересованно и эмоционально осуществляет программу в ИС.

Таким образом, в заключении мы можем сделать вывод, что обозначенные сущностные характеристики подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС, спроектированная модель являются теоретическим основанием для формирования процесса подготовки будущих учителей начальных классов к осуществлению работ в ИС.

## **Выводы по второй главе**

Модель процесса подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС содержит цель, задачи, формы (лекции, семинар-дискуссия, самостоятельная работа), методы (словесные, наглядные, практические), средства обучения (внешние и внутренние средства работ в ИС), компоненты, уровни сформированности компонентов готовности, обоснованность трех этапов. В ходе мотивационного этапа происходит становление мотивации будущих учителей к работе в ИС, определяется полнота их представлений о работе, ее роли в организации образовательного пространства в ИС, о формах ее реализации, способах взаимодействия с обучающимися и их родителями для решения задач работ в ИС; на обучающем этапе осуществляется формирование положительного отношения будущих учителей к работе в ИС, овладение теоретическими знаниями и практическими умениями в организации форм данной деятельности; на креативно-проектировочном этапе – формирование умения у будущих учителей самостоятельно проектировать и реализовывать программы и мероприятия в ИС.

Готовность будущих учителей к работе в ИС понимается нами как единое качество личности, которое характеризуется наличием и определенным уровнем сформированности мотивационного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного компонентов. Обозначенные показатели готовности будущих учителей к организации работ в ИС позволили определить следующие уровни готовности: критический, допустимый, оптимальный, творческий.

## **ГЛАВА 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ**

### **3.1. Диагностика уровней сформированности компонентов готовности будущих учителей начальных классов к работе в ИС**

Результат анализа теоретических научных исследований известных ученых по философии, психологии, социологии, педагогики в области работ в ИС, изучение особенностей подготовки будущих учителей начальных классов, определение специфического процесса подготовки учителей, а также спроектированная нами модель подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС позволяют перейти к экспериментальной стадии нашего исследования.

В данной главе показаны уровни сформированности компонентов, которые мы определили при работе, готовности будущих учителей начальных классов к работе в ИС, содержание и результаты педагогического эксперимента. Наше исследование включало в себя диагностику будущих учителей начальных классов очной и дистантной формы обучения. В нашем эксперименте, приняли участие студенты бакалавры, обучающиеся по специальности «Педагогика и методика начального обучения» Жезказганского университета имени О.А. Байконурова (64 человека – экспериментальная группа) и (53 человека – контрольная группа), а точнее будущие учителя начальных классов. Диагностика уровней сформированности компонентов готовности будущих учителей начальных классов к работе в ИС и экспериментальной, и контрольной групп проходила в рамках изучения дисциплин «Теория и практика инклюзивного образования», «Инклюзивное образование». Исследование проводилось на основе мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов.

Для того, чтобы исследовать состояние готовности будущих учителей начальных классов к работе в ИС, для каждого компонента мы подобрали комплекс методов и методик:

**1. Мотивационный компонент.** Первый комплекс методов и методик был

ориентирован на диагностику мотивационного компонента готовности будущих учителей начальных классов к работе в ИС. Мы изучали сформированность мотивационной сферы будущих учителей, используя авторскую методику «Мотивы выбора работ в ИС», беседу, презентацию их выступления для того, чтобы анализировать предпочтений и интересов будущих учителей к работе в ИС, выраженных в их рассказе.

**2. Когнитивный компонент.** Второй комплекс был сосредоточен на исследовании когнитивного компонента готовности будущих учителей начальных классов к работе в ИС. Нами было изучено основное представление будущих учителей о сущности работ в ИС, главных формах ее организации, знания о способах взаимодействия с родителями с помощью анкетирования, бесед, обследовано представление будущих учителей о работе в ИС. Также изучены их значения в жизни учителя, освоено объем знаний учителей работ в условиях ИП с помощью анкетирования и сочинения.

**3. Деятельностный компонент.** Третий комплекс был сконцентрирован на

усвоение деятельностного компонента готовности будущих учителей начальных классов к работе в ИС. Мы провели наблюдение за будущими учителями в активной деятельности (тест Е.И. Рогова [113, с. 15] на диагностику творческого потенциала и креативности. Приложение 6, анкета Б.А. Федоришина для оценки коммуникативных и организаторских склонностей (КОС) [105] (Приложение 7);

**4. Рефлексивный компонент.** Четвертый комплекс был направлен на исследование рефлексивного компонента готовности будущих учителей начальных классов к работе в ИС.

При наблюдении за студентами, наш интерес был направлен на обучение навыкам будущих учителей начальных классов находить и проанализировать ошибки, трудности в организации и выполнении работ в ИС и на основе этого плана начать свою дальнейшую работу (рефлексия целей и результатов собственной деятельности) (беседа, творческое задание, диагностика уровня развития рефлексивности А.В. Карпова) [63]. Исследование диагностики **мотивационного составляющего компонента** готовности будущих учителей начальных классов к работе в ИС осуществлялось через исследование наиболее важных мотивов выбора работ в ИС для своей будущей работы, через выяснение у будущих учителей важности работ в ИС, через анализ отношения студентов к ИО как новое явление социально-педагогической деятельности. И через их понимания что, « инклюзия – это процесс развития предельно доступного образования для каждого в доступных общеобразовательных школах и учреждениях, формирование процессов обучения с постановкой адекватных целей всех учеников, процесс ликвидации различных барьеров для наибольшей поддержки каждого учащегося и максимального раскрытия его потенциала» [163].

Для раскрытия наиболее значительных оснований избрания в своей будущей работе в ИС, мы предложили будущим учителям методику «Мотивы выбора работ в ИС», (Приложение 4). Предоставленная методика состоит из 12 мнений о работе в ИС. Данные суждения показывают 4 группы мотивов: личностные (1,8,9), социальные (2,3,12), познавательные (4,5,11), утилитарные (ценностные) (6,7,10). Анализ результатов проведенной техники показал, что в экспериментальной и контрольной группах экзаменуемые выбирали мотивы, направленные в большей степени на самоутверждение и повышение собственного статуса, выплачиваемые заработанные платы в

инновационном заведении, то есть сопутствующие мотивы. Проявление личной заинтересованности в работе в ИГ выражалось в меньшей степени. Рассмотрение итогов эксперимента рассмотренного комплекса методов анализированы, что в экспериментальной и контрольной группах будущие учителя выбирали мотивы, сосредоточенные в значительной степени на самоутверждение и рост собственного статуса, устройство на работу в новаторскую организацию, т.е. сопутствующие мотивы. Проявление личностной заинтересованности к работе в ИС как выяснилось выражено в меньшей степени.

Чтобы выяснить заинтересованность будущих учителей к работе в ИС нами была проведена беседа. Будущим учителям для обсуждения были предложены следующие вопросы: важно ли формировать работ в ИС в начальных классах и почему? Что мешает учителю в проведении мероприятий в ИС в «сегодняшней реалии»? Отвечая на поставленные вопросы, студенты замечали интерес проведения обучения для родителей и «особых» учеников (47%), так как, с их точки зрения, это может повлиять на формирование и устанавливание каждого и «особого» и «стандартного» ученика; «От инклюзии выигрывают и обычные ученики. У них возникает безбарьерное мышление. ИС учит находить сильные стороны в каждом и не вешать ярлыки: ты очкарик, ты толстый и так далее. Дети становятся более заботливыми, могут выстраивать коммуникацию с разными людьми»; «От инклюзии выигрывают все ученики без исключения. Например, если ученик находится в коррекционной школе, где никто не разговаривает, откуда у него возьмется речь? А попадая в ИС и видя, как все говорят, он потянется за ними, все процессы пройдут быстрее»; «Формирование и организация учителем работ в ИС помогает «особому» ученику начальных классов увидеть «новые грани мира», «раскрыть потенциал каждого». 53% интервьюированные считают, что это только «пустая трата времени», что «на сегодняшнем реалии» эта работа не нужна, так как есть и отрицательные рассуждения[116, с. 50]. Приведем примеры с их ответа:- «Могут быть



заразными»; «Все внимание учителя будет отдаваться «особому» ребенку, зачем вообще учить «особых» детей, все равно не станет здоровее»; «Разрешаем «особых» детей ходить в своих специальных школах, разве в традиционном обучении им не будет сложно?»; «С какой целью их вводят в эту среду? Некоторые люди нервничают, когда видят «особых детей»; «Конечно же, у такого ребенка отец с матерью выкуренные и алкоголики?»».

Представлены в следующей таблице (таблица 3.1) результаты диагностирования мотивационного компонента готовности.

**Таблица 3.1. – Уровень сформированности мотивационного компонента готовности**

Уровень	Экспериментальная группа, %	Контрольная группа, %
Критический	3,2	2,9
Допустимый	36	34
Оптимальный	43,7	49
Творческий	17,1	14,1



**Рис. 3.1 Диаграмма уровни сформированности мотивационного компонента готовности.**

Прежде, чем описать процедуру исследования **КОГНИТИВНОГО компонента** готовности будущих учителей начальных классов в ИС, проанализируем результаты. Нами была разработана и апробирована анкета «**Работа учителей в ИС**», чтобы усвоить **КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ** готовности бакалавров к работе в ИС. (Приложение 5).

Важно заметить, что 47% будущих учителей имеют более правильное представление о работе в ИС, чем учителя, в чьих общеобразовательных учреждениях не обращают глубокого интереса работ в ИС. Приведем примеры некоторых из таких ответов: работа в ИС – «это неформальное обучение»; «работа, направленная на обучение инвалидов»; «это работа, направленная на развитие индивидуума, расширение его кругозора»; «это неэффективное время препровождение»; «работа направлена на посвящение всех учеников в ИС»; «направлена на формирование, самоутверждение и самореализацию личности учителей»; «это обучение и воспитание кого-либо о различных аспектах педагогики»; «это работа, нацелена на применение свободного времени в целях просвещения людей в ИС»; «это работа, направленная на принятие опытности ценностных и цивилизованных принципов и требований, работа является важным ориентиром в практике всякого индивида». Будущие учителя в результате определили такие формы деятельности, как классные часы, походы в «специальные» музеи, выставки, различные инклюзивные программы и мероприятия, посещение «благотворительных» концертов [75, с. 50]. В результате анкетирования обнаружили, что 26,5% опрошенных будущих учителей экспериментальной и 20,7% контрольной группы показали **творческий уровень** знаний работ в ИС: они понимают сущность работ в ИС, ее значение в деятельности учителя. В своих ответах они отмечали разнообразие форм, средств и методы обучения в ИС.

34,4% будущие учителя начальных классов экспериментальной и 34% контрольной группы не в полной мере понимают и не придают значения сущности работ в ИС, что позволило, в рамках нашего исследования, судить

о недостаточном осознании ее значения в работе учителя начальных классов. В индивидуальных решениях бакалавры указывали в первую очередь классические формы подготовки работ в общеобразовательных организациях (оптимальный уровень). В представлениях 17,2% опрошенных экспериментальной и 26,4% контрольной группы работ в ИС выполняет как информационную функцию и определяют только как образования в будущем (допустимый уровень).

21,9% будущие учителя начальных классов экспериментальной и 18,9% контрольной группы дали определение работ в ИС с трудом; отвечая на вопросы анкеты, показали непонимание сущности вопроса, что и отразилось в их ответах («работа, направленная на понимание и принятие окружающей нас реалии») (критический уровень).

Следующая анкета «Мое отношение к инклюзии» [156] позволила нам выявить отношение, будущих учителей к начальным классам, выяснить их знания о инклюзии (Приложение 8). В результате анализа полученных ответов мы установили, что 17,2% будущих учителей начальных классов экспериментальной и 15% контрольной группы (творческий уровень) понимают значение работ в ИС. 50% будущих учителей начальных классов экспериментальной и 39,6% контрольной группы положительно относятся к работе в ИС так как для них работа в ИС это проявление гуманности всем членам общества, как отмечали будущие учителя в своих ответах, они не имеют практики в ИС (оптимальный уровень). 18,8% будущие учителя начальных классов экспериментальной и 28,3% будущие учителя контрольной группы показали в ответах безразличное отношение к работе в ИС; чувство толерантности отсутствует (допустимый уровень). 14% будущих учителей начальных классов экспериментальной и 17% контрольной группы отмечали в ответах нейтральное отношение к работе в ИС; в работе ИС они не принимали и не принимают участие, к «особым» детям у них негативное отношение (критический уровень).

Для изучения понимания будущими учителями сущности работ в ИС, ее роли в жизни общества, их умения размышлять об «особых» детей их ООП, упираясь на примеры из опыта, выражая мысли ученых, известных деятелей образования, мы употребляли методику сочинение по теме «Школа для каждого». Данная методика, построенная на контент-анализе, позволяет четко и ясно охарактеризовать и анализировать работу в ИС, глубину проникновения сущности работ в ИС. Анализируя написанных сочинений, разделили их на три группы по содержанию.

**Первая группа.** В эту группу сочинений вступили материалы будущих специалистов (23,4% экспериментальной и 22,6% контрольной группы), в числе которых было сильное, сентиментальное представление значения для них работ в ИС, с примерами из жизни. Так, Азиза Д. пишет в своем сочинении: «Инклюзия является социальной концепцией, которая предполагает однозначность понимания гуманизации по отношению ко всем членам социума и принятие права детей с ОВ на качественное совместное образование. Работа в ИС – это ступень инклюзии в обществе, одна из гуманитарных идей развития гуманного общества. Развитие работ в ИС – не создание новой системы, а качественное и планомерное изменение системы образования в целом». Сауле Т. в своем сочинении объясняет, почему ей нравится такой подход: «Опыт в ИС поможет ребенку в будущем, когда он будет общаться с кем-то, отличающимся от него. Встречая сверстника на коляске где либо, он уже не будет отводить глаза, пугаться, жалеть. Инклюзия — это не история про жалость. Человек с инвалидностью перестанет казаться диковинкой. Я уверена, что перед «стандартными» детьми, которые выросли в ИС, не встанет в будущем вопрос, что такое пандус и зачем он так необходим перед тем или иным учреждением. После анализа состояния работ в ИС на сегодняшней реалии, можно говорить не только как об инновационном процессе, позволяющем формировать обучение и воспитание учеников с разными стартовыми возможностями на различных ступенях образования, но и как о направлении, оказывающем

мощное влияние на развитие самого образовательного процесса, в значительной степени изменяя отношения между его всеми участниками».

**Вторая группа.** В экспериментальную группу (43,8%) и контрольную группу (45,3%) выбрали сочинения, в которых будущие учителя описывали значение инклюзии, и в жизни человека, и в их жизни. В данных сочинениях будущие учителя ярко описали свои впечатления об «особых» детей, написали о том, как сейчас они знакомятся с инклюзией, какую роль играет гуманность в их жизни. Например, Гульшат К. так описывает значение инклюзии в ее жизни: « Я нашла такое определение инклюзивного образования (от английского слова *inclusion* - включение), оно помогает претворять в жизнь подобные цели не только детей с особенностями в развитии, но и «особым» детям, которые, в той или иной степени, отличаются из многих детей. Это дети, говорящие на других языках, принадлежащие иным культурным и этническим группам, а также дети, располагающие разнообразными интересами и способностью к обучению. И можно было бы, как, наверное, большинству моих ровесников, и остановиться на этом определении, если бы не **в нашей семье растёт младшая сестра с редким генетическим заболеванием, которое** проявляется повышенной ломкостью костей. Таких детей часто называют «особыми». Эльвире уже 11 лет, она учится в 4 классе. Но передвигается Эльвира только в коляске. Несколько раз мы с мамой привозили Эльвиру в школу, ей очень понравилась школа, дети были внимательны к нему и заботливы. Но, на мой взгляд, сестре нужно быть не изредка с одноклассниками, а ежедневно. Эльвира очень интересуется гуманитарными науками, часами усердно занимается с английским языком. Это человек, которому нужна инклюзивная среда, т.е. включение в обычную жизнь школьников». И с ней солидарно большинство студентов, Жамал С., написала: «Решать только родителям: отдать ребенка в коррекционную школу либо выбрать инклюзив. Такого, чтобы вообще не взяли, быть не может. У обычных людей в головах немного странный образ инвалида:

буйный человек, который бьет окна. На самом деле, порой по внешнему виду нельзя сказать, что у человека есть те или иные особенности». Маржан К. свои впечатления описывает таким образом: «Благодаря инклюзии здоровый ребенок учится заботиться, оказывать внимание, активно развивает навыки коммуникации. Ребята помогают осваивать творческие навыки детям с инвалидностью, тем самым совершенствуются еще больше».

**Третья группа.** В эту группу (32,8% экспериментальной и 32% контрольной) вошли сочинения, в которых будущие учителя начальных классов описали роль работ ИС в жизни людей. В данных сочинениях будущие учителя лишь обозначили влияние работ ИС в жизни социума. Приведем отрывок из подобного сочинения: «Инклюзия подразумевает, что инвалидность человека никак не ограничивает его общественную деятельность, что он может принимать участие во всех мероприятиях досуга, получать любое образование и быть занят желаемой трудовой деятельностью» и «Переоценить важность этой темы невозможно, так как в современном мире постоянно растет количество людей с инвалидностью. При этом активность таких людей, их желание принимать участие в жизни общества одновременно с нежеланием оставаться запертыми в четырех стенах своего недуга, ошутимо растут. Важной частью развития инклюзивного мировоззрения являются идеи о человеческой уникальности и возрастающая гуманная направленность общественного сознания».

Анализ работ будущих учителей начальных классов по предоставленной работе показал, что 78 % экспериментальной и 81% контрольной группы предоставили предпочтение современному педагогическому явлению. Результаты диагностики когнитивного компонента готовности отражены в следующей таблице (таблица 3.2).

