

Торайғыров университетінің
ҒЫЛЫМИ ЖУРНАЛЫ

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
Торайғыров университета

**ТОРАЙҒЫРОВ
УНИВЕРСИТЕТІНІҢ
ХАБАРШЫСЫ**

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ СЕРИЯСЫ
1997 ЖЫЛДАН БАСТАП ШЫҒАДЫ



**ВЕСТНИК
ТОРАЙҒЫРОВ
УНИВЕРСИТЕТА**

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СЕРИЯ
ИЗДАЕТСЯ С 1997 ГОДА

ISSN 2710-2661

№ 1 (2022)

Павлодар

**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
Торайгыров университета**

Педагогическая серия
выходит 4 раза в год

СВИДЕТЕЛЬСТВО

о постановке на переучет периодического печатного издания,
информационного агентства и сетевого издания

№ KZ03VPY00029269

выдано

Министерством информации и коммуникаций
Республики Казахстан

Тематическая направленность

публикация материалов в области педагогики,
психологии и методики преподавания

Подписной индекс – 76137

<https://doi.org/10.48081/NIUS7438>

Бас редакторы – главный редактор

Бурдина Е. И.

д.п.н., профессор

Заместитель главного редактора

Абыкенова Д. Б., *PhD доктор*

Ответственный секретарь

Нургалиева М. Е., *PhD доктор*

Редакция алқасы – Редакционная коллегия

Пфейфер Н. Э.,

д.п.н., профессор

Жумагаева Е.,

д.п.н., профессор

Абибулаева А. Б.

д.п.н., профессор

Мирза Н. В.,

д.п.н., профессор

Фоминых Н. Ю.,

д.п.н., профессор (Россия)

Снопкова Е. И.,

к.п.н., профессор (Беларусь)

Кудышева А. А.,

к.п.н., ассоц. профессор

Омарова А. Р.,

технический редактор

За достоверность материалов и рекламы ответственность несут авторы и рекламодатели

Редакция оставляет за собой право на отклонение материалов

При использовании материалов журнала ссылка на «Вестник Торайгыров университета» обязательна

МРНТИ 14.01.79

<https://doi.org/10.48081/LBPD9347>***А. Д. Жомартова¹, Е. И. Бурдина², С. Д. Аубакирова³**^{1,2}Торайгыров университет,

Республика Казахстан, г. Павлодар,

³Университет Туран,

Республика Казахстан, г. Нур-Султан

ИЗ ОПЫТА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ЗА РУБЕЖОМ

Инклюзивное образование в Казахстане является очень актуальной проблемой. За достаточно продолжительный период осуществления создана нормативно-правовая база его регулирования, проводятся различные курсы повышения квалификации, в вузах внедрены дисциплины по инклюзивному образованию, создается методическая база для работы с детьми с особыми образовательными потребностями и так далее. Но, есть достаточно много вопросов, которые необходимо решить и один из которых – подготовка педагогов к инклюзии как таковой. В данной статье представлен теоретический анализ подготовки педагогов к инклюзивному образованию в зарубежных странах. Речь идет о проблемах реализации инклюзивного образования и готовности педагогов к данной деятельности. В статье предлагается на рассмотрение опыт подготовки педагогов на Кипре, Сербии, Италии (Венеция), в США (Канзас), Ботсване, в Польше и Литве, в Австралии и Новой Зеландии. Проведенная аналитическая работа по изучению опыта показала специфические проблемы инклюзии в каждой стране, а также были сопоставлены с казахстанской инклюзией, что позволило выявить потенциально слабые стороны по этой проблеме. На основе исследований зарубежных ученых создан образ педагога, готового успешно работать в инклюзивном образовании.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ограниченные возможности, особые образовательные потребности, подготовка педагога, профессия педагог.

Введение

Профессия педагог в любой среде уважаема, хотя бы потому, что она берет на себя ответственность за воспитание будущего поколения. Педагогу не обязательно обладать энциклопедическими знаниями, главной его функцией является воспитание человека, способного жить в обществе. Быть педагогом, учителем означает быть гуманным, сострадательным, чутким, понимающим, доброжелательным, беспристрастным, справедливым, а самое главное любить детей, какими бы они ни были, учить их добру и любить искренне свое непростое дело. При выборе профессии очень важно осознавать то, на что способен человек, надо найти способ определения своих возможностей.

