

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

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



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

**Әдістемелік ұсынымдар**

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

**Методические рекомендации**

Астана  
2015

## Содержание

Введение	2
1 Понятие о профессиональной компетентности педагога в условиях инклюзивного образования	4
2 Функциональные обязанности учителя и различных специалистов в инклюзивном образовании	7
3 Мультидисциплинарное взаимодействие педагогов и специалистов	24
Заключение	29
Список использованных источников	30
Глоссарий	32

## Введение

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

*А.Н. Леонтьев*

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

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

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

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

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

## **1 Понятие о профессиональной компетентности педагога в условиях инклюзивного образования**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

специалистами, руководством) [9].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

– ценностная ориентация личности;

– мотивация личности; –

толерантность; – эмпатия;

– педагогический оптимизм.

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

- знание основ инклюзивного образования;

- знание требований к физическому доступу детей с ограниченными возможностями развития; - знание нормативно-правовых основ включения детей с ограниченными

возможностями в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных организаций, которое обеспечивает информированность учителя, повышает грамотность в отношении прав детей с ограниченными возможностями развития; - знание особенностей построения процесса обучения и воспитания детей в

условиях инклюзивного образования, которое заключается в овладении учителями начальных классов знаний в обеспечении физического комфорта для детей с ограниченными возможностями развития, адаптации учебных программ, дифференциации и индивидуализации содержания учебного материала; - знание основ построения коммуникативной связи с субъектами

инклюзивного образования включает в себя осведомленность учителя о том, что в условиях инклюзивного образования учителю необходимо отойти от позиции «знаю только Я» к позиции «МЫ вместе» в тесном

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **2 Функциональные обязанности учителя и различных специалистов в инклюзивном образовании**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

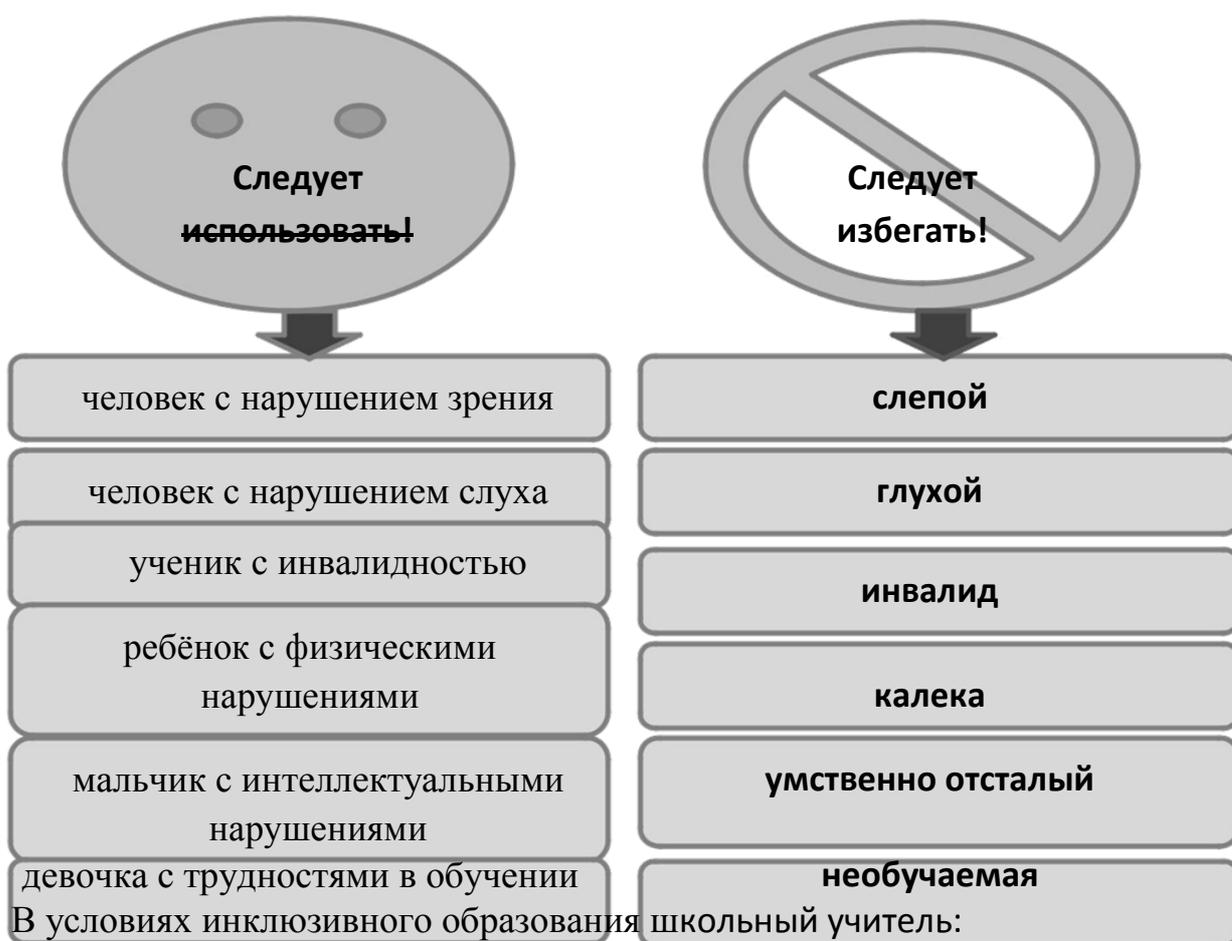


Рисунок 1. Правила применения специфических терминов

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

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

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

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

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

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

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

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

К функциям координатора могут относиться:

*1. Административные:*

- развитие инклюзивной культуры и ценностей, философии и идеологии, формирование особого режима организации;
- определение стратегии и тактики деятельности педагогического коллектива в области инклюзивного образования (планирование, реализация и

анализ конкретных шагов – организационный компонент), обеспечение одинакового внимания ко *всем* детям и эффективное использование имеющихся для этой цели ресурсов;

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

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

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

- взаимодействие со специалистами психолого-медико-педагогической консультации;

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

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

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

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

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

### *3. Взаимодействие с «внешними» партнерами:*

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

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

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

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

- адаптивный
- репродуктивный
- оптимальный

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3 Мультидисциплинарное взаимодействие педагогов и специалистов

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

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

Такое взаимодействие включает:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Рассмотрим основные направления командной работы специалистов[19]:

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

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

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

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

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

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

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

## Заключение

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

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

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

## Список литературы

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

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

## Глоссарий

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Методическое пособие**

Басуға 23.11. 2015 ж. қол қойылды. Пішімі 60×84 1/16.  
Қағазы офсеттік. Офсеттік басылыс.  
Қаріп түрі «Times New Roman». Шартты баспа табағы 4.

Подписано к печати 23.11. 2015 Формат 60x84 1/16.  
Бумага офсетная. Печать офсетная.  
Гарнитура «Times New Roman». Усл. печ. л. 4,0.  
Тираж \_\_\_\_\_ экз.

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

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