**Таблица 3.2. – Уровень сформированности когнитивного компонента готовности**

<b>Уровень</b>	<b>Экспериментальная группа, %</b>	<b>Контрольная группа, %</b>
Критический	12	11,9
Допустимый	22,8	25,8
Оптимальный	42,7	39,6
Творческий	22,3	22,6



**Рис. 3.2 Диаграмма уровни сформированности когнитивного компонента готовности.**

При изучении **деятельностного компонента** готовности будущих специалистов к работе в ИС мы наблюдали за степенью активности будущих учителей в творческой деятельности. Бакалаврам было представлено задание – написать, задумать рассказ и озвучить. Бакалавры сформировали мини группы. Рассматривая за исполнением задания, мы отмечаем умение будущих специалистов сочинять рассказ, последовательно и логично выстраивать его сценарий т.е. изучение творческих способностей будущих учителей, умение определить подходящие различные звуки к главным действующим лицам рассказа с соответствующими мелодиями, распределять роли в группе и затем озвучить свою историю, уметь взаимодействовать и

эмоционально представить готовый материал. Этот вид задания позволяет будущим учителям начальных классов ощутить себя в роли режиссера, сценариста и актера т.е. проверить творческую способность. У каждого героя задуманной истории должна быть своя музыкальная, звуковая характеристика. Как только исполнили предложенное задание была проведена интервьюирование по результатам проделанной работы. В ходе беседы с будущими специалистами мы выяснили, что трудно было ролями определиться, так как не все будущие учителя были готовы стать актерами, а также найти музыку к действующим лицам. Отметим также, что не во всех коллективах работа над поручением велась согласованно.

Другим заданием стала музыкально-литературная композиция. Задание заключался в следующем: будущим учителям начальных классов необходимо было выбрать любое литературное произведение (стихотворение, рассказ, отрывок из романа, повести и т.д.) по их вкусу, сделать подбор к нему музыкальное произведение, которое сентиментально пополняет текст, и зачитать его перед слушающим. Такое представленное задание допускало выявить у будущих учителей творческое умение. А именно выбирать музыкальное произведение в соответствии с представленным литературным произведением, умение презентовать свою работу и сентиментально доносить до аудитории содержание произведения. После анализа продукты творчества будущих учителей начальных классов, мы увидели, что 18,7% экспериментальной и 24,5% контрольной группы бакалавров представили сильнейшие образы, сентиментальное чтение художественных текстов; музыкальные произведения соответствовали с содержанием художественных текстов. 45,3 % представители экспериментальной и 39,6% контрольной группы выполняли музыкально-литературную композицию сентиментально, но все же не смогли в полной мере представить значение художественного текста до слушателя. 29,7 % будущие учителя экспериментальной и 32% контрольной группы представили свое выступление не эмоционально, подобранное ими



музыкальное произведение не подходило контексту художественного текста; 6,3 % студентов экспериментальной группы и 3,8% контрольной группы не проявляли желаний выполнить предложенного задания, объясняя это тем, что «представлять свои показы не могут потому, что смущаются». Для оценки уверенности будущих учителей в исполнении заданий, умения располагаться, степени быть любознательности был проведен тест Е.И. Рогова. (Приложение 6) [113, с. 15].

Анализ показал, что только 4,7% интервьюированных из экспериментальной группы и 7,5% будущих учителей контрольной группы набравших 48 и более баллов находятся на творческом уровне, т.е. у этих будущих учителей присутствуют творческий потенциал, который предоставляет им выбор творческих возможностей; 53,1% будущих учителей экспериментальной и 34% контрольной группы, получивших от 40 до 47 баллов, находятся на оптимальном уровне, у них присутствуют те качества, которые способствуют им сделать, но присутствуют и барьеры, мешающие в совершении их творческих способностей; и 42,2 % экспериментальной и 58,5% контрольной группы, получивших от 32 – 39 баллов, это студенты, у которых присутствует страх осуждения социума (допустимый уровень). На критическом уровне не оказался ни один студент.

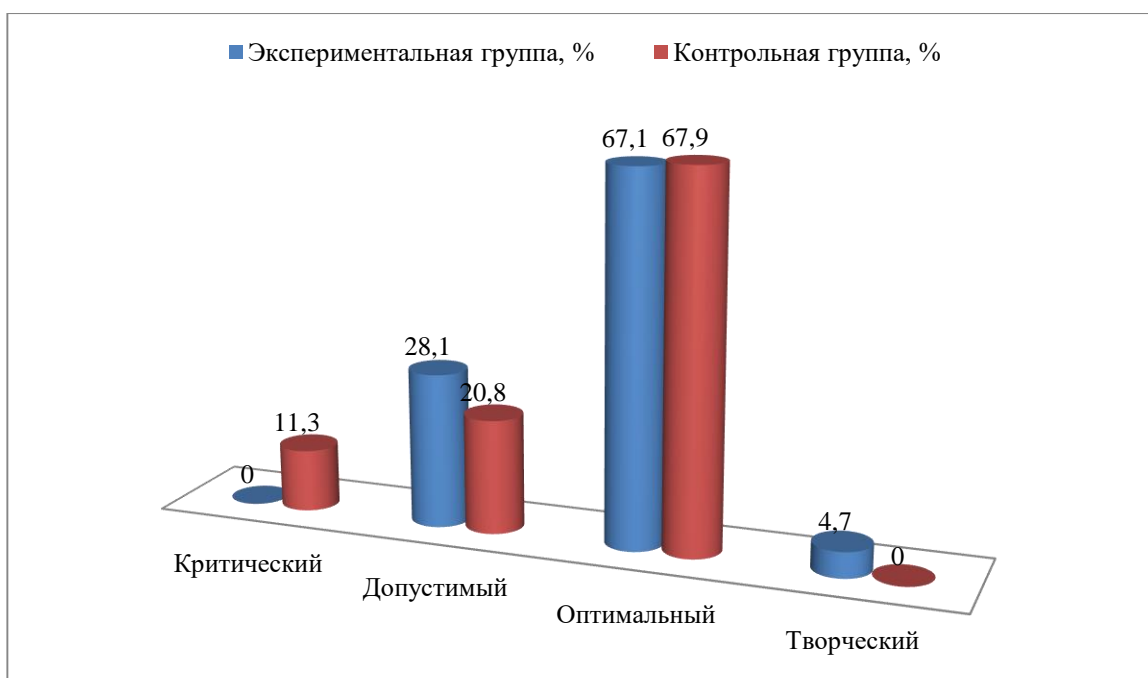
В процессе организации работ в ИС также важны более чем достаточность развития коммуникативных умений и организаторских склонностей будущих учителей начальных классов. Для этого мы провели диагностику «Оценка коммуникативных и организаторских склонностей» (Приложение 7). После анализа диагностики, мы подытожили, что 40,6% интервьюированных экспериментальной группы характерны критические уровни проявления коммуникативных склонностей и 68,8% интервьюированных находятся на критическом уровне проявления организаторских склонностей. В контрольной группе на критическом уровне проявления коммуникативных склонностей находятся 45,5% бакалавров и 47,2% на критическом уровне проявления организаторских склонностей.

Допустимый уровень коммуникативных склонностей показали 51,6% и организаторских способностей 28,1% в экспериментальной группе. В контрольной группе на допустимом уровне проявления коммуникативных склонностей оказалось 47,2% и организаторских склонностей 47,2% интервьюированных. Такие студенты чувствуют себя очень неуверенно в такой незнакомой ситуации, затрудняются в общении с другими людьми и при коммуникации с аудиторией. Оптимальный уровень был установлен только в экспериментальной группе (4,7% коммуникативных склонностей и организаторских склонностей 3,1% интервьюированных). Это свидетельствует о том, что они оказывают инициативу в коммуникации, с удовольствием организуют мероприятий, могут принять твердое решение в нелегкой ситуации, но потенциал коммуникативных и организаторских способностей таких студентов не отличается постоянными проявлениями. В контрольной группе бакалавров, находящихся на оптимальном уровне проявления способностей организаторских и коммуникативных отсутствует. На творческом уровне в экспериментальной группе оказалось только 3,1% студентов, в контрольной 5,6% бакалавров, которые очень хорошо чувствуют себя, могут принимать твердые решения в новой различной ситуации и коллективе, они активны в организации мероприятий.

Представлены в следующей таблице (таблица 3.3) результаты диагностирования деятельностного компонента готовности.

**Таблица 3.3. – Уровень сформированности деятельностного компонента готовности**

<b>Уровень</b>	<b>Экспериментальная группа, %</b>	<b>Контрольная группа, %</b>
Критический	0	11,3
Допустимый	28,1	20,8
Оптимальный	67,1	67,9
Творческий	4,7	0



**Рис.3.3. Диаграмма уровни сформированности деятельностного компонента готовности.**

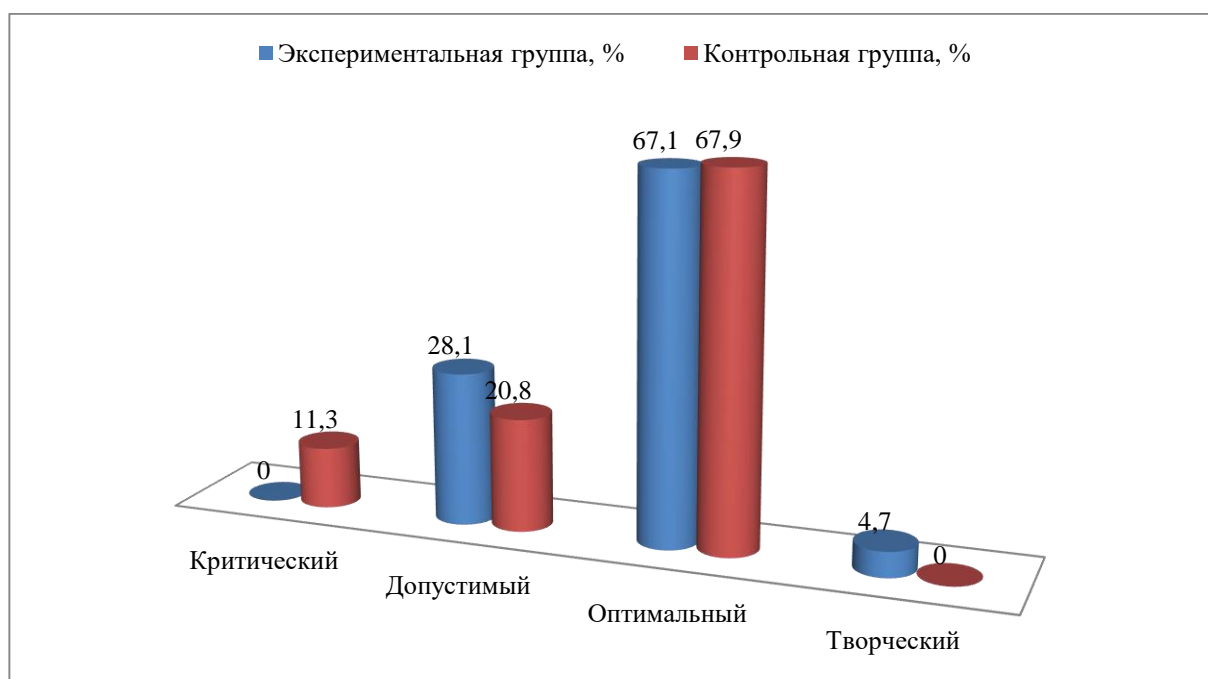
Изучение **рефлексивного компонента** готовности будущих учителей начальных классов к работе в ИС происходило в выполнении будущими учителями творческих заданий (задания на создание рассказа с использованием музыкально-литературного текста), т.е. при опросе по методике А.В. Карпова (Приложение 9) [63].

В результате было проанализировано, что 4,7% будущих учителей экспериментальной и 0% будущих учителей контрольной группы показали творческий уровень развития рефлексивности, у 67,1% экспериментальной и 67,9% будущих учителей контрольной группы – оптимальный уровень развития рефлексивности, 28,1% будущих учителей экспериментальной и 20,8% контрольной группы находятся на допустимом уровне развития рефлексивности, критический уровень развития рефлексивности был показан в контрольной группе – 11,3%.

Представлены в следующей таблице (**таблица 3.4**) результаты диагностирования рефлексивного компонента готовности.

**Таблица 3.4. – Уровень сформированности рефлексивного компонента готовности**

Уровень	Экспериментальная группа, %	Контрольная группа, %
Критический	0	11,3
Допустимый	28,1	20,8
Оптимальный	67,1	67,9
Творческий	4,7	0



**Рис. 3.4 Диаграмма уровни сформированности рефлексивного компонента готовности.**

Анализ проведенных диагностик представлен в **монографических характеристиках** будущих учителей, отнесенных к типичным представителям **критического, допустимого, оптимального, творческого** уровней готовности к работе в ИС.

Адеми М. – **представитель критического уровня** сформированности готовности к осуществлению работ ИС. У Адеми М. нет ясного представления о работе в ИС, формах ее организации. В области образования в условиях инклюзивной практики отсутствуют сильные теоретические знания. Адеми М. проявляет пассивности, менее инициативна в обсуждениях, у нее отсутствуют своих идей по созданию и проведению

инклюзивных мероприятий. Она не сможет подбирать теоретического материала. Адеми М стеснительная, робкая и не эмоциональная, очень слабо развиты творческие способности. Ей очень трудно анализировать и дать оценки результатам своей деятельности.

**К допустимому уровню** сформированности готовности к осуществлению работ в ИС мы относим Зауреш О. Она демонстрирует поверхностные знания о сущности, формах организации работ в ИС. В области ИО отдает предпочтение зарубежной практике. Ей нужна помощь в подборе инклюзивного материала и логическом выстраивании информации при создании инклюзивных мероприятий. У Зауреш О. преобладает не активная позиция при организации работ ИС, наблюдается постоянное повторение в ходе выполнения заданий; проявляет затруднения в коммуникации с аудиторией. Зауреш не эмоциональна, у нее присутствует страх быть неправильно оцененной учащимся.

**К оптимальному уровню** сформированности готовности к организации работ ИС мы относим Зумрат А. Она более ответственна, детально продумывает план инклюзивного мероприятия, проявляет ответственное понимание к деталям работе в ИС. Зумрат эрудированна и показывает хорошие знания в работе ИС, но в разработке инклюзивного мероприятия содержание не структурировано, не во всех случаях соответствует замыслу мероприятия. Зумрат объясняет принципы разработки и реализации программ в ИС.

**Творческий уровень** представляет Канипа З. Канипа З. эрудированная, имеет свое мнение и может его отстаивать, эмоциональна. У нее присутствует детальное представление о сущности работ ИС в работе учителя, знает формы организации работ в ИС. Она более интересно разрабатывает темы инклюзивного мероприятия. Атмосфера при проведении инклюзивных мероприятий доброжелательная, творческая, Канипа З. умеет взаимодействовать с участниками инклюзивного мероприятия. Канипа З.

самостоятельно подбирает и творчески преобразует материалы программы, используя возможности работ ИС.

Проанализировав результаты проведенного диагностического этапа эксперимента, мы отметили, что большинство будущих учителей экспериментальной группы находятся на оптимальном (38,9%) и допустимом (32%) уровнях, в контрольной группе на оптимальном уровне оказалось 43,7% будущих учителей, на допустимом уровне 31,7%. К сожалению, некоторые будущие учителя показали критический уровень готовности к работе в ИС: в экспериментальной группе – 15,8%, в контрольной группе – 13%.

Результаты диагностического исследования по выявлению уровней сформированности компонентов готовности будущих учителей к работе в ИС были подвергнуты статистическому анализу. Данный анализ позволяет сопоставить результаты двух выборок (экспериментальная группа и контрольная группа до проведения формирующего эксперимента).

Проведя статистический анализ полученных результатов, мы выяснили, что в экспериментальной и контрольной группах нет каких-либо выраженных различий, по методике Е.И. Рогова «Тест на диагностику творческого потенциала и креативности».

Итак, на основании полученных данных диагностического эксперимента позволяет сформулировать задачи формирующего этапа эксперимента, как:

- ✓ формирование у будущих учителей начальных классов целостного представления о работе в ИС;
- ✓ повышение уровня ИК будущих учителей начальных классов, через накопление опыта работ, формирование основ работ в ИС, понимание сущности ИО для процесса обучения «особых» учеников;
- ✓ раскрытие особенностей проектирования и реализации программ и мероприятий в ИС.

### **3.2. Результаты экспериментальной работы по подготовке будущих учителей начальных классов к работе в ИС**

Этот параграф посвящен результату экспериментальной работы по подготовке будущих учителей начальных классов к работе в ИС. **Формирующий этап** эксперимента осуществлялся в Гуманитарно-педагогическом институте по специальности «Педагогика и методика начального обучения» Жезказганского университета имени О.А. Байконурова в период с 2013 по 2019 годы. В эксперименте приняли участие 207 студентов очной и заочной формы обучения. Более подробно опишем работу, проведенную за этот период. Организация подготовки будущих учителей к работе в ИС проходила в рамках изучения дисциплины «Теория и практика инклюзивного образования», «Инклюзивное образование».

**Внеаудиторная работа** предполагала совместную работу будущих специалистов

с целью приобретения опыта сотрудничества в проведении различных видов и форм работ в ИС (международные молодежные фестивали, конференции, родительский клуб «Мы разные, но мы равные»).