Чтобы понять, с какими трудностями в инклюзивной педагогической деятельности может встретиться педагог, был проанализирован зарубежный опыт подготовки к инклюзивному образованию. Полагаем, что опыт зарубежной практики подготовки педагогов к инклюзии будет весьма полезным.

Материалы и методы

В исследовании применялись: метод диалектического анализа источников информации по подготовке педагогов к инклюзивному образованию за рубежом; обобщение, мысленное выделение конкретных признаков в вопросе подготовки педагогов к инклюзивному образованию и описание опыта по данной проблеме; метод синтеза для обозначения общих признаков в вопросе подготовки педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования.

Результаты и обсуждение

Опыт инклюзивного образования на Кипре представлен исследованием ученых Papaioyiotis Angelides, Tasoula Stylianou, Paul Gibbs, которые разбирали проблему подготовки педагогов к инклюзии в своей стране (2006). В то время специальная и общая педагогика подчинялись разным ведомствам, это обстоятельство препятствовало организации согласованных между собой действий двух структур. Примечательным является, что на тот момент в университетах Кипра специальных педагогов не готовили, квалификацию специального педагога получали путем посещения нескольких семинаров и таким образом становились «специальными».

Дети, имеющие особые потребности, обучались в особых условиях (в специальных классах и специальных подразделениях). «Специальные» учителя обучали своих учеников на индивидуальной основе в их «особом» классе. Все это вместе взятое усиливало культуру сегрегации и в свою очередь препятствовало получению опыта инклюзивного образования будущим педагогам.

Похожая практика разделения обучающихся существует и в наших школах. Полностью разделяя точку зрения авторов по поводу негативной культуры сегрегации, признаем, что наличие специализированных классов при школах – это не инклюзия.

Авторы поднимают проблему понимания философии инклюзивного образования. Многие даже в наше время представляют ее в узком смысле, ограничиваясь в основном правом на обучение лишь детей с ограниченными возможностями (далее ОВ), не принимая во внимание глубокое и философское значение данного понятия. По мнению ученых, на всех уровнях образования, начиная от тех, кто руководит процессом внедрения инклюзивного образования и заканчивая теми, кто это воплощает в жизнь, должно быть единое и правильное понимание основной сути идеи. Инклюзия – это синоним равноправия.

Формирование правильного отношения к инклюзии требует пересмотра ключевых принципов педагогической деятельности. Во многом от отношения педагога к ребенку зависит отношение остальных детей к нему. Особо подчеркивая данный феномен, ученые объясняют, что если педагог изначально готов принимать детей такими, какими они являются на самом деле, то это послужит правильному ходу инклюзивного образования.

Инклюзивное образование связано с вопросами социальной справедливости. Это означает, что студенты, выбравшие педагогическую профессию, должны понимать, как они будут строить учебно-воспитательный процесс, в котором будут решаться вопросы уважения, справедливости и равноправия. В рамках этих усилий необходимо будет понять исторические, социокультурные и идеологические контексты, которые создают дискриминационную и репрессивную практику в сфере образования. Изоляция и отвержение ученика с особыми образовательными потребностями (далее ООП) – это лишь одна из областей несправедливости [1].

Анализ кипрских ученых говорит о параллели между тем, с какими трудностями им пришлось столкнуться и тем, что происходит у нас в Казахстане. Несмотря на достаточно продолжительный путь инклюзии в нашей стране, создается впечатление, что реальное продвижение несущественно заметно на местах, т.е. в школьной практике. Поэтому при подготовке педагогов к инклюзии нужно сформировать у них инклюзивную культуру как личностный аспект, установку.

S. M. Milovanovich (Сербия) говорит о широком понимании определения инклюзивного образования, которое фокусируется на разнообразии и на том, как школы реагируют на это, а не на поощрение включения конкретных групп, в первую очередь, учащихся с ОВ в систему общего образования.

Основной акцент надо делать на равное отношение ко всем участникам учебно-воспитательного процесса, не выделяя никого в особые группы. Широкое понимание инклюзивного образования заключается в том, что помимо детей с ОВ доступ к образованию должен предоставляться обучающимся, которые нуждаются в этой поддержке по разным другим причинам. Такое понимание инклюзивного образования, на наш взгляд, истинно. Ученый отмечает, что для работы в инклюзивном образовании педагог должен постоянно заниматься самосовершенствованием, набирать компетенции для инклюзивного образования, необходимых знаний в данной области, так и навыков (например, язык жестов). И это совершенствование необходимо на протяжении всего жизненного профессионального развития [2].