**Мотивационный этап** способствовал формированию мотивации будущих

учителей к работе в ИС определению полноты идей будущих учителей к новому педагогическому явлению, ее значению в организации образовательного пространства в ИС, формах ее осуществлении, способах сотрудничества с родителями и другими специалистами. Основным средством заданной проблемы на данном этапе это усвоение и анализ прогрессивного педагогического опыта учителей и учреждений образовательных пространствах в рамках исполнения работ в ИС. Осуществление **мотивационного этапа** проходила в процессе проведения встреч будущих учителей с учителями-практиками общеобразовательных учреждений г. Жезказгана (ОСШ №1, ОСШ №22, гимназия № 8), успешно организующих работ в ИС, которые мы назвали «Обучение без барьеров с

мастером». Данные встречи были организованы как в Жезказганском университете имени О.А. Байконурова, так и на платформах учреждений образовательного пространства, в которых энергично осуществляются мероприятия для «особых» учеников и их родителей. Педагоги обмениваются личной практикой формирования и осуществления мероприятий, семейного клуба, рассказывали о препятствиях и запоминающихся моментах работы в ИС, об особенностях проектирования работы. Будущие учителя активно отнеслись к данным мероприятиям и задавали опытным профессионалам педагогические задачи, относившийся проблемам «особых» учеников, спрашивали опытных учителей об их сотрудничестве с разными профессионалами и способствуют ли они в формировании и реализации работ в ИС. При помощи реализации схожих встреч будущие учителя начальных классов получают опыт общения и сотрудничество с опытными учителями, создают личное портфолио представление более совершенных средств и методических приемов, которыми пользуются учителя начальных классов в ходе организации работ в ИС. Как показали наши исследования, знакомство будущих учителей с работами известных педагогов, набор работ к названному сентиментальному состоянию, сосредотачивает их на приобретение новых познаний в сфере педагогической работы, а именно в облучении «особых» учеников. Мы рассматривали выявление более активного интереса у будущих учителей к педагогическим задачам формировании работ в ИС, интереса к познанию инклюзии, желание внимательно слушать и анализировать различные педагогические работы, изучать инклюзии». В рамках нашего исследования мы выяснили, что оживление мотивационной сферы представителей экспериментальной группы к организации работ в ИС, с использованием наглядных средств, обсуждение художественных и документальных фильмов, показывающих опыт работы учителя с «особыми» учениками, специфику работ в ИС. Для осознания значения жизни «особого» ребенка будущим учителям было предложено посмотреть документальный фильм



**«Быть вместе, опыт развития ИО»** а затем обсудить его и написать эссе. Фильм является наглядным пособием для учителей, родителей и специалистов, работающих в ИС. В ходе просмотра фильма, совершая перерыв на ярких моментах, мы обратили внимание бакалавров на свойства личности учителя, особенностях его сотрудничества с «особыми» школьниками. Будущие учителя очень активно и бурно обсуждали фильм, крайне сентиментально высказывали свою точку зрения, впечатления от увиденного и узнавшего, которая их взволновала. Уже после увиденного фильма индивидуальные рассуждения о работе в ИС будущие учителя представили в эссе. Приведем их рассуждения: «Вся деятельность настоящего учителя – это, во-первых, самоотверженность, пренебрежение собственными интересами»; «Профессиональный и реальный учитель всегда старается развиваться и как личность и как педагог»; «Честно признаюсь, что я не в полной мере готова к осуществлению замысла работ в ИС, у меня недостаточно хорошо сформированы умения и навыки работ в ИС»; «Я готова работать с детьми психологически, имеющими разные проблемы в здоровье, но профессионально мне надо еще расти»; «Готовность работать в ИС – это значит уметь включать всех детей и одновременно думать и о детях с стандартным развитием, и о детях с ОВЗ. Мне кажется, пока моя педагогическая компетентность не позволяет говорить о полной готовности так как у меня есть еще некоторые ошибки»; «Увиденные сюжеты являются глубокими примерами того, что не бывают плохих учеников, а бывают в полной мере отлично подготовленные учителя, которые не умеет найти подход к детям. В «особом» ученике есть данные, которые специалист мог увидеть то сокровенное и помочь ему развиваться»; «Корректно заданная работа учителя в ИС помогает человеку обрести себя»; «Инклюзия покажет всякого индивида идти к правильному направлению». Будущие специалисты сверх глубоко почувствовали содержание фильма, провели анализ его с педагогической точки зрения. В своем эссе Алина У., Перизат Дж. Глубоко отметили свои замыслы об представленном, и подытожили яркие стороны

фильма с позиции учителя. Алина У. отметила в индивидуальном эссе, что «Поступки учеников – это отражение поведения взрослых, которые находятся в их окружении». «Я думаю, что увиденные сюжеты произвели неизгладимое впечатление и заставил задуматься», – написала Перизат Дж. «После осмотра фильма, я пришла к выводу, что никогда нельзя отчаиваться и нужно постоянно выбирать в себе силы для интересного, для творчества, для добра и для любви» (Динара Б.). «По-моему, если учитель просто передает какие-то нужные знания, правила, руководствуясь, лишь тем, что это его прямые обязанности, по моему мнению, не является верным. Должен креативно творить, он должен зажигать в сердцах тягу к новым знаниям, открытиям, наделить их важными нравственными качествами, он должен быть открыт детям» (Карина Н.).

Просмотр следующего фильма «Звездочки на земле» (режиссеры Аамир Кхан, АмолГуптэ, 2007). Режиссеры из Индии дали возможность будущим учителям начальных классов увидеть, как молодой учитель выполнил свою особую миссию в работе ИС. Учитель помогает раскрыть талант «особого» ученика, в отличие от их же родителей. Молодой учитель рисования на своих уроках, обращаясь к синтезу изобразительного искусства, обнаруживает отдельные интересы своих «особых» учеников, в составе механизм управления мотивации детей. В своих сочинениях будущие учителя писали: «Невероятной глубины смысл заложен в этом фильме. Такие возвышенные чувства рождаются в сердце что, кажется, будто весь мир способен уместится в нем. Низкий поклон всем, кто участвовал в создании этого удивительно трогательного фильма. Гениально творческие люди и в правду могут поменять ход истории, и этому тоже в подтверждение - данный фильм. Как коллектив талантливых людей могут объединиться и участвовать в создании прекрасного начала»; «Прекрасный фильм! В жизни каждому ребенку встретить бы своего учителя Никумба, в лице учителя, родителей, близких...»; «Фильм просто класс! Создатели просто молодцы, я считаю это один из лучших шедевров в киноискусстве. Нужно смотреть, всего не

передать. Каждый ребенок «сокровище» и верьте в доброту и профессионализму учителей!»; «Спасибо, Амир Кханну и всей съемочной группе за такой душевный фильм! Спасибо и Вам за то, что его показали. Смотрела и не раз, но не перестаю этим фильмом восхищаться! Он словно говорит и родителям, и будущим учителям – «будьте внимательны ко всем детям, любите их не за, что-то, а просто любите! Цените их, ведь они личность! Наша поддержка, наша любовь позволит им достичь многое, даже больше»; «Я плакала и смотрела, всё в фильме не надуманно, а правдивая проблема таких «особых» учеников. Таким ученикам нужен особенный подход, а то, что они по - своему талантливы это правда», «Один из лучших фильмов среди всех в мире, я не думала, что индийские создатели могут передать истинное человеческое чувство в фильме». Главным решением осуществления представленного задания являлось формирование эмоциональной сферы будущих учителей, способность разделять переживания другому, поскольку будущему учителю начальных классов, в свою работу которого включает создание сотрудничества с семьей и образовательными пространствами, реализация социальной поддержки «особого» ученика и его семьи.

В итоге осуществления представленной работы, мы заметили энергичный интерес будущих специалистов к педагогическим задачам формировании работ в ИС.

**Очередной этап обучающий.** В процессе осуществления этого этапа подготовки будущих учителей к работе в ИС нами была осуществлена деятельность по проектированию и осуществлению программ ИС, которая следовала в рамках изучения дисциплин «Теория и практика инклюзивного образования», «Инклюзивное образование», а также в ходе включения во внеаудиторную работу, реализуемую на разных уровнях (международные молодежные фестивали, родительский университет «Мы разные, но мы равные»), в исследовательскую работу (написание научных статей, курсовых работ, выпускной квалификационной работы), в течение производственной

практики. На этом этапе будущие учителя, принимающие участие в формирующем эксперименте, продолжали получать знания по теории работ в ИС, рассматривали возможности данной работы на примере общеобразовательных пространствах, благополучно осуществляющих просвещение взрослых, «особых» и «стандартных» учеников. Анализ прогрессивного педагогического опыта осуществлялся в ходе рассмотрения инклюзивной школы, показа и дальнейшего обсуждения презентации о деятельности инновационных образовательных учреждений: - «ИО в Казахстане» (Сюжет в новостях. 25.11.10.); «Дефицит ИО в Казахстане» (Azattyq TV - Азаттық - Азаттық.26.07.18.);Круглый стол «ИО право и закон» 2018 г.; в ходе изучения нормативных документов, в частности концепции обучения и воспитания гимназии №11 г. Жезказган; просмотра документальных фильмов («Ищу учителя» часть 1, авторы И. Васильева и А. Радов, 2012) об организации работ в ИС в общеобразовательных школах №3, №21 города Жезказган. Мы сформировали процесс таким образом, чтобы будущие учителя включались в него в известной обоснованности затрудняющийся педагогических заданий: «задание, которое предполагает описание образа творческого ученика»; написание эссе; просмотр и анализ художественных и документальных фильмов, в которых определены возможности работ в ИС в процессе сотрудничества и «особых» и «стандартных» учеников; заполнение «Краткий дневник» (нацеленного на становления умения будущих специалистов наблюдать за новым педагогическим явлениям, своими ощущениями, размышлять об особенностях внедрения *инклюзии*); досмотр и исследование художественного и документального фильмов; проведение беседы о работе в ИС.

В обучающем этапе, нами были показан, фильм: «Свои не свои» (О. Арлаускас, Россия, 2015). После досмотра фильма в своих эссе отметили: «Никто не сомневается: «дети - цветы и наше будущее». Но что происходит, если дети – «особые»? Например, у них инвалидность? Чем они виноваты,

что отличаются они от сверстников? Разве мечты у них о другом? Разве смеются и плачут они иначе? Двор, школа, солнце и ветер - у них одни на всех. Но почему-то некоторые взрослые настаивают: - инвалиды не должны быть вместе с остальными детьми». «Родители отказываются от собственных детей с инвалидностью, сдают в детский дом, в общеобразовательных учреждениях отказывают им в обучении совместно с другими ребятами. Фильм показывает, как на практике выглядит инклюзия, когда дети живут в семье, учатся в обычной школе, как умеют дружить, на «своих» и «не своих» не разделяя людей». В процессе анализа представленной работы нами были упомянуты: оживление внимания бакалавров экспериментальной группы к работе в ИС, стремление к более детальному обучению теории работ ИС и практическому использованию полученных умений, что послужило развитию **когнитивного компонента** готовности.

Через некоторое время, мы обнаружили проявление внимания будущих учителей к исследованию особенности и специфики организации работ ИС в общеобразовательных пространствах, полное углубление в контекст предложенного источника, умение наблюдать видоизменения своего индивидуального положения в ходе включения в разнообразные виды работ в ИС. В ходе осуществления обучающего этапа, как мы отметили, процесс подготовки будущих учителей к работе ИС в начальных классах проходил в рамках изучения дисциплины «Теория и практика инклюзивного образования». Эта дисциплина входит к профессиональному циклу и входит в состав вариативной части. В этой дисциплине раскрываются теоретико-методологические и методические основы реализации ИО, а также особенности организации социально-педагогической работы в образовательном учреждении, раскрываются важные профессиональные компетенции педагогических работников. Дисциплина ориентирована на фундаментальную подготовку будущих учителей начальных классов в ИС. Актуальность данной дисциплины **обусловлена:** значимостью обновления содержания профессионального образования в контексте интеграции детей с

разными ОП и возможностями здоровья в массовую школу; отсутствием на сегодняшний день фундаментального исследования, рассматривающего в целостности все компоненты содержания подготовки будущего учителя к работе в ИС; в связи с высокой востребованностью исследования «инклюзии» в контексте реализации Государственной программы развития образования РК на 2011-2020 г.[34].

Будущему учителю начальных классов необходимо знать современные технологии, разработанные согласно последним достижениям психолого-педагогической науки, и уметь применять эти знания в своей профессиональной деятельности в ИС. Целью дисциплины является раскрытие теоретико-методологических основ ИО и особенностей осуществления социально-педагогической работы с учащимися в ИС. Задачами дисциплины являются ознакомление с историческими тенденциями развития ИО в мире и в Казахстане; раскрытие методологических и концептуальных основ осуществления ИО на практике казахстанской системы образования; выявление особенностей социально-педагогической работы учителя в ИС; определение профессиональной готовности будущего педагога к социально-педагогической работе в ИС. Дисциплина знакомит с историческими тенденциями развития ИО, сущностью и способами реализации педагогики инклюзии, которые способствуют в дальнейшем освоению теории и практики социально-педагогической деятельности в условиях ИО. Содержание дисциплины составляют следующие разделы: «Теоретико-методологические основы ИО», «Социально-педагогический контекст ИО». Изучая раздел «Теоретико-методологические основы ИО», студенты экспериментальной группы познакомились с историческими тенденциями развития ИО; с историческими документами, свидетельствующие, что ИО фрагментарно использовалось во многих странах, особенно с тех пор как дети с ОВЗ получили право на образование; познакомились с основными идеями, концептами и понятиями, целями и задачами, принципами ИО, постигали условия реализации ИО. В разделе

«Теоретико-методологические основы ИО» студентами были проанализированы цель, задачи и принципы работ в ИС в соответствии с ГОСО начального общего образования; выявлены особенности социально-педагогической работы учителя в условиях ИО; определены профессиональные готовности будущего учителя к социально-педагогической работе в ИШ.В процессе обучения данных разделов дисциплины «Теория и практика ИО» реализовалось становление **мотивационного и когнитивного** компонентов готовности будущих учителей начальных классов к работе в ИС. Исследуя следующий раздел «Социально-педагогический контекст ИО» изучая особенности социально-педагогической деятельности в ИС, будущие специалисты получали не только теоретические знания, но и практические навыки. Целью социально-педагогических работ в ИС является создание безбарьерной социальной среды и оказание социально-педагогической помощи конкретному ребенку независимо от его физических, психических, интеллектуальных, эмоциональных возможностей в успешной социализации и адаптации в социуме, способствующей самореализации личности. Основными задачами социально-педагогической деятельности образования в ИС являются: создание условий для сохранения, укрепления физического, психического, нравственного, социального здоровья учеников; развитие духовно-нравственных качеств на основе общечеловеческих ценностей, социально значимых ориентации, установок в жизненном самоопределении учеников; предупреждение, устранение негативных влияний микросоциума на социализацию и адаптацию ученика; создание благоприятных условий в микросоциуме для развития творческих способностей, самореализации личности ученика независимо от его физических, психических, интеллектуальных, эмоциональных возможностей; реализация системы профилактических, реабилитационных и коррекционных, развивающих мер, направленных на оптимизацию социальной адаптации и самореализацию ребенка. Особенности содержания социально-педагогической деятельности

образования в ИС связаны со следующими специфическими компонентами образовательного учреждения, осуществляющего инклюзию: особенности контингента образовательного учреждения в ИС; особенности организации педагогического процесса; организация социально-психолога педагогической поддержки ребенка, семьи; особенности управления инклюзивным образовательным учреждением. Знакомство с разделом «Социально-педагогический контекст ИО» привело к осуществлению формирования *деятельностного* компонента готовности будущих учителей начальных классов к работе в ИС. В разделе «Социально-педагогический контекст ИО» будущие учителя познакомились с особенностями социально-педагогической деятельности в условиях ИО, компетенциями педагогов в области ИО, моделью инклюзивной компетентности, изучали пути формирования инклюзивной компетенции. Бакалаврами были изучены теоретические основы работ в ИС, обнаружены возможности ее формирования для социальных различных групп населения. Будущие специалисты обучали индивидуальные построения и проведения программ в ИС, просмотра и анализа документальных и художественных фильмов, а также изучали над особенностью личности учителя в процессе воспитания и обучения «особых» детей и окружающего населения. После исполненной работы бакалаврам были представлены вопросы для дискуссии: «На Ваш взгляд, какова роль работ в ИС в формировании личности ученика начальных классов?». Студенты, размышляя, пришли к выводу, что ИС, приобщает и «особых», и «стандартных» к культуре, воспитывает эмоции и чувства, расширяет кругозор учеников, позволяет научиться к сотрудничеству в обществе, обеспечивает пути для самовыражения. В завершении обучения дисциплины «Теория и практика ИО» были подведены итоги. Студенты отметили, что полученные знания и практические навыки сыграют большое значение для их дальнейшей профессиональной деятельности. Изучение формировалось на основе сотрудничества педагога и студентов. Будущие специалисты могли увеличить свои знания не только по теории и практики



ИО и воспитания младших школьников, но и познать себя, развить свои творческие способности, а самое главное осознать роль работы в ИС в воспитании и обучении всех учеников. Нами было исследовано, что в процессе изучения видов работ в ИС у бакалавров экспериментальной группы поднимался уровень их общей культуры, инклюзивной компетентности. Будущие специалисты выражали повышенный интерес к «особым» ученикам, стали сознательно готовиться к подбору информационного, иллюстративной работ к проведению бесед о работе в ИС.

В осуществлении **производственной практики** бакалаврам рекомендовалось подготовить анкету, для того чтобы выявлять уровню музыкальной культуры и «особых» и «стандартных» учеников, организовать и провести беседу с родителями, и в свою очередь подготовить внеклассное мероприятие по любому празднику по календарю (очередная практика бакалавров следующие празднования: Дня защитника отечества и 8 марта). Выявление музыкальной культуры мы исходили из того, что «музыкальную» терапию обширно используют во всем мире для излечения и меры предосторожности обширного спектра нарушений: отклонений в развитии, сенсорного дефицита, спинномозговых травм, психосоматических заболеваний, внутренних болезней, афазии и аутизма [155]. Целью главной программы, согласно ГОСО, предложенной в разделе «Музыка», является развитие у ребенка активного слуха музыкальных произведений и инициирование самостоятельной музыкальной активности. Данная цель добивается в результате новых взаимозависимых проблем: формирование эмоционально-ценностного понимания произведений музыкального искусства; развитие элементарных мнений о разновидностях музыкального искусства; осуществлению индивидуальной творческой музыкальной работы учеников. Сопутствие с музыкой разнообразных видов детской деятельности способствует двигательной активности «особых» школьников. Изучение расслабления и саморегуляции на основе терапии по музыке развивает дикции, артикуляции, выразительности пения и «особых» и «стандартных»

учеников. Обогащает и расширяет словарный запас, способствует к практическому овладению учениками нормами речи. Развивает кругозор всех школьников в музыкальном пространстве, развивает полную картину мира в музыкальном пространстве искусства (опера, балет, мюзикл, симфоническая, народная музыка, эстрада). После окончания практики бакалаврами были все обобщены и предложены анализ анкетирования, осуществлена **рефлексия** подготовки праздника. По результатам представленного анализа интервьюирования учеников младшей школы, нацеленного на обозначения уровня их культуры по музыке, и интервьюировании с родителями (которой было нацелено на исследование мнений родителей о путях развития культуры по музыке своих детей), в заключении бакалавры сделали вывод, что значительное количество родителей понимают значение этого процесса, но не всегда знают какими путями данную работу можно реализовать в ИС. В собственном заключении по практике Маржан С. Подчеркнула важность семьи в развитии культуры по музыке и «особых» и «стандартных» учеников. В заключении своей индивидуальной работы она пришла к такому выводу: «Формирование музыкальной культуры любого ребенка начинается с первой ячейки, с помощью стремлениями и усилиями родителей. Не обязательно все дети должны быть выдающимися музыкантами, но они должны любить и понимать музыку, так как сейчас музыкальное искусство – это неотъемлемая часть всех учеников». В результате прохождения практики студенты еще раз убедились в возможностях музыкального искусства и необходимости использовать музыку во внеклассной работе в ИС. В процессе **обучающего этапа** нашего исследования, будущие учителя обучались с теоретическими основами работ в ИС. На третьем курсе проводились занятия **по дисциплине** «Инклюзивное образование». Этот предмет относится к профессиональному циклу и входит в состав обязательный компонент ГОСО. *Целью дисциплины* являются становление и воспитание компетенций будущих учителей, позволяющих осуществлять социально-педагогическую профессиональную деятельность в

общеобразовательных организациях в ИС. В результате освоения курса студент должен знать: современную стратегию в области развития образования; основные идеи и понятия ИО; категориальный аппарат педагогики и психологии ИО; источники развития ИО; основные отечественные и зарубежные концепции ИО; сущность, структуру, противоречия и логику ИО; современные инновационные и авторские образовательные концепции ИО; психолого-педагогическую характеристику субъектов ИО; общие вопросы обучения и воспитания детей с ОВЗ в ИОС; особенности использования инновационных технологий в психолого-педагогической практике ИО. Студент должен **уметь:**

создавать оптимальные условия образовательной интеграции в условиях массовой школы; проектировать индивидуальный образовательный маршрут ученика с ООВ; организовать психолого-педагогическую поддержку субъектов образовательной интеграции в пространстве ИО; осуществлять педагогическую диагностику образовательного процесса в учреждениях ИО; выявлять и структурировать проблемы в развитии ИО; разрабатывать программы по осуществлению ИО на различных уровнях образования; выявлять и преодолевать психолого-педагогические барьеры в реализации ИО; использовать современные инновационные методы и технологии в проектировании образовательной работы в ИОУ; анализировать существующие и проектировать новые технологические приемы по реализации ИО; готов использовать инновационные обучающие технологии с учетом задач каждого возрастного этапа. Студент должен **владеть:** концептуальными положениями ИО; основными методами и средствами рациональной организации ИО в образовательном учреждении; принципами управления инновационными процессами в ИО; организацией инновационной проектировочной деятельности по формированию культурного пространства современного ИОУ; методами управления педагогическим коллективом в целях обеспечения реализации программ ИО; психолого-педагогическими и нормативно-правовыми знаниями в процессе

решения задач психолого-педагогического просвещения участников образовательного процесса; навыками использования специальных знаний в практике проектирования ИОП; различными формами организации контроля за ребенком в пространстве ИО. Данная дисциплина включает темы как: - «Предмет, цели и задачи курса»; «Основные понятия»; «Нормативно-правовые основы ИО в Республике Казахстан»; «Общая характеристика заболеваний»; «ИО»; «Проблемы, с которыми сталкиваются участники образовательного процесса на начальном этапе внедрения ИО»; «ИО в Казахстане». Подбор предложенных тем определен важностью ясного понимания бакалаврами сущности и значения инклюзии, ИО в своей профессиональной деятельности. Упор на обучении предложенных тем обусловлен необходимостью в большей степени в получении практических навыков бакалаврами в процессе подготовки к работе в ИС.

В рамках освоения дисциплины «Инклюзивное образование» применяются такие педагогические технологии, как:

□ метод обсуждения в группе, который выполняется по пройденным темам лекций, и применяются для улучшения и консолидации знаний, увеличения новой информации, развития способности спорить, доказывать свое мнение, точку зрения и прислушиваться к мнению других. Для удобного и более эффективного решения педагогических задач большие группы делятся на более мелкие группы (небольшая группа из 5-7 человек) - такое количество участников позволяет каждому в полной мере выразить своё мнение и внимательно выслушать партнеров в дискуссии;

□ просмотр и дискуссия видеороликов, посвященных педагогическим задачам, с которыми сталкиваются будущие специалисты. Перед началом просмотра ставят основные педагогические задачи. В конце - подводятся итоги и озвучиваются извлеченные выводы. Обсуждение проводится коллективно, обеспечивая активное участие каждого бакалавра. Этот метод помогает учащимся активно находить пути и средства решения затронутой педагогической задачи.

В дисциплине «Инклюзивное образование» для активизации будущих специалистов были организованы различные виды лекций: лекции-дискуссии, лекции проблемного характера, лекции-визуализации. Лекционные занятия нацелены на изучение основ по теории работ в ИС. Контекст проблемной лекции «Проблемы, с которыми сталкиваются участники образовательного процесса на начальном этапе внедрения ИО» входило исследование ситуации, обострившейся в нынешнем обществе и образовательном пространстве, показаны примеры из работ выдающихся деятелей педагогической и психологической науки, использовались их умозаключения, были обсуждены проблемы «особых» учеников. В ходе данной лекции бакалавры очень серьезно познали с определениями «инклюзия», «ИО», «ИС» и т.д. В этом этапе также был организован просмотр документального фильма А. Асмолова «Толерантность, или Жизнь с непохожими людьми», после которого в ходе групповой дискуссии обсуждалась проблема толерантности, которая влияет на развитие ребенка. В конце лекции студентам было предложено написать эссе, известным им афоризму: «Я не согласен ни с одним словом, которое вы говорите, но готов умереть за ваше право это говорить» (Вольтер); «Самый высокий результат образования - толерантность» (Х. Келлер); «Толерантность - это масло, которое смягчает трение о жизнь» (У. Чир). Для развития **мотивационного компонента** готовности в ходе проведения лекции-визуализации «Проблемы, с которыми сталкиваются участники образовательного процесса на начальном этапе внедрения ИО» дискуссировалась педагогическая задача совместного творчества, рассматривались важные вопросы внедрения работ в ИС и роль учителя в педагогическом решении задач. Для примеров были представлены единые креативные работы учителей, родителей и детей.

Для формирования **когнитивного компонента** готовности будущих учителей была разработана лекция «Изучение проблем организации работ в ИС на примере опыта русских и зарубежных педагогов (Х.Л. Вивес, В. Ратне, Я. Коменский, Т. Авильская и др.)», которая включала рассмотрение

основных проблем развития работ в ИС. Темы лекций предусматривают в большей степени практические занятия. На этих лекциях прививаются развитие умения будущих специалистов активизировать свою творческую активность и самостоятельность, а затем учеников; формирование умения осуществлять общее культурное и психологическое развитие всех и «особых» и «стандартных» учеников начальных классов; учиться взаимодействовать и предложить в нее самые важные поправки. Поэтому, для формирования когнитивных умений будущих специалистов и умения наблюдать нами был предложен методический прием «Краткий дневник», целью которого являлось осознание студентами ценности наблюдения за всеми и учениками, собой (своими ощущениями, чувствами) и точно подбирать под свои ощущения положения каждого ученика. Суть «Краткий дневник» состоялось в следующем: в процессе одного месяца будущим специалистам важно отметить те события индивидуальной жизни, которые произвели на них яркое рассуждение. Показать индивидуальные анализы будущие специалисты могли в виде презентации, с использованием и киноискусства. Предложенный вид анализа послужит бакалавру глубже выявить сокровенный мир индивида, его положение, определить индивидуальные креативные данные. Например, Эльвира Т. четко отметила глубину индивидуальных своих мыслей, достойное внимание к исполнению представленного задания (ясно могла передать расписку каждого дня и к своему состоянию этого дня подобрала произведение из киноискусства), Яна Т. представила свою работу в виде фотографий с необычного ракурса, Жанара К. смогла передать о впечатляющем мире книг. Будущие специалисты сопровождали свои рассказы классическими и современными музыкальными произведениями. Общее количество составляло 22 бакалавров, только 15% передали своих индивидуальных чувств и переживаний за предложенный период, т.е. определили несколько произведений киноискусства различных по характеру, 24 % отнеслись формально к исполнению данного задания: подобрали фотографии и

рассказывали устно. Оставшийся 61% применяли произведения, соответствующие характеру слайдов, подготовили презентации.

В заключении можно подытожить, что при выборе произведений к представленному заданию будущие специалисты, как правило, определили тот вид, который просто им нравится, не задумываясь о соответствии зрительных образов, их рассказа и характера произведения. Чтобы формировать **деятельностный компонент** готовности бакалавров к работе в ИС было представлено задание, включающее в себя разработку и проведение беседы о работе в ИС в дисциплине «Инклюзивное образование» для бакалавров 3 курса. Представляя бакалаврам выполнение этого задания, мы опирались на размышления на тему: «Проблемы, которые возникают у «обычных» детей и их родителей». Предложенное задание может способствовать закреплению и формированию инициативы, организаторских способностей, находчивости и критического отношения, а также социальных навыков» [5, с. 49].

В заключении изучения предлагаемой дисциплины мы зарекомендовали бакалаврам экспериментальной группы задуматься о работе в ИС и придумать свое собственное индивидуальное определение ИС. Исполнение предложенного задания дает мнение о представлении бакалаврами сущности работ в ИС, каково их позиция к инклюзивному образованию. Были представлены следующие ответы: - «Бывали случаи когда, родители «стандартных» учеников, высказывают опасение, что присутствие в классе «особых» учеников, которые требуют «особой» поддержки, может задерживать развитие их собственного ребенка»; «Педагогический опыт в условиях ИП показывает, что успеваемость «стандартных» учеников, которые развиваются типичным образом, не падает, а часто их оценки оказываются даже выше в условиях ИО, чем в обычном классе массовой общеобразовательной школы»; «В наличии исследования, соответственно которым школы, наиболее успешно включающие и обучающие учеников с ОВ, в то же время оказываются

самыми лучшими для всех остальных типичных детей. И в то же время: самые лучшие школы для всех учеников являются лучшими и для детей с ОВ»; «В отношении поведения, социального развития и успехов в учебе, особенно, в разговорной речи, достижения учеников, обучающихся в школе, придерживающейся инклюзивной формы образования, значительно выше. А отношение сверстников к нетипичным ученикам напрямую зависит от наличия твердой позиции взрослых и климата в классе в целом»; «Наблюдения зарубежных специалистов показывают, что те, кто, до школы посещал детские сады вместе с детьми с ОВ, относились к ним спокойнее и с большим пониманием, чем даже учителя, впервые начавшие работать с ними». В процессе обучения предложенной дисциплины бакалавры проявили себя как энергичные, креативные индивиды, которые стремятся к познанию всего креативного, в том числе, стремящиеся к самопознанию себя в работе ИС. Полученные знания и умения в результате изучения дисциплины «Инклюзивное образование» бакалавры апробировали в течение прохождения **производственной практики**, а также в исследовании – подготовке и защите курсовых работ по дисциплине «Инклюзивное образование». Одна из форм организации работ в ИС является семейный и родительский клубы и исследуются различные возможности семейного клуба в современных исследованиях. По мнению ученых (Е.Н. Галко, И.А. Дядюновой и др.) семейный клуб – одна из популярных форм сотрудничества с семьей, успешно решающая разнообразные задачи взаимодействия и является неформальным полифункциональным разновозрастным объединением родителей и детей [32]; [78]. Как считает И.Я. Дядюнова, «семейный клуб предоставляет эстетически насыщенное пространство, задает художественный уровень досугового процесса, открывает неисчерпаемые возможности создания ситуации успеха для каждого человека, что благотворно сказывается на укреплении его достоинства [31, с. 110]; [77].



На **практическом занятии**, посвященном исследованию проблемы организации семейного клуба, реализовался ход мероприятия в ИС – провели беседы для всех, т.е. и для учеников, и для родителей. Предлагаемое задание **выполнялось в три этапа**. На **первом этапе на лекции** будущие специалисты познакомились об особенностях формирования семейных и родительских клубов, спрашивали о технологии подготовки сценария культурно-досуговой работ в ИС. **Второй этап** организовался на **семинарском занятии**, где будущим специалистам были представлены темы встречи в семейном клубе и розданы материалы по этим темам. Бакалавры в мини-группах представили план и содержание своего мероприятия в ИС с последующей презентацией разработанных бесед. В **третий этап** входила **домашнее задание** бакалавров, которое предполагало выбор темы и разработку плана мероприятия в ИС. Безусловно, на **практическом занятии** состоялся показ бакалаврами индивидуальных работ. Будущие специалисты выступали и в своих показах бакалавры не утруждались в выборе темы – они подбирали те темы и употребляли тот материал, который мы им определили. Оставшийся бакалавры подготовили фрагменты встречи с родителями и детьми по темам: «Люди существуют друг для друга», «Уроки Доброты», «На урок - вместе» и т.д., в которые были включены беседа, игры, просмотр кинофильмов. По ходу *мероприятия* также представили стихи о дружбе, доброте, вежливости. Возникли трудности в основном в техническом плане организации, у тех бакалавров, которые сами подготовили свое мероприятие, **Исследовательская работа** бакалавров в процессе подготовки учителей к работе в ИС у будущих учителей входило подготовка курсовых работ на 3-ем курсе. Представлены темы исследований: «Использование игры в процессе развития наглядно-образного мышления учеников начальных классов с задержкой психического развития», «Развитие творческого воображения учеников начального класса с ОВЗ», «Педагогические средства преодоления детской агрессивности в условиях семьи». На последнем курсе будущие учителя выполняют дипломную работу. Им были предложены разнообразные

темы, в том числе и темы, связанные с обучением родителей – «Педагогическая культура родителей в процессе педагогического обучения», «Семья как общественный воспитательный институт», «Помощь начального образовательного учреждения детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации». В ходе написания выпускной квалификационной работы по названным выше темам будущие учителя получают опыт разработки и реализации работ в ИС и культурно-досуговой программы: исследуют проблемы и потребности целевой аудитории, выбирают диагностики, и в результате организуют занятия, встречи с субъектами программы, подбирают наиболее подходящие средства реализации достижения цели. К примеру, приведем результаты исследования диагностики Светланы К., целью которого было исследование работ близких в воспитании и обучении «особых» детей, определение уровня их психолого-педагогических знаний и характера отношения воспитывающих. Светлана К. проанализировала анкетирование родителей и проявила, что только 39% опрошенных готовы участвовать в различных работах и 35% из них проявляют интерес к ознакомлению по проблемам образования «особых» детей, указывая главными источниками статьи, книги, видео в интернете. И. Динару удалось проявлять главные проблемы, которые встречаются дома: отношения со своим «особым» ребенком (39%), разногласие между родителями и детьми (35%), отсутствие времени для общения (13%), проявление негативных поведений детей (4%). В результате анализа диагностического эксперимента пришли к выводу, что работы с родителями учеников оказывает большое влияние на семейное воспитание, вызывая родителей к активному участию в воспитании, росту образовательной и инклюзивной культуры родителей, выявлению проблем и путей исправления конфликтных ситуаций. В структуру процесса подготовки будущих учителей к работе в ИС помимо учебной деятельности была введена и внеаудиторная работа бакалавров, которая осуществлялась совместно с будущими учителями для получения опыта сотрудничества в ходе организации мероприятий в ИС. Предложенный

вид работы был подготовлен в виде совместной подготовки и участия бакалавров профиля «Педагогика и методика начального обучения» в международных фестивалях, проходивших в Жезказгане, Алматы, «Главное в жизни – семья» В городе Жезказгане в рамках I Международного молодежного фестиваля студентами была подготовлена и проведена секция «Культура взаимодействия семьи и образовательного учреждения в подготовке молодежи к осознанному родительству», в ходе которой поднимались интересные вопросы осознания современной молодежью понятия «осознанное родительство». В г. Жезказган в рамках Международного молодежного фестиваля студентами был проведен опрос будущих учителей и педагогов Жезказганского университета имени О.А. Байконурова, посвященный проблеме осознания роли семьи в жизни каждого ученика. В г. Жезказгане в Международном молодежном фестивале «Главное в жизни – семья» будущие учителя показывали результаты представленных проектов, разработанных в процессе практики, а также спроектировали новые. Студентами Жезказганского университета имени О.А. Байконурова г. Жезказган были показаны результаты образовательного проекта, направленного на развитие открытого образования в ИС, был обобщен опыт проекта, направленного на утверждение ценностей семейной культуры.