Ученый Rita Minello из Университета Ка'Фоскари, Венеция, обращает внимание, что в большинстве программ подготовки педагогов немного знаний о содержании, связанном с различными типами трудностей таких, как дислексия, аутизм и недостаточным освоением стратегий обучения, предназначенных для этих типов трудностей. Такие специальные педагогические подходы могут реализовываться специально обученными педагогами. По ее мнению, в результате многие педагоги убеждают себя, что у них нет навыков для выполнения этой работы, потому что есть другие так называемые «эксперты», обученные справляться с особыми потребностями обучающихся. Rita Minello утверждает, что поддержка специального учителя (дефектолога) концептуализируется таким образом, это является препятствием для развития интеграции, поскольку она освобождает остальную часть системы образования от ответственности за обучение всех детей вместе.

Ученый также освещает и другую точку зрения, где инклюзия не может быть заранее задумана. Это требует радикального подхода к обучению и образованию, который не зависит от идентификации конкретных форм инвалидности или трудностей, то есть от специальных знаний из специальной педагогики.

Автор описывает программу «ТИЕ» в подготовке педагогов к взаимодействию с людьми с ОВ. Подготовка включает педагогов в 12-часовую стажировку-волонтерство в сообществах, где они могут взаимодействовать и работать с людьми с ОВ. Стажеры не берут на себя роль воспитателя или учителя, а скорее роль компаньона в отношениях, более равноправных. Социальное внимание позволяет педагогам рассматривать людей с ОВ как людей со своими интересами и целями. Это способствует пониманию трудностей, с которыми они сталкиваются ежедневно. Стажировка заканчивается обсуждением и анализом проделанной работы.

Стажеры в группах по 5–6 человек исследуют проблему местного сообщества, идентифицируя себя с людьми с ОВ, при поддержке местных ассоциаций. Стажеры выбирают себе вид инвалидности: один день в инвалидной коляске, другой день слепой и т.д. и получают доступ к общественным структурам. Примерка роли человека с ОВ позволяет им глубоко задуматься о ценностях общества относительно таких людей и пересмотреть свои взгляды, убеждения и отношения.

Rita Minello затрагивает проблему девиантного поведения учащихся, которое становится основной причиной, побуждающей начинающих преподавателей отказаться от преподавательской деятельности. Класс задуман как постоянное взаимодействие четырех ключевых факторов: обучающиеся, преподаватели, учебные и образовательные ресурсы и психо-физический настрой к учебной деятельности. Исследование проблем ненадлежащего поведения позволяет сделать вывод, что причина расстройств поведения заключается во влиянии всех четырех факторов. Поэтому выявление проблемы девиантного поведения в классе требует внимания ко всем четырем факторам, а не только к дисциплинарному поведению проблемного обучающегося.

Педагогу необходимо сосредоточиться на понимании смысла культурного и языкового разнообразия в поликультурном обществе. Вместо того, чтобы отчуждать обучающихся от их дома, культуры и языка сообщества, он должен опираться на культуры и языки обучающихся из разных групп, чтобы улучшить свое обучение. Подготовка педагога должна быть сосредоточена на процессе, на принципе поиска, а не на культурном содержании. Знание особенностей обучающихся и контекста их культуры является первым процессом для разработки культурно гибких программ, чтобы выйти из общей дезактивированной практики [3].

Этот опыт подготовки педагогов к инклюзии ориентирован на получение практического опыта, но иной по содержанию. Общение с человеком с ОВ позволяет узнать некоторые особенности, не описанные в официальной литературе.

Весьма интересно исследование Jennifer Kurth и Jean Ann Foley (США, Канзас). США одними из первых стали реализовывать практику инклюзивного образования. По мнению ученых подготовка будущих педагогов к инклюзивному образованию должна быть пересмотрена. Они выявили некоторые разногласия в понимании истинной идеи инклюзивного образования теми, кто готовит педагогов в университетах и теми, кто сопровождает их во время практики (стажировки). Такие выводы были сделаны на основе изучения опыта подготовки будущих педагогов к инклюзии в университете на юго-западе Америки. Студенты данного учебного заведения получают двойную специальность: в