В процессе подготовки будущих учителей к работе в ИС помимо участия в молодежных фестивалях, педагогических чтениях, студенты принимали активное участие в организации другой формы работы в ИС-Родительский клуб «Мы разные, но мы равные». Общеизвестно, с появлением в семье «особого» ребенка увеличиваются материальные, финансовые, бытовые проблемы.

Было анализировано, что среди семей с «особыми» детьми самый значительный процент показывают неполные материнские семьи. У 15 % семей разводились по причине появления ребенка-инвалида. Психологический климат в семье зависит от межличностных отношений, морально-психологических ресурсов родителей и родственников [142].

Определяют 3 типа семей по реакции родителей на рождение ребенка-инвалида: с пассивной реакцией, связанной с недопониманием данной проблемы; с гиперактивной реакцией, когда родители усиленно лечат, находят «докторов-светил», дорогостоящие лекарства, ведущие клиники и т.д.; со средней рациональной позицией: последовательное исполнение всех инструкций, советов врачей, психологов [142]. Присутствие ребенка с ОВЗ негативно действует на здоровых детей в семье. Этим детям меньше обращают внимания, они хуже учатся, чаще болеют из-за недосмотра родителей. Обычно такая семья испытывает негативное отношение со стороны общества, особенно соседей, которых раздражают некомфортные условия существования рядом (нарушение спокойствия, тишины, особенно если ребенок с ОВЗ). Общество часто избегает от общения и дети с ОВ. Поэтому родители не берут «особых» детей в театр, кино и т.д., тем самым, обрекая их с рождения на полную изоляцию от общества [142]. Безусловно, внеаудиторная работа дает возможность бакалаврам получить опыт общения с учителями, организующими в своих образовательных учреждениях в ИС, возможность наблюдать и анализировать структуру проведения различных форм работ в ИС, приобрести навыки взаимодействия с разновозрастной аудиторией, получить опыт общения с другими учителями [142]. На креативно-проектировочном этапе совершилось формирование *деятельностного и рефлексивного* компонентов готовности будущих учителей начальных классов к работе в ИС. В ходе знакомства будущими учителями начальных классов с темой «Технология проектирования культурно-досуговых программ в ИС» были проанализировано понятие «культурно-просветительские программы в ИС», основные принципы формирования культурно-просветительской программы в ИС, компоненты, этапы ее разработки. На примере изучения прогрессивного педагогического опыта организации учителями работ ИС в общеобразовательных учреждениях РК и ближнего зарубежья были рассмотрены традиционные и инновационные формы формирования работ ИС в сегодняшней школе.

Применяя метод мозгового штурма, студенты экспериментальной группы разработали тематический план программы для начальных классов, целью которой стало повышение уровня инклюзивной культуры и социальной активности взрослых и «особых» детей [83]. Во время практического занятия, используя кейс-технологии, дали возможность студентам индивидуально обучать педагогическую задачу и решить задание с последующим ее обсуждением. Метод case-study, по утверждению Добрыниной Д.В., есть «таким методом обучения, при котором студенты и преподаватель участвуют в непосредственном обсуждении деловых ситуаций или задач. Этот метод дает возможность формировать навыки, рассмотреть ситуации, анализировать альтернативы, прививает навыки решения педагогических задач» [3]; В.Л. Бенин, Д. Василина, Е.Д. Жукова под основными дидактико-психологическими достоинствами метода case-study, определяют: решение проблемы, имеющее важное научно-практическое значение для данного учреждения; актуализацию психолого-педагогических знаний и личного профессионального опыта; фасилитацию эмоционального и интеллектуального потенциала участников [14, с. 205]. «Качественное отличие метода case-study от традиционных методов обучения, как считают авторы, заключается в следующих принципах работы: активности; творческой позиции участников (в группе постоянно создаются ситуации, в которых участникам приходится самим решать проблемы)» [14, с. 205]. Следующим заданием для самостоятельной работы будущих студентов стала разработка модуля программы для начальных классов в ИС. Изучая тему «Внеклассная работа в начальных классах ИС», будущие учителя экспериментальной группы знакомились не только с традиционными формами формирования внеклассной работы (кружки, концерты, организация праздников), но и с нетрадиционными формами, отражающими специфику процесса просвещения в ИС. На семинарских занятиях с бакалаврами были проведены обсуждения на тему «Современное образование и дети», «Воспитание в семье с детьми ОВЗ», «Как бороться со

стрессом?». С целью включения в задачу воспитания «особых» детей в школе и семье обсуждались представленные вопросы: каково влияние инклюзии на ребенка; как Вы думаете, в чем на современном этапе заключается проблема воспитания «особых» детей в семье, как выходить из такой ситуации? Затем на обсуждение поставили вопрос: «Проявляются ли творческие способности «особых» учеников в музыке, и каковы условия воспитания творческого ученика в школе и в семье?». Каждая группа дискуссировала проблему становления творческих способностей всех учеников сначала в маленькой ячейке, затем в образовательных пространствах. В ходе обсуждения в группах было отмечено, что проблема воспитания «особого» ребенка на современном этапе стоит проблематично как в маленькой ячейке, так и в образовательных пространствах. Студенты после дискуссии пришли к заключению о необходимости осуществления с родителями и педагогами просветительских мероприятий в ИС, нацеленных на изучение с разных мнений учителей, психологов данного вопроса. Изучая тему «Внеклассная работа с младшими школьниками в ИС», мы предложили будущим учителям экспериментальной группы дистантной формы обучения задание – запланировать и провести классный час вместе с родителями на тему «Традиции моей семьи».

Для приобретения практических навыков в организации форм работ в ИС было проведено семинарское занятие на тему: «Организация культурно-досуговой деятельности в ИС», целью которого стало приобретение навыков проектирования встречи в родительском университете [83].

Применяется в подготовке будущих учителей начальных классов в ИС и метод проектов. Под проектом принято понимать работу по достижению нового результата в рамках определенного времени с учетом определенных возможностей. Проектная деятельность – это совместная творческая и продуктивная деятельность преподавателя и обучающихся, направленная на поиск решения возникшей проблемы [146]. Проект – описание конкретной ситуации, которая должна быть улучшена, и конкретных шагов по её

реализации [67]. Исследователь Л.Н. Каримова отмечает, что метод проектов в работе со студентами применяется в качестве технологии, позволяющей приобщить будущих учителей к исследовательской деятельности, создать условия деятельности и среду, максимально приближенные к реальным, обеспечивая формирование профессиональных компетенций студентов, инициируя их к проявлению таких качеств личности, как самостоятельность, инициативность, критичность/самокритичность, гибкость, мобильность, вариативность, рефлексивность [62, с. 262]. На практическом занятии будущие учителя рассмотрели в группах план мероприятия по теме «Родословная» были рассмотрены подготовленные сценарии, для составления единого сценария встречи в родительском университете. Ученики рассказали о родословной и о традициях своей семьи, и родители оказали огромную помощь своим детям. Будущие специалисты представили яркими презентациями.

Мы опишем ход работы над проектом, к примеру сценария Самары А. и Миржана Т. Эти две студентки отнеслись к исполнению предложенного задания серьезно и подготовили подробный сценарий. Поражает суть мысли Самары А.: Заинтересуясь над интересным проектом, я приготовила все данные мною задачи. Нашла генеалогическое древо. Рассмотрела возникновение имён и фамилий нашего рода. Узнала, что в моей родословной присутствуют имена греческого происхождения. Выяснила, что большинство фамилий моего рода - крестильные. Все же, мне не удалось ничего разузнать о появлении фамилии. Исследуемая работа может быть интересной. Мне хотелось бы глубже рассмотреть наше генеалогическое древо. Найти архивных документов, установить историю происхождения фамилии. Я глубоко уверена, что найденная родословная моей семьи будет иметь продолжение. И мое будущее поколение в будущем будет знать свои корни, имена своих прародителей.

Мы обнаружили еще один привлекательный сценарий: «История моей семьи», который был продемонстрирован Сабиной О. Ее план состоял из

трех частей. Каждая часть охватила напоминаниями о своей семье, рассмотрена на примерах других известных семей. В заключении студентами экспериментальной группы был подготовлен подробный план проведения встречи в родительском университете на тему «Мы разные, но мы равные». (Приложение 10).

В ходе работы будущих учителей начальных классов был разработан сценарий мероприятия в ИС проведена встреча в родительском университете.

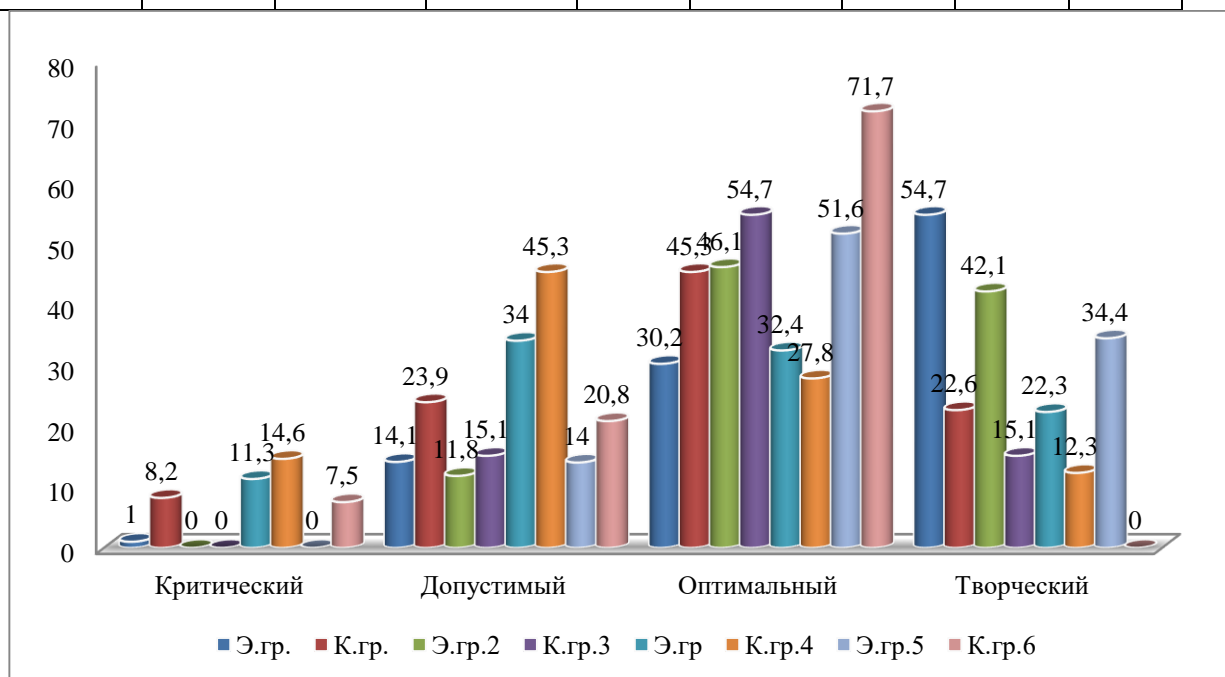
В Жезказганском университете имени О.А. Байконурова в рамках научно-исследовательской лаборатории проблем образования родителей с 2011 года в каждый месяц проводятся встречи для учителей, психологов, родителей, студентов и всех желающих, которых интересует проблема взаимодействия между «особыми» детьми и их близкими. Родительский университет – это форма работ в ИС; это не только, по мнению Е.С. Евдокимовой, «пространство познания, но и пространство обмена опытом семейного и общественного воспитания, яркого сотворчества» [44, с. 49]. В течение посещения и исследования встреч в родительском университете, а также изучив опыт проектирования и проведения встречи, бакалавры приобрели опыт в реализации подобной формы организации работ в ИС. После встречи в родительском университете со студентами экспериментальной группы была **проведена рефлексия**, в ходе которой было выслушано мнение и пожелания каждого о перспективах организации встреч в родительском университете. Для проверки эффективности нашей работы по подготовке будущих учителей начальных классов к работе в ИС после **формирующего этапа эксперимента** мы организовали и провели контрольный этап нашего исследования. В результате проведенного контрольного этапа мы можем констатировать изменения качественных и количественных показателей сформированности компонентов готовности будущих учителей начальных классов в процессе их подготовки к работе в ИС. Как только закончилось исследование формирующего эксперимента нами были рассмотрены изменения представителей различных уровней,



выявленных в начале опытно-экспериментальной работы. Так, Адеми М – представитель **критического уровня**, по показателям контрольного среза перешла *на допустимый уровень*. Адеми М. может дать определение работ в ИС, понимает ее значение для своей профессии. Студентка осознанно стала относиться к выбору инклюзивного материала, но еще не всегда, верно, использует художественные произведения в соответствии с замыслом встречи. Адеми М. оказалась более энергичной в обсуждениях. Зауреш О. приступила **на оптимальный уровень**. Студентка определяет значение работ в ИС в процессах воспитания и образования учеников начальных классов. Зауреш О. назвала характерные особенности, как традиционных форм организации работ в ИС, так и креативных, но не всегда на работе может применить свои знания. Зауреш О. показывает инициативу в разработке плана мероприятий, который стал более структурирован, обосновывает свои предложения, появилось осмысление в подборе тем в ИС. Зумрат А. приступила **на творческий уровень**. Зумрат А. проявила себя как более энергичной и сентиментальной. Зумрат А. объяснила это тем, что участие в различных работах ИС послужило преодолеть ей барьеры, мешающие ей в достижении поставленных целей. В разработке плана мероприятия в ИС может выявлять логику предъявления информации, употребляет разнообразные средства деятельности в условиях ИП. Изменения произошли и у Канипы З. которая смогла показать **творческий уровень** готовности к осуществлению работ в ИС. В беседе с Канипой мы выяснили, что она стала интересоваться подготовки встреч с родителями. У нее нет затруднений в подготовке мероприятия в ИС, умеет определить выход из возникающих непредвиденных ситуаций. Количественные изменения уровней сформированности компонентов готовности будущих учителей начальных классов к работе в ИС контрольной и экспериментальной группы приведены в таблице (таблица 3.5).

**Таблица 3.5. – Количественные показатели уровней сформированности компонентов готовности будущих учителей начальных классов к работе в ИС**

Уровень компонент ов готовности	Когнитивный		Мотивацион ный		Деятельностн ый		Рефлексив ный	
	Э.гр.	К.гр.	Э.гр.	К.гр.	Э.гр	К.гр.	Э.гр.	К.гр.
<b>Критическ ий</b>	1	8,2	0	0	11,3	14,6	0	7,5
<b>Допустим ый</b>	14,1	23,9	11,8	15,1	34	45,3	14	20,8
<b>Оптималь ный</b>	30,2	45,3	46,1	54,7	32,4	27,8	51,6	71,7
<b>Творчески й</b>	54,7	22,6	42,1	15,1	22,3	12,3	34,4	0



**Рис. 3.5. Диаграмма количественных показателей уровней сформированности компонентов готовности будущих учителей начальных классов к работе в ИС.**

В результате контрольного этапа нашей экспериментальной работы мы выяснили, что будущие учителя экспериментальной группы стали четко выявлять сущность работ в ИС, понимать значение ее в процессе взаимодействия учителя с «особыми» учениками, познакомились с разнообразием форм работ в ИС, стали более чувствительными,

культурными, образованными, интересующими, стремящимися к самообразованию, способными применить в своей дальнейшей педагогической практике теоретические знания и практические умения в области проектирования мероприятий в ИС и реализации инклюзивных программ. После статистического анализа, мы определили, что после проведения формирующего эксперимента в экспериментальной группе получили обнаруженные изменения в отличие от контрольной группы, где это не наблюдается. В результате организации опытно-экспериментальной работы с будущими учителями мы пришли к выводу, что процесс подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС, осуществляемый в ходе изучения дисциплин «Теория и практика инклюзивного образования», «Инклюзивное образование», а также участие будущих учителей во внеаудиторной работе и исследовательской работе позволяют рассмотреть сущность работ в ИС, необходимость включения процесса подготовки в профессиональное образование бакалавров в вузе, овладеть опытом организации работ в ИС и проектирования инклюзивных программ, а также научиться реализовать творческий поиск новых приемов взаимодействия с взрослыми и «особыми» учениками в ходе реализации программ в ИС [83]. Сформированность компонентов готовности в экспериментальной группе повысилась, что позволяет говорить об осмыслении будущими учителями сущности работ в ИС, овладении ими компетенциями в области ИО. В контрольной группе показатели готовности бакалавров к работе в ИС существенно не изменились. Результативность подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС подтверждена.

### **Выводы по третьей главе**

Результаты исследования, приведенные в третьей главе, позволяют сделать следующие выводы.

1. Избранный нами комплекс методов и методик позволил отражать первоначальный уровень сформированности компонентов готовности

будущих учителей начальных классов к работе в ИС. Было определено, что большинство будущие учителя экспериментальной и контрольной групп находятся на оптимальном и допустимом уровне. Проведя статистический анализ полученных результатов, мы выявили, что до начала проведения формирующего эксперимента в экспериментальной и контрольной группах отсутствовали выраженные различия.

2. Полученные результаты, после анализа диагностического эксперимента, дали возможность нам определить задачи формирующего этапа эксперимента, включающие: развитие у будущих специалистов целостного представления о работе в ИС; повышение уровня общей культуры будущих учителей начальных классов путем накопления педагогического опыта, становление основ педагогического мастерства, понимание значения киноискусства в ходе сотрудничества учителя с взрослыми и «особыми» учениками; выявление особенностей проектирования и реализации программ и мероприятий в ИС.

3. Опытно-экспериментальная работа включала апробацию теоретической подготовки будущих учителей к работе в ИС и проверку ее эффективности. Подготовка учителей начальных классов к работе в ИС реализовалась в рамках изучения курса по выбору «Теория и практика инклюзивного образования», дисциплины «Инклюзивное образование», а также во внеаудиторной и научно-исследовательской деятельности. Обучающий этап был построен таким образом, что будущие специалисты включались в него в поставленной обоснованности затрудняющихся заданий: от заданий, способствующих развитию осознания и понимания значения киноискусства, в том числе для их будущей профессиональной деятельности, включение в различные виды педагогической деятельности до проектирования и разработки программ и мероприятий в ИС.

4. Итог результатов проведенного исследования выявил положительную динамику сформированности компонентов готовности будущих учителей начальных классов к работе в ИС и подтвердил

эффективность разработанной системы подготовки учителей в процессе обучения их в вузе. После проведения статистического анализа, мы выявили, что после проведения формирующего эксперимента в экспериментальной группе получили четко обозначенные статистические изменения, в отличие от контрольной группы, где это не наблюдается. Это и доказал эффективность разработанной системы подготовки будущих учителей в процессе обучения их в вузе.

## ВЫВОДЫ

1. Анализ педагогических взглядов ученых на сущности содержания понятия «инклюзивная среда» позволил определить множественность подходов к его интерпретации и доминирование идеи социальной интеграции детей с ОВЗ в общую образовательную среду на начальном этапе введение данного процесса при подготовке будущего учителя, когда студент должен осознавать педагогическую ценность подлинной инклюзии на современном этапе, которая призвана обеспечить возможность создания инклюзивной среды с высоким уровнем инклюзивной культуры. В нашем утверждении: «ИС — это демократическая специальная среда, исключая всякую дискриминацию учеников с ОВЗ и обеспечивающая равноправные возможности обучения и воспитания. Все участники в ИС должны креативно работать над решением «особых» проблем. Субъект такой демократической среды — это ученик с ОВЗ и ООП».

2. Изучение теоретических предпосылок инклюзивного образования выявило, что повышение качества и расширение рамок педагогического взаимодействия между всеми его участниками способствуют усилению индивидуализации учебно-воспитательного процесса в инклюзивной среде; созданию доброжелательного климата во внутришкольной среде; способствует установлению партнерства, равенства и доверия; принятию ответственностью; использованию дифференцированных и личностно-ориентированных технологий обучения в соответствии с потребностью детей с ОВЗ и улучшению их образовательных результатов.

3. Итог результатов проведенного исследования выявил положительную динамику сформированности компонентов готовности будущих учителей начальных классов к работе в ИС и подтвердил эффективность разработанной системы подготовки учителей в процессе обучения их в вузе. После проведения статистического анализа, мы выявили, что после проведения формирующего эксперимента в экспериментальной группе получили четко обозначенные статистические

изменения, в отличие от контрольной группы, где это не наблюдается. Это и доказало эффективность разработанной системы подготовки будущих учителей в процессе обучения их в вузе, которые призваны обеспечить усиление гуманистического подхода к детям с ОВЗ, осознание студентами социальной и педагогической ценности, в целях повышения качества инклюзивного образования, формирование инклюзивной культуры и создание инклюзивной среды в школе.

4. Спроектированная и экспериментально апробированная модель процесса подготовки будущих учителей начальных классов к работе в ИС, которая включает цель, задачи, формы (*лекции, семинар-дискуссия, самостоятельная работа*), методы (*словесные, наглядные, практические*), средства обучения (внешние и внутренние средства работ в ИС), компоненты (*целевой, содержательный, организационный, результативный*), уровни сформированности компонентов готовности (*критический, допустимый, оптимальный, творческий*) последовательность трех этапов (*мотивационный, обучающий, креативно-проектировочный*). На основании полученных экспериментальных данных и теоретических предпосылок были разработаны следующие

#### **ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ**

– использовать в процессе обучения будущих учителей начальных классов в высшей школе разработанный нами спецкурс «Работа в инклюзивной среде» и учебное пособие по данному спецкурсу;

– информировать общеобразовательное учреждение (учителей, родителей, детей) о работе в инклюзивной среде, законодательно-правовой базе работ в ИС, личностно-ориентированных технологиях, направленных на включение «особых» детей в общеобразовательное учреждение;

– разработать систему внеаудиторных воспитательных мероприятий в ИС (участие в образовательных проектах научно-исследовательских лабораторий и центров вуза, в научных и общественных международных, республиканских и региональных мероприятиях в ИС);

**Материалы исследования** рекомендуется использовать в образовательном процессе вузов при подготовке и переподготовке педагогических кадров к работе в ИС.

**Перспективы дальнейшей разработки темы** связаны с проектированием и апробацией программы подготовки магистрантов к работе в ИС, а также реализацией разработанной нами программы повышения квалификации учителей начального общего образования «Работа учителя в современной школе в соответствии с ГОСО».



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования [Текст]: для педагогических специальностей высших учебных заведений / О.А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Аверинцев, С.С. М.М. Бахтин как философ [Текст] / С.С. Аверинцев, Ю.Н. Давыдов, В.Н. Турбин: Сборник статей. – М.: Наука, 1992. – С. 115.
3. Алехина, С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании [Текст] / С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – №1. – С. 83-92.
4. Алимбеков, А. Теория и практика этнопедагогической подготовки учителя в системе высшего педагогического образования [Текст]: дис. ...д-ра пед. наук / А. Алимбеков. – Бишкек, 2010.
5. Амонашвили, Ш.А. Баллада о воспитании. Истинное воспитание ребенка – в воспитании самих себя [Текст] / Ш.А. Амонашвили. – Донецк: Ноулидж, 2008. – 172 с.
6. Амонашвили, Ш.А. Основы гуманной педагогики [Текст]: в 20 кн. / Ш.А. Амонашвили. – М.: Амрита, 2012. – Кн. 2. – 352 с.
7. Амонашвили, Ш.А. Школа жизни [Текст] / Ш.А. Амонашвили. – М., 2000. – 144 с.
8. Аппасова, М.И. Частота и структура врожденных пороков развития у детей города Алматы [Текст] / М.И. Аппасова, С.В. Чой, С.М. Чагай // Сборник научных трудов «Наука о человеке. X конгресс молодых ученых и специалистов». – 2009. – 1666 с.
9. Асипова, Н.А. Проблемы формирования профессиональной компетентности будущих педагогов [Текст] / Н.А. Асипова // Özet Tam Metin. – 2006. – №8. – С. 15-21.

10. Асмолов, А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа [Текст] / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, Академия, 2002. – 416 с.
11. Ахметова, Н.Ш. К вопросу о профессиональной подготовке педагогических кадров для специальной сферы образования [Текст] / Н.Ш. Ахметова, К.С. Тебенова, А.Р. Рымханова // Білім. – 2012. – №5-6. – С. 14-17.
12. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 331 с.
13. Барсанаева, Д.С. Программа спецкурса повышения квалификации учителей «Инклюзивное образование» [Текст] / Д.С. Барсанаева, А.Н. Тентимишева. – Бишкек, 2014. – 10 с.
14. Бенин, В.Л. Культурологическая компетентность в подготовке специалиста педагогического вуза [Текст] / В.Л. Бенин, Е.Д. Жукова, Д.С. Василина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2013. – №7 (82). – С. 27-30.
15. Бенин, В.Л. Культурологический подход как сущность методологии гуманистической педагогики [Текст] / В.Л. Бенин // Человек в мире культуры. – 2015. – Т. 3. – С. 85-94.
16. Бенин, В.Л. Педагогическая культурология: Курс лекций [Текст]: учебное пособие / В.Л. Бенин. – Уфа: БГПУ, 2004. – 515 с.
17. Боброва, В.В. Психолого-педагогическая готовность студентов-дефектологов к профессиональной деятельности [Текст] / В.В. Боброва, Б.Ж. Абдрашева, А.Р. Рымханова // Актуальные проблемы современности. Серия: Педагогика. – 2012. – №1(81). – С.45-48.
18. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования [Текст] / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону, 2000. – 352 с.
19. Борисова, Н.В. Социальная политика в области инклюзивного образования: контекст либерализации и российские реалии [Текст] / Н.В.

- Борисова // Журнал исследований социальной политики. – 2006. – Т. 4. – №1. – С. 103-120.
20. Борытко, Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: гуманитарно-целостный подход [Текст]: учебник для студентов и магистрантов педагогических вузов / Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова. – Волгоград, 2005. – Ч. 1. – 120 с.
  21. Буслаева, Е.Н. Калужская область – доступная образовательная среда для детей-инвалидов [Текст] / Е.Н. Буслаева // European Social Science Journal. – М.: Международный исследовательский институт, 2015. – №12. – С. 168-175.
  22. Вавилов, Ю.П. Профессионально-личностное становление учителя начальных классов на стадии обучения в педагогическом вузе [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Ю.П. Вавилов. – Ярославль, 2003. – 370 с.
  23. Вайзер, Т.А. Инновационная деятельность учителя начальной школы как фактор совершенствования дидактического процесса [Текст]: автореф. дис. ... д-ра канд. наук: 13.00.01 / Т.А. Вайзер. – Нижний Новгород, 2006. – 24 с.
  24. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст]: методическое пособие / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
  25. Всемирная конференция по образованию для всех. – Джомтьен, Таиланд, 1990.
  26. Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями. – Саламанка, Испания, 1994.
  27. Всемирный форум по образованию. – Дакар, Сенегал, 2000.
  28. Гайсина, Г.И. Культурологический и компетентностный подходы в личностно-профессиональном развитии будущего педагога [Текст] / Г.И. Гайсина // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2008. – №1 (13). – С. 158-161.

29. Гайсина, Г.И. Проблема воспитания личности как субъекта межкультурных отношений с позиций культурологического подхода [Текст] / Г.И. Гайсина, К.К. Шалгынбаева // Педагогический журнал Башкортостана. – 2015. – №3. – С. 15-20.
30. Гоголь, Н.В. Собрание сочинений [Текст]: в 7-ми т. / Н.В. Гоголь. – М.: Художественная литература. – 1986. – Т. 6. – 543 с.
31. Голубева, Т.В. Подготовка учителя начальных классов к использованию приемов театрализации в обучении школьников [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.В. Голубева. – Калининград, 2002. – 185 с.
32. Гончаренко, М.С. Индивидуализация подхода в обучении детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной программы // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. ГОСО РК 6.08.059-2010 специальности 5В010200 – Педагогика и методика начального обучения / утвержден и введен в действие приказом Министра образования и науки РК от 03.11.2010. №51.
33. Государственная программа развития образования в РК на 2011-2020 гг. – Астана, 2019.
34. Государственный общеобязательный стандарт в редакции постановления Правительства РК от 13.05.2016 №292.
35. Данилова, Е.В. Инклюзивное образование как долгосрочная стратегия [Электронный ресурс] // Соцполитика – информ.-аналит. портал. – 2007. URL:[http:// socpolitika.ru /rus /conferences /3985 /3986 /3988 /document4065.sht](http://socpolitika.ru/rus/conferences/3985/3986/3988/document4065.sht)
36. Данилюк, А.Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / А.Я. Данилюк. – Ростов-на-Дону, 2001. – 347 с.
37. Джандильдин, Н. Природа национальной психологии [Текст] / Н. Джандильдин. – Алма-Ата: Казахстан, 1971.
38. Джумагулова, Ч. Руководство по созданию инклюзивной школы [Текст] / Ч.Джумагулова, Т. Осмокеева, М. Эсенгулова. – Бишкек, 2007.

39. Дмитриев, Д.В. Толковый словарь русского языка [Текст] / Д.В. Дмитриев. – М.: Астрель, 1578. – 2003 с.
40. Добрынина, Д.В. Инновационные методы обучения студентов вузов как средство реализации интерактивной обучения [Текст] / Д.В. Добрынина // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – №5. – С. 174-176.
41. Дурай-Новакова, К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / К.М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 356 с.
42. Дутикова, Ю.С. Реализация принципа преемственности в профессионально-личностной подготовке учителя начальных классов (в системе «школа-вуз») [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю.С. Дутикова. – Коломна, 2009. – 294 с.
43. Евдокимова, Е.С. Родительский университет – как источник непрерывного духовного развития и сотрудничества воспитывающих взрослых [Текст] / Е.С. Евдокимова // Воспитание взрослых начинается с воспитания себя. Альманах Родительского университета. – М.: Планета, 2015. – 176 с.
44. Ералиева, Х.С. Внедрение инклюзивного образования в Казахстане [Текст] / Х.С. Ералиева // Материалы IV международной научной конференции “Инновационные педагогические технологии” (г. Казань, май 2016 г.). – Казань: Бук, 2016. – С. 26-28.
45. Жалмухамедова, А.К. Инклюзивное образование в Казахстане: состояние, проблемы, перспективы [Электронный ресурс] – Режим доступа : [icie.ieml.ru](http://icie.ieml.ru)].
46. Жукова, Е.Д. Специфика культурологической компетентности в системе профессиональной готовности различных профессиональных групп [Текст] / Е.Д. Жукова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2014. – №1 (50). – С. 68-78.

47. Закон Кыргызской Республики “Об образовании”. 30 апр. 2003 г // Кут билим. – 6 июня 2003. – С. 3-6.
48. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года №319-III (с изменениями и дополнениями по состоянию на 18.02.2014 г.)
49. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования [Текст]: учебное пособие / Э.Ф. Зеер. – М.-Воронеж: МОДЭК, 2003. – 480 с.
50. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст]: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
51. Зубарева, Т.Г. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной среды [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Т.Г. Зубарева. – Курск, 2009.
52. Инклюзивное образование как первый этап пути к включающему обществу / Н.Я. Семаго [и др.] // Психологическая наука и образование. – 2011. – №1. – С. 51-58.
53. Инклюзивное образование. / Редкол. С.В. Алехина. – М., 2010. – Вып. 1. – С. 12-17.
54. Инклюзивное образование: методология, практика, технология // Материалы Международной научно-практической конференции. – М., 2011. – С. 229-231.
55. Инклюзивное образование – путь к толерантному обществу: библиографический указатель / Сост. С.В. Чиннова. – Мурманск, 2012. – 51 с.
56. Ильин, В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс) [Текст] / В.С. Ильин. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
57. Иттерстад, Г. Инклюзия – что означает это понятие и с какими проблемами сталкивается норвежская школа, претворяя его в жизнь? [Текст] / Г. Иттерстад // Психологическая наука и образование. – 2011. – №3. – С. 41-49.
58. Каган, М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) [Текст] / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.

59. Калдыбаева, А.Т. Роль самостоятельной работы студентов в условиях кредитной системы обучения [Текст] / А.Т. Калдыбаева // Вестник КГУ им. И. Арабаева. – Бишкек, 2010. – С. 258-260.
60. Кант, И. Ответ на вопрос: Что такое просвещение? 1784 / И. Кант. – [Электронный ресурс]: URL: [www.filosof.historic.ru](http://www.filosof.historic.ru) (Дата обращения 24.03.2016)
61. Каримова, Л.Н. Подготовка студентов педагогического вуза к разработке и реализации культурно-просветительских проектов [Текст] / Л.Н. Каримова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – №2. – С. 261-268.
62. Карпов, А.В. Методика диагностики уровня развития рефлексивности / [Электронный ресурс]: URL: <http://psycabi.net>.
63. Касенова, С.А. Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін тұлғалық-бағдарлы технологиялар негізінде рухани-адамгершілікке тәрбиелеу [Текст]: филос. гал. д-ру (PhD) ... дис. / С.А. Касенова. – Алматы, 2014. – 160 б.
64. Кекеева, З.О. О новых модулях подготовки педагогических кадров. «Круглый стол» в ВГСПУ: Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе [Текст] / З.О. Кекеева, С.В. Куликова, В.В. Сериков // Педагогика. – М., 2014. – №2. – С. 86-89.
65. Ковалев, Е.В. Образовательная интеграция (инклюзия) как закономерный этап развития системы образования [Текст] / Е.В. Ковалев, М.С. Строверова // Инклюзивное образование. – М.: Школьная книга, 2010. – Вып. 1. – С. 26-36.
66. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь [Текст]: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2000. – 176 с.

67. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / Под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной. – СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 392 с.
68. Конфуций и его школа. – переизд. – М., 2002. – 176 с.
69. Концепция высшего педагогического образования Республики Казахстан // Казахстанская правда. – 18 августа 2005. – С. 5.
70. Концепции развития образования в КР до 2020 года.
71. Концепция развития непрерывного профессионального педагогического образования в Республике Казахстан // Учитель Казахстана. – 30 марта 2004. – №10-12.
72. Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан. – Астана: Национальная академия образования им. И.Алтынсарина, 2015. – 13 с.
73. Котова, С.А. Проблемы инклюзивного образования. – URL:[http://www.Problem\\_inkluzivnogo\\_obrazovania](http://www.Problem_inkluzivnogo_obrazovania) <http://www.akvobr.ru/>
74. Котова, С.А. Начальное образование в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: российское видение: Рекомендации по результатам научных исследований [Текст] / С.А. Котова, О.А. Граничина, Л.Ю. Савинова. – СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 101 с.
75. Кошель, В.Н. Педагогические условия подготовки будущих воспитателей к обучению двигательным действиям детей дошкольного возраста [Текст] / В.Н. Кошель // Молодой ученый. – 2015. – №24. – С. 979-983.
76. Крылова, Н.Б. Культурология образования [Текст] / Н.Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
77. Кузибецкий, А.Н. Передовой педагогический опыт как фактор развития теории и практики трудового воспитания и политехнического образования учащихся [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.Н. Кузибецкий. – Волгоград, 1990. – 338 с.