области начального и специального образований. Одна из программ подготовки педагогов, известная как партнерство «Praxis», представляет собой интенсивную 3-семестровую когортную программу бакалавриата. Студенты на первом курсе получают образование, ориентированное на так называемый «выход теории в практику». Затем в среднем около трех часов в неделю «работают на местах» в течение одного общего семестра. Практика (стажировка) проводится в начальных и специальных учебных заведениях, начиная с детского сада и заканчивая средней школой. В дополнение будущие педагоги имеют наставников, двух руководителей от университета (специализирующийся на начальном образовании, другой – на специальном). Руководители обеспечивают наставничество и надзор за студентами в их работе в среднем один раз в неделю. Они проводят ежемесячные семинары для обсуждения вопросов практики (стажировки) и координируют их деятельность на местах. Будущие педагоги взаимодействуют с сертифицированными практикующими коллегами на местах, т.е. на месте прохождения практики (стажировки).

Программа «Praxis» была разработана таким образом, чтобы будущие педагоги проводили первые 8 недель каждого семестра в одном классе, а затем меняли место на вторые 8 недель. Прежде чем отправить студентов на практику, проверяют их теоретическую готовность. Они должны продемонстрировать педагогические знания и навыки, профессиональные знания, чтобы иметь право обучать школьников.

Очень продуманный и практикоориентированный подход. Но на самом деле ученые пришли к выводу, что нет диалога между университетом и школой. Преподаватели учебного заведения ориентировали будущих педагогов на идеальный вариант инклюзии – обучение всех вместе, тогда как реальная практика была далека от теории. Рефрейминг или «перезагрузка» подготовки педагога к инклюзивным условиям требует критического понимания включения ребенка с ООП в общеобразовательный процесс в сочетании с учебными знаниями и навыками инклюзивного образования [4].

Критическая оценка существующей системы подготовки педагогов к инклюзивному образованию помогает осознать реальные проблемы в данном вопросе. Из этого можно сделать вывод, что при подготовке педагогов к инклюзии очень важна положительная практика её реализации. К сожалению, у практикующих педагогов нашей страны еще нет достаточных навыков работы в реальных инклюзивных условиях, поэтому, будущему педагогу сложно перенять положительный опыт на этом поприще.

Voitumelo Mangore и Sourav Mukhopadhyay, изучая проблему подготовки педагогов к инклюзивному образованию в Ботсване, отмечают важность профессионального развития. Речь идет о повышении профессиональной

квалификации педагогов практиков в области инклюзии. Как отмечают ученые, разовые семинары неэффективны. При реализации программ профессионального развития необходимо ориентироваться на потребности педагогов, связанные с реальной работой. Это означает, что профессиональное развитие для инклюзивного школьного образования должно включать в себя повышение педагогических навыков наряду с культурными знаниями, навыками сотрудничества и ориентацией на индивидуальные потребности педагогов. В ходе исследования выяснилось, что респонденты выражают свою озабоченность относительно того, что они полностью зависимы от специальных педагогов и им необходимо пройти образовательные курсы по инклюзивному образованию [5]. Следовательно, педагог инклюзивного образования должен быть наделен компетенциями из области специальной педагогики, иначе ему будет сложно строить взаимоотношение с ребенком с ОВ.

A. Zamkowska и A. Galkienė проанализировали практику инклюзивного образования в Польше и Литве. Исследование показало на недостаточный объем изменений, внесенных на уровне школьного образования, что затрудняло реализацию идеи инклюзии: отсутствие мер по устранению архитектурных барьеров, неприспособленность классных комнат к индивидуальным особенностям некоторых детей, отсутствие специализированной поддержки. Самым главным препятствием в работе педагогов оказались проблемы в построении индивидуальной учебной программы и применении специализированных методов работы [6].

Знание и умение построения индивидуальной учебной программы и применение специализированных методов работы являются важными показателями готовности педагогов к инклюзии. Jennifer Kurth и Jean Ann Foley делают акцент на том, что их респонденты указали на необходимость переформулирования критериев оценок. Они изъявили желание отказаться от жесткой классно-урочной системы в пользу гибкой подстройки рабочего времени под способности обучающихся.

Исследовавшим реальную практику литовских и польских школ ученым удалось выявить основные барьеры, указанные практиками. Как оказалось, школьным педагогам нужны дополнительные знания из области специальной педагогики, при этом основной специальный педагог мог бы решить более сложные проблемы, с которыми встречаются в повседневной практике следующие учителя