78. Кузовлев, В.П. Профессиональная подготовка студентов в педагогическом вузе: Научно-методический и организационно-педагогический аспекты [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / В.П. Кузовлев. – М., 1999. – 301 с.
79. Кулов, А.Б. Проблемы профессиональной подготовки педагогов системы специального образования [Текст] / А.Б. Кулов, А.Р. Рымханова // Материалы международной научно-практической конференции «Наука и ее роль в современном мире». – Караганды: Болашак-Баспа, 2009. – Т. 5. – С. 398-401.
80. Кутепова, Е.Н. Готовность педагога к деятельности в условиях инклюзивной практики [Текст] / Е.Н. Кутепова, Ж.Н. Черенкова // Сборник материалов II Междунар. науч.-практ. конф. «Инклюзивное образование: практика, исследования, методология». – М., 2013. – С. 588-592.
81. Кшибеков, Д.К. Ментальная природа казахов [Текст] / Д.К. Кшибеков. – Алматы: Гылым, 2005.
82. Лакоценина, Т.П. Подготовка учителей начальных классов к реализации личностного подхода в педагогической деятельности: На материале преподавания педагогических дисциплин в средних педагогических учебных заведениях [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.П. Лакоценина. – Волгоград, 1996. – 239 с.
83. Мамытов, А.М. Концепция непрерывного педагогического образования в КР [Текст] / А.М. Мамытов // Известия КАО. – Бишкек, 2009. – №1. – С. 3.
84. Маркова, А.К., Формирование мотивации учения [Текст] / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
85. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
86. Маркова, А.К. Психология труда учителя [Текст]: книга для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

87. Маркушевская, Е.А. Дидактико-методическая подготовка будущих учителей начальных классов к личностно ориентированной педагогической деятельности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.А. Маркушевская. – Волгоград, 2003. – 237 с.
88. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л.М. Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
89. Митина, Л.М. Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы [Текст] / Л.М. Митина. – М., 2010. – 386 с.
90. Митчелл, Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Главы из книг [Текст] / Д. Митчелл. – М.: Перспектива, 2011. – 138 с.
91. Мовкебаева, З.А. Инклюзивное образование [Текст] / З.А. Мовкебаева [и др.]. – Алматы, 2014. – 200 с.
92. Модельный закон «О просветительской деятельности». – СПб, 2000. – 40 с.
93. Можейко, М.А. Деятельность [Текст]: новейший философский словарь / М.А. Можейко, В.А. Можейко. – 3-е изд., исправл. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – 1280 с.
94. Морозова, С.А. Сущностные характеристики культурно-просветительской деятельности учителя начальных классов [Текст] / С.А. Морозова // Известия ВГПУ. – 2015. – №6 (101). – С. 21-27.
95. Морозова, С.А. Подготовка будущих педагогов начальной школы к разработке и реализации культурно-просветительских программ [Текст] / С.А. Морозова // Известия ВГПУ. – 2017. – №2 (115). – С. 40-46.
96. Немов, Р.С. Психологический словарь [Текст] / Р.С. Немов. – М.: Владос, 2007. – 560 с.
97. Никитина, М.И. Проблема интеграции детей с особенностями развития [Текст] / М.И. Никитина // Инновационные процессы в образовании.

- Интеграция российского и западноевропейского опыта: сб. статей. – СПб, 1997. – Ч. 2. – 152 с.
98. Николаева, М.В. Личностно-профессиональное развитие будущего учителя начальных классов в системе высшего педагогического образования [Текст]: монография / М.В. Николаева. – Волгоград: Перемена, 2006. – 356 с.
99. Образование: сокрытое сокровище. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века [Электронный ресурс]. – ЮНЕСКО, 1996.–[http:// www.ifap.ru](http://www.ifap.ru)
100. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
101. Олешков, М.Ю. Педагогическая технология: проблема классификации и реализации. – М., 2005. – 355 с.
102. Оралканова, И.А. Формирование готовности учителей начальных классов к работе с детьми в условиях инклюзивного образования [Текст]: дис. ... док. филос. (PhD) / И.А. Оралканова. – Алматы, 2013. – 163 с.
103. Орлов, А.А. Педагогическая подготовка будущего учителя как интегративный процесс [Текст] / А.А. Орлов // Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается: методолог. семинар памяти проф. В.С. Ильина. – Волгоград: Перемена, 1997. – Вып. 4. – С. 47-48.
104. Оценка коммуникативных и организаторских склонностей (КОС) Б.А. Федоришина). – [Электронный ресурс]: URL: [http:// www.psyoffice.ru](http://www.psyoffice.ru)
105. Павлова, Е.В. Педагогические условия совершенствования подготовки будущего учителя музыки к внеурочной музыкально-просветительской деятельности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.В. Павлова. – Чебоксары, 2003. – 212 с.

106. Попова, В.И. Воспитательные практики студента в контексте образования как особого способа бытия [Текст] / В.И. Попова // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – №1 (44). – С. 102-105.
107. Попова, В.И. Культурно-просветительская составляющая подготовки бакалавра в региональном образовательном пространстве [Текст] / В.И. Попова // Вестник ОГУ. – 2013. – №11 (160). – С. 222-227.
108. Попова, В.И. Ценностно-смысловое проектирование внеаудиторной деятельности студента [Текст] / В.И. Попова // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2015. – №1. – С. 188-192.
109. Постановление Правительства РК. от 17 мая 2013 года №499.
110. Послание Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева народу Казахстана «Казахстанский путь – 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее» от 17.01.2014г.
111. Пятибратова, И.И. Развитие самообразования как средство подготовки учителя малокомплектной школы [Текст]: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / И.И. Пятибратова. – Воронеж, 2004. – 23 с.
112. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога [Текст]: учебное пособие в 2 кн. / Е.И. Рогов. – М.: Владос, 2004. – Кн. 2. – 476 с.
113. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер Ком, 1999. – 720 с.
114. Рымханова, А.Р. К вопросу о кадровом обеспечении инклюзивного образования [Текст] / А.Р. Рымханова, В.В. Боброва, З.Я. Олексюк // Вестник Казахского национального педагогического университета им. Абая. Серия «Специальная педагогика». – 2015. – №2 (41). – С. 17-19.
115. Саламанская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 года [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.un.org/russian/document/declarat/salamanka.pdf>

116. Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми образовательными потребностями, Федерико Майор, 07–10.1994г.
117. Сардарова, Ж.И. Инклюзивное и интегрированное обучение в Республике Казахстан [Текст] / Ж.И. Сардаровп, Н.С. Жумашева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 35. – С. 113-116.
118. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст]: учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
119. Семаго, Н.Я. Инклюзивное образование как первый этап пути к включающему обществу [Текст] / Н.Я. Семаго [и др.] // Психологическая наука и образование. – 2011. – №1. – С. 51-58.
120. Сергеев, Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов [Текст] / Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 1997. – 216 с.
121. Сергеев, Н.К. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе [Текст]: монография / Н.К. Сергеев, В.В. Сериков. – М.: Логос, 2013. – 354 с.
122. Сиротюк, А.С. Организация полусубъектной деятельности специалистов в системе инклюзивного образования [Текст] / А.С. Сиротюк // Almatater: Вестник высшей школы. – 2012. – №4. – С. 66-70.
123. Слостенин, В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры [Текст] / В.А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2008. – №12. – С. 4-15.
124. Слостенин, В.А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя [Текст] / В.А. Слостенин, А.И. Мищенко // Советская педагогика. – 1991. – №10. – С.79-84.
125. Стратегический план Министерства образования и науки Республики Казахстан на 2014-2018 годы // ИС ПАРАГРАФ, 17.04.2014 11:45:34.

126. Сулейманова, Р.А. Система ранней коррекционной помощи детям с ОВ в Казахстане: проблемы создания и развития [Текст] / Р.А. Сулейманова. – Алматы, 2001.
127. Тебенова К.С. Проблемы подготовки педагогических кадров для работы в условиях инклюзивного образования [Текст] / К.С. Тебенова [и др.] // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – №3-2. – С. 168-171.
128. Тельтевская, Н.В. Значение компетентностного подхода в повышении качества профессиональной подготовки студентов [Текст] / Н.В. Тельтевская // Вестник Поволжского института управления. – 2013. – №3 (36). – С. 65-71.
129. Тимошенко, Н.О. Подготовка учителя к просветительской деятельности в области основ индивидуального здоровья школьников [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.О. Тимошенко. – Ставрополь, 2004. – 161 с.
130. Типовой учебный план специальности 5В010200 – Педагогика и методика начального обучения.
131. Тюрина, Э.И. Технологии социокультурной работы с семьёй [Текст] / Э.И. Тюрина. – СПб: Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, 2012. – 164 с.
132. Уайдуллақызы Э. Бастауыш сынып мұғалімдерінің ақпараттық-кәсіби кұзыреттілігін қалыптастыру [Текст]: филос. док. (PhD) ... дис. / Э. Уайдуллақызы. – Алматы, 2014. – 160 б.
133. Уёмов, А.И. Логическое основы методирования [Текст] / А.И. Уёмов М.: Мысль, 1971. – 311 с.
134. Утюпова, Г.Е. Развитие системы подготовки педагогических кадров Казахстана и Германии (на примере учителей начальных классов) [Текст]: дис. ... д-ра фил. (PhD). / Г.Е. Утюпова. – М., 2017. – 152 с.
135. Учебное пособие: Педагогика и психология инклюзивного образования. – Казань: Познание, 2013.

136. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь русского языка [Текст] / Д.Н. Ушаков // М.: Альта-Принт, 2005. – 1216 с.
137. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования / Министерство образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. –<http://минобрнауки.рф>
138. Фельдштейн, Д.И. Глубинные изменения детства и актуализация психолого-педагогических проблем развития образования [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – СПб, 2011. – 36 с.
139. Фельдштейн, Д.И. Психология развития человека как личности: Избранные труды [Текст]: в 2 т. / Д.И. Фельдштейн. – М.-Воронеж: МОДЭК, 2005. – Т. 1. – 568 с.
140. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Республика, Современник, 2009. – 846 с.
141. Формы работы с родителями в условиях инклюзивного образования. Открытый урок.рф /articles /637919 /.
142. Хафизуллина, И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.Н. Хафизуллина. – Астрахань, 2008. – 22 с.
143. Хуторянская, Т.В. Подготовка студентов педагогического института к сотрудничеству с семьей школьника [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.В. Хуторянская. – Саратов, 2011. – 274 с.
144. Хитрюк, В.В. Формирование готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: компетентностный подход [Текст] / В.В. Хитрюк // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб.
145. Хромов, А.А. Метод проектов в начальной школе [Текст] / А. А. Хромов // Тезисы докладов IV международной научно-практической конференции “Роль и место образовательной области «Технология» в

- системе общего среднего образования”. – Брянск, 1998. – №10. – С. 127-128.
146. Чоров, М.Ж. Социально-педагогические проблемы повышения профессиональной компетентности педагогов [Текст] / М.Ж. Чоров, И.Н. Байназаров // Вестник КГУ им. И. Арабаева. – Бишкек, 2010. – С. 231-235.
147. Шлома, А.В. Личностно-профессиональное самосовершенствование как средство подготовки учителей к инновационной деятельности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.В. Шлома. – Брянск, 2004. – 219 с.
148. Эсенгулова, М.М. Анализ качественной характеристики инклюзивного образования и инклюзивной культуры [Текст] / М.М. Эсенгулова, Ш.К. Акимкожоева // Вестник КГУ им. И. Арабаева. – Бишкек, 2015. – С. 76-80.
149. Binning G. Ausdem Nichts. Uber die Kreativitat von Natur und Mensch [Text] / G. Binning. – Munehen, 1989. – S. 29.
150. [dislifehttps://dislife.ru/articles/view/15406](https://dislife.ru/articles/view/15406)Гиздатов.Г // Эксклюзив казахстанского инклюзива //
151. Corbet, J. Inclusive education and school culture [Инклюзивное образование и школьная культура] [Электронный ресурс]: Jenny Corbet // International Journal of Inclusive Educaition. 1999. Vol. 3, No. 1. P. 53-61. URL: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/136031199285183> .
152. Dyson, A., Farrel, P., Polat, F., Hutcheson, G., Gallannaugh, F. Inclusion and Pupil Achievement [Text] / A. Dyson [and other]. – UK: University of Newcastle, 2004. – 169 p.
153. <https://multiurok.ru/files/tiekhnologhii-inkliuzivnogho-obrazovaniia.html>
154. <https://sn.ria.ru/20120903/741880407.html>
155. <https://infourok.ru>
156. <https://edu.enterinfo.ru>.
157. Inclusive education: Knowing what we mean



158. Kekeeva, Z.O. Professional formation of the teacher as a source of professional career development [Text] / Z.O. Kekeeva, R.M. Sheraizina // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Educat. – 2016. – №1 (4). – P. 73-78.
159. Kekeeva, Z.O. The preparation of a specialist in networking cultural educational space of university [Text] / Z.O. Kekeeva, Z. Sardarova, G. Ergalieva // International.
160. nauka-dialog.ru /.. /ponyatiya-kompetenczii-i-kompetentnosti-v-vyisshem-mediczinsk]
161. Utyupova, G.E. Features of design training in the course of training of social teachers and elementary school teachers in Germany [Text] / G.E. Utyupova, G.S. Shaumen, A.B. Umarova // 5th International scientific conference “European Conference on Education and Applied Psychology”. – Vienna, 2014. – P. 148-153.
162. Using Digital Technologies to Promote Inclusive Practices in Education handbookисследование Futurelab.
163. Wikipedia (материал из свободной энциклопедии).

**ПРИЛОЖЕНИЕ 1.**

**ТАБЛИЦА ОПРЕДЕЛЕНИЙ ПОНЯТИЯ «РАБОТА В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ»**

<b>Ф.И.О</b>	<b>Определения понятия «работа в инклюзивной среде»</b>
<b>Н. М. Назарова</b>	«В самом общем виде применительно к специальной педагогике термин „интеграция“ означает процесс, результат и состояние, при которых инвалиды и иные члены общества, имеющие ограниченные возможности здоровья, интеллекта, сенсорной сферы и другое, не являются социально обособленными или изолированными, участвуя во всех видах и формах социальной жизни вместе и наравне с остальными. В системе образования, на всех её ступенях интеграция означает реальную, а не декларируемую возможность минимально ограничивающей альтернативы для детей, подростков, молодёжи с проблемами в развитии — обучение или в специальном образовательном учреждении, или, с равными возможностями, в образовательном учреждении общего вида, например, в учреждениях общего среднего образования».
<b>М.И. Никитина</b>	«Под процессом интеграции лиц с особенностями развития в коррекционной педагогике понимается процесс включения этих лиц во все сферы жизни общества как равноправных его членов, освоение ими достижений науки, культуры, экономики, образования».
<b>Н.Н. Малофеева и Н. Д. Шматко</b>	«интеграция детей с особыми образовательными потребностями в обычные образовательные учреждения. Сегодня это уже мировой процесс, в который вовлечены все высоко развитые страны. Такой подход, как отмечают исследователи, к образованию детей с особыми нуждами вызван к жизни множеством причин различного характера. Совокупность их можно обозначить как социальный заказ общества и государства, достигших определённого уровня экономического, культурного и правового развития. Интеграция определяется как закономерный этап развития системы специального образования, связанный в любой стране мира, в том числе и в России, с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвалидам, с признанием их прав на предоставление равных с другими возможностей в разных областях жизни, включая образование. В работах об интеграции детей с отклонениями в развитии вводится такое понятие, как социально-культурная интеграция.
<b>Д.Л. Шамсутдинова</b>	«Социально-культурную интеграцию можно представить как систему взаимосвязанных мероприятий и акций,

	нацеленных на минимизацию или разрешение проблем, вызванных определёнными издержками в сфере реабилитации, социализации, инкультурации и т. д.»
<b>С.С. Степанов</b>	«Интегрированное обучение аномальных детей — обучение и воспитание детей с различными дефектами психофизического развития в учреждениях общей системы образования вместе с нормально развивающимися детьми».

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2.

### ОБОБЩЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ АНКЕТИРОВАНИЯ ПО ИЗУЧЕНИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ О РАБОТЕ В ИС

<b>Вопросы анкеты</b>	<b>Учителя, организующие работы в ИС</b>	<b>Учителя, не организующие работы в ИС</b>
<i>Что такое работа в ИС?</i>		
<i>Какие формы организации работ в ИС в процессе взаимодействия с родителями и учащимися Вы применяете в своей работе?</i>		
<i>Какими педагогическими приемами вы пользуетесь для привлечения родителей в процесс организации и проведения инклюзивных мероприятий?</i>		

**ПРИЛОЖЕНИЕ 3.**

**ТИПОВОЙ УЧЕБНЫЙ ПЛАН**

**по специальности высшего образования**

**5В010200 – Педагогика и методика начального обучения**

Срок обучения: 4 года. Присуждаемая степень: бакалавр образования по специальности 5В010200 – «Педагогика и методика начального обучения»

Цикл дисциплин	Код дисциплины	Наименование дисциплины	Кол-во кредитов	Семестр	Форма контроля
1	2	3	4	5	6
ООД	Общеобразовательные дисциплины		28		
ОК	Обязательный компонент		21		
	SIK1101	Современная история Казахстана	3	1	Гос. экзамен
	Fil 2102	Философия	3	4	экзамен
	K(R)Ya 1103	Казахский (Русский) язык	6	1,2	экзамен
	IYa 1104	Иностранный язык	6	1,2	экзамен
	IKT 1105	Информационно-коммуникационные технологии (на англ. языке)	3	3	экзамен
КВ	Компонент по выбору		7		
БД	Базовые дисциплины		69		
ОК	Обязательный компонент		20		
	FRSh 1201	Физиология развития школьников	2	2	экзамен
	Ped 2202	Педагогика	3	3	экзамен
	Psi 2203	Психология	3	3	экзамен
	MO 2204	Менеджмент в образовании	2	4	экзамен
	TKO 2205	Технологии критериального оценивания	2	4	экзамен
	PK(R)Ya 3206	Профессиональный казахский (русский) язык	2	5	экзамен
	POIYa	Профессионально	2	6	экзамен

	3207	- ориентированный иностранный язык			
	Ю 3208	Инклюзивное образование	2	5	экзамен
	TMVRNSh2 209	Теория и методика воспитательной работы в начальной школе	2	4	экзамен
КВ	Компонент по выбору		49		
ПД	Профилирующие дисциплины		32		
ОК	Обязательный компонент		5		
	МOM 3301	Методика обучения математике	3	5	экзамен
	OSK(R)Ya1302	Основы современного казахского (русского) языка	2	1	экзамен
КВ	Компонент по выбору		27		
	Итого теоретического обучения:		129		
ДВ О	Дополнительные виды обучения				
ОК	Обязательный компонент		не менее 14		
ФК	Физическая культура		8		
ПП	Профессиональная практика		не менее 6		
	Учебная				зачет
	Педагогическая				зачет
	Производственная (педагогическая)				зачет
	Компонент по выбору				
ИА	Итоговая аттестация		3		
	Государственный экзамен по специальности		1	8	
	Написание и защита дипломной работы (проекта) или сдача государственных экзаменов по двум профилирующим дисциплинам*		2	8	
	<b>ИТОГО:</b>		не менее 146		

## ПРИЛОЖЕНИЕ 4.

### МЕТОДИКА «МОТИВЫ ВЫБОРА РАБОТ В ИС»

*Уважаемые студенты!*

*Данная методика направлена на выявление наиболее значимых для будущих учителей мотивов в осуществлении ими работ в ИС. Ознакомьтесь с данными мотивами и оцените их по 10-балльной шкале.*

#### **Текст опросника**

Подготовка к работе в ИС для моей будущей профессиональной деятельности дает возможность:

1. Проявлять интерес к работе в ИС, к познанию ее возможностей.
2. Активно осуществлять работ в ИС, наладить сотрудничество с другими специалистами.
3. Находиться в среде образованных людей, единомышленников.
4. Больше узнать о работе в ИС, особенностях взаимодействия с «особыми» учениками и их родителями в ходе организации инклюзивных мероприятий.
5. Развить свои творческие способности, интеллект.
6. Удовлетворить свое стремление к доминированию над обучающимися, другими педагогами.
7. Руководить другими людьми.
8. Развивать способности к общению с «особыми» детьми и их родителями в процессе организации инклюзивных мероприятий.
9. Поступить на работу в инновационное образовательное учреждение с профессиональной направленностью.
10. Самоутвердиться, повысить свой статус, престиж педагога.
11. Заниматься научной проблемой просвещения взрослых и «особых» учеников опираясь на ценности каждого ученика.
12. Передавать свои знания, опыт, чувства во время проведения инклюзивных мероприятий, взаимодействия с «особыми» учениками и их родителями.

**Благодарим за сотрудничество!**

## ПРИЛОЖЕНИЕ 5

### АНКЕТА «РАБОТА УЧИТЕЛЕЙ В ИС» (ДЛЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ)

*Уважаемые студенты! НИИ проблем образования родителей проводит исследование состояния работ в ИС современного учителя с целью научного обоснования развития данного педагогического явления.*

*Предлагаемая Вам анкета состоит из ряда вопросов, позволяющих нам понять, какое место в Вашей профессиональной деятельности занимает работы в ИС, какие формы и методы работ в ИС во взаимодействии с родителями и «особыми» детьми Вам известны.*

*Просим Вас достоверно ответить на следующие вопросы.*

1. Как Вы понимаете, что такое работа в ИС?
2. Какова, на Ваш взгляд, роль работ в ИС учителя начальных классов?

3. В чем Вы видите специфику организации работ в ИС?  
4. Какие формы организации работ в ИС в процессе взаимодействия с родителями и «особыми» учениками вы знаете?  
5. С родителями

---

6. С «особыми» учениками

---

7. С «особыми» учениками и их родителями

---

8. С кем из представленных ниже специалистов в процессе организации работ в ИС Вы считаете необходимо сотрудничать (отметьте варианты ответа)?

- Логопед
- Учитель рисования
- Социальный педагог
- Психолог
- Библиотекарь
- Медицинские персоналы
- Ни с кем не сотрудничаю
- Другие варианты ответа

9. На Ваш взгляд, какова роль педагогики при организации работ в ИС?

10. Как Вы считаете, учителю начальных классов необходимо быть образованным человеком в области инклюзии?

- А) безусловно, да
- Б) скорее да, чем нет
- В) скорее нет, чем да
- Г) безусловно, нет.

11. В чем, на Ваш взгляд, заключается сложность организации работ ИС в начальных классах и каковы решения данной проблемы?

**Благодарим за сотрудничество!**

## ПРИЛОЖЕНИЕ 6.

### ТЕСТ НА ДИАГНОСТИКУ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА И КРЕАТИВНОСТИ (Е.И. РОГОВ)

*Уважаемые студенты! Выберите один из предложенных вариантов ответов.*

1. Считаете ли вы, что окружающий вас мир может быть улучшен?

- 1. да;
- 2. нет;
- 3. да, но только кое в чем.

2. Думаете ли вы, что сами сможете участвовать в значительных изменениях окружающего мира?

- 1. да, в большинстве случаев;

2. нет;
3. да, в некоторых случаях.
3. Считаете ли вы, что некоторые из ваших идей принесут значительный прогресс в той сфере деятельности, которую вы выберете?
  1. да;
  2. откуда у меня могут быть такие идеи?
  3. может быть, и не значительный прогресс, но кое-какой успех возможен.
4. Считаете ли вы, что в будущем будете играть столь важную роль, что сможете что-то принципиально изменить?
  1. да, наверняка;
  2. очень маловероятно;
  3. может быть.
5. Когда вы решаете что-то сделать, уверены ли в том, что дело получится?
  1. конечно;
  2. часто охватывают сомнения, смогу ли сделать;
  3. чаще уверен, чем не уверен.
6. Возникает ли у вас желание заняться каким-то неизвестным для вас делом, таким делом, в котором в данный момент вы некомпетентны, его абсолютно не знаете?
  1. да, всякое неизвестное меня привлекает;
  2. нет;
  3. все зависит от самого дела и обстоятельств.
7. Вам приходится заниматься незнакомым делом. Испытываете ли вы желание добиться в нем совершенства?
  1. да;
  2. что получится, то и хорошо;
  3. если это не очень трудно, то да.
8. Если дело, которое вы не знаете, вам нравится, хотите ли вы знать о нем все?
  1. да;
  2. нет, надо учиться самому основному;
  3. нет, я только удовлетворю свое любопытство.
9. Когда вы терпите неудачу, то:
  1. какое-то время упорствуете, даже вопреки здравому смыслу;
  2. сразу махнете рукой на эту затею, как только поймете ее нереальность;
  3. продолжаете делать свое дело, пока здравый смысл не покажет непреодолимость препятствий.
10. Профессию надо выбирать, исходя из:
  1. своих возможностей и перспектив для себя;
  2. стабильности, значимости, нужности профессии, потребности в ней;
  3. престижа и преимуществ, которые она обеспечит.
11. Путешествуя, могли бы вы легко ориентироваться на маршруте, по которому уже прошли?
  1. да;
  2. нет;



3. если место понравилось и запомнилось, то да.
12. Можете ли вы вспомнить сразу же после беседы все, что на ней говорилось?
1. да;
  2. нет;
  3. вспомню все, что мне интересно.
13. Когда вы слышите слово на незнакомом языке, можете ли вы повторить его по слогам без ошибок, даже не зная его значения?
1. да;
  2. нет;
  3. повторю, но не совсем правильно.
14. В свободное время вы предпочитаете:
1. оставаться наедине, поразмыслить;
  2. находиться в компании;
  3. мне безразлично, буду ли я один или в компании.
15. Вы занимаетесь каким-то делом. Вы решаете прекратить его только когда:
1. дело закончено и кажется вам отлично выполненным;
  2. вы более-менее довольны сделанным;
  3. дело кажется сделанным, хотя его еще можно делать лучше. Но зачем?
16. Когда вы один, вы:
1. любите мечтать о каких-то вещах, может быть, и абстрактных;
  2. любой ценой пытаетесь найти себе конкретное занятие;
  3. иногда любите помечтать, но о вещах, которые связаны с вашими делами.
17. Когда какая-то идея захватывает вас, то вы станете думать о ней:
1. независимо от того, где и с кем вы находитесь;
  2. только наедине;
  3. только там, где есть тишина.
18. Когда вы отстаиваете какую-то идею, вы:
1. можете отказаться от нее, если аргументы оппонентов покажутся вам убедительными;
  2. останетесь при своем мнении, какие бы аргументы ни выдвигались;
  3. измените свое мнение, если сопротивление окажется слишком сильным.

**Благодарим за сотрудничество!**

**ПРИЛОЖЕНИЕ 7.**

## ОЦЕНКА КОММУНИКАТИВНЫХ И ОРГАНИЗАТОРСКИХ СКЛОННОСТЕЙ

*Уважаемые студенты!*

**ИНСТРУКЦИЯ:** «Вам необходимо ответить на все предложенные вопросы. Отвечайте так: если Ваш ответ на вопрос положителен (Вы согласны), то в соответствующей клетке листа ответов поставьте плюс, если же Ваш ответ отрицателен (Вы не согласны) – поставьте минус. Следите, чтобы номер вопроса и номер клетки, куда Вы запишите свой ответ, совпадали. Имейте в виду, что вопросы носят общий характер и не могут содержать всех необходимых подробностей. Поэтому представьте себе типичные ситуации и не задумывайтесь над деталями. Не следует тратить много времени на обдумывание, отвечайте быстро. Возможно, на некоторые вопросы Вам будет трудно ответить. Тогда постарайтесь дать тот ответ, который Вы считаете предпочтительным. При ответе на любой из этих вопросов обращайтесь внимание на его первые слова. Ваш ответ должен быть точно согласован с ним. Отвечая на вопросы, не стремитесь произвести заведомо приятное впечатление. Важен не конкретный ответ, а суммарный балл по серии вопросов».

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16
17	18	19	20
21	22	23	24
25	26	27	28
29	30	31	32
33	34	35	36

### ВОПРОСЫ К ТЕСТУ

1. Много ли у Вас друзей, с которыми Вы постоянно общаетесь?
2. Часто ли Вам удается склонить большинство своих товарищей к принятию ими вашего мнения?
3. Долго ли Вас беспокоит чувство обиды, причинённое Вам кем-то из Ваших товарищей?
4. Всегда ли вам трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации?
5. Есть ли у Вас стремление к установлению новых знакомств с разными людьми?
6. Нравиться ли вам заниматься общественной работой?
7. Верно ли, что Вам приятнее и проще проводить время с книгами или за какими-либо другими занятиями, чем с людьми?
8. Если возникли какие-либо помехи в осуществлении Ваших намерений, то легко ли Вы отступаете от них?

9. Легко ли Вы устанавливаете контакты с людьми, которые значительно старше Вас по возрасту?
10. Любите ли Вы придумывать и организовывать со своими товарищами различные игры и развлечения?
11. Трудно ли Вы включаетесь в новую для Вас компанию?
12. Часто ли Вы откладываете на другие дни те дела, которые нужно было бы выполнить сегодня?
13. Легко ли Вам удастся устанавливать контакты с незнакомыми людьми?
14. Стремитесь ли Вы добиваться, чтобы Ваши товарищи действовали в соответствии с Вашим мнением?
15. Трудно ли Вы осваиваетесь в новом коллективе?
16. Верно ли, что у Вас не бывает конфликтов с товарищами из-за невыполнения ими своих обязанностей, обязательств?
17. Стремитесь ли Вы при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?
18. Часто ли в решении важных дел Вы принимаете инициативу на себя?
19. Раздражают ли Вас окружающие люди и хочется ли Вам побыть одному?
20. Правда ли, что Вы обычно плохо ориентируетесь в незнакомой для Вас обстановке?
21. Нравиться ли Вам постоянно находиться среди людей?
22. Возникает ли у Вас раздражение, если Вам не удастся закончить начатое дело?
23. Испытываете ли Вы чувство затруднения, неудобства или стеснения, если приходится проявить инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?
24. Правда ли, что Вы утомляетесь от частого общения с товарищами?
25. Любите ли Вы участвовать в коллективных играх?
26. Часто ли Вы проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы Ваших товарищей?
27. Правда ли, что Вы чувствуете себя неуверенно среди малознакомых Вам людей?
28. Верно ли, что Вы редко стремитесь к доказательству своей правоты?
29. Полагаете ли вы, что вам не доставляет особого труда внести оживление в малознакомую вам компанию?
30. Принимаете ли вы участие в общественной работе в школе?
31. Стремитесь ли вы ограничить круг своих знакомых небольшим количеством людей?
32. Верно ли, что вы не стремитесь отстаивать свое мнение или решение, если оно не было сразу принято вашими товарищами?
33. Чувствуете ли вы себя непринужденно, попав в незнакомую вам компанию?
34. Охотно ли вы приступаете к организации различных мероприятий для своих товарищей?
35. Правда ли, что вы не чувствуете себя достаточно уверенным и спокойным, когда приходится говорить что-либо большой группе людей?
36. Часто ли вы опаздываете на деловые встречи, свидания?

37. Верно ли, что у вас много друзей?  
38. Часто ли вы оказываетесь в центре внимания своих товарищей?  
39. Часто ли вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малознакомыми людьми?  
40. Правда ли, что вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы своих товарищей?

## ПРИЛОЖЕНИЕ 8.

### АНКЕТА «МОЕ ОТНОШЕНИЕ К ИНКЛЮЗИИ»

*Уважаемые коллеги! Вашему вниманию предлагается анкета, позволяющая понять Ваше отношение к инклюзивному образованию.*

*Анкета «Мое отношение к инклюзии» состоит из ряда вопросов, позволяющих нам понять, какое место в Вашей жизни занимает инклюзия, как Вы относитесь к работе учителя в ИС, каковы Ваши интересы и предпочтения в условиях ИП.*

*Просим Вас ответить на вопросы предлагаемой анкеты, выбирая наиболее подходящий, на Ваш взгляд, ответ.*

1. *Ваше отношение к инклюзивному образованию:*

*а) положительное; б) нейтральное; в) отрицательное.*

2. *Сталкивались ли Вы в своей повседневной жизни с людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (далее ОВЗ)? Если «да», то при каких обстоятельствах?*

---

*\_\_\_\_\_ Какие эмоции у Вас вызывает человек с ОВЗ?*

---

3. *Считаете ли Вы, что человек с ОВЗ может стать полноценным членом общества и реализовать себя в жизни как личность? Ответ аргументируйте.*

---

*\_\_\_\_\_ Укажите степень Вашего согласия с каждым из перечисленных ниже утверждений. (Поставьте отметку в соответствующем Вашему выбору столбце.)*

**Утверждение**

**Согласен**

**Сомневаюсь**

**Не согласен**

*Ценность человека не зависит от его достижений*

*Все люди нуждаются в поддержке*

*Ребенок приходит в школу, чтобы получать знания*

*Все дети должны учиться вместе*

5. Знакомы ли Вы с термином «инклюзия»? Если «да», раскройте сущность этого понятия.

---

6. Знаете ли Вы, что такое «инклюзивное образование»? Если «да», раскройте сущность этого понятия.

---

7. Где, с Вашей точки зрения, должны обучаться дети с ОВЗ? (в специальных учреждениях, интернатах, коррекционных классах, обычных школах)

---

8. Считаете ли Вы возможным обучение детей с ОВЗ (различных категорий) в общеобразовательных учреждениях (массовых школах?)

Ответ

аргументируйте.

---

9. Какие положительные стороны в обучении детей с ОВЗ в массовой школе Вы видите?

---

\_\_\_\_\_ 10. Какие отрицательные стороны в обучении детей с ОВЗ в массовой школе Вы видите?

---

\_\_\_\_\_ 11. С какими проблемами, по Вашему мнению, мы можем столкнуться при совместном обучении обычных учеников и детей с ОВЗ?

---

\_\_\_\_\_ 12. Как бы Вы отнеслись к обучению в Вашей группе студентов с ОВЗ?

---

**Благодарим за сотрудничество!**

## **ПРИЛОЖЕНИЕ 9.**

### **ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНОСТИ**

**(Методика А.В. Карпова)**

*Уважаемые студенты!* Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений опросника. В бланке ответов напротив номер вопроса проставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту Вашего ответа: 1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю; 5 – скорее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно. Не задумывайтесь подолгу над

ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может.

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долго думаю о ней; хочется ее с кем-нибудь обсудить.	1 2 3 4 5 6 7
2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.	1 2 3 4 5 6 7
3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.	1 2 3 4 5 6 7
4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем.	1 2 3 4 5 6 7
5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.	1 2 3 4 5 6 7
6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.	1 2 3 4 5 6 7
7. Главное для меня – представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.	1 2 3 4 5 6 7
8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною.	1 2 3 4 5 6 7
9. Я часто ставлю себя на место другого человека.	1 2 3 4 5 6 7
10. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.	1 2 3 4 5 6 7
11. Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил план.	1 2 3 4 5 6 7
12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.	1 2 3 4 5 6 7
13. Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки.	1 2 3 4 5 6 7
14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.	1 2 3 4 5 6 7
15. Я беспокоюсь о своем будущем.	1 2 3 4 5 6 7
16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.	1 2 3 4 5 6 7
17. Порой я принимаю необдуманные решения.	1 2 3 4 5 6 7
18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.	1 2 3 4 5 6 7

19. Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.	1 2 3 4 5 6 7
20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.	1 2 3 4 5 6 7
21. У меня бывают конфликты от того, что я порой не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие.	1 2 3 4 5 6 7
22. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог.	1 2 3 4 5 6 7
23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.	1 2 3 4 5 6 7
24. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, в каких словах это лучше сделать, чтобы его не обидеть.	1 2 3 4 5 6 7
25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.	1 2 3 4 5 6 7
26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.	1 2 3 4 5 6 7
27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.	1 2 3 4 5 6 7

**Благодарим за сотрудничество!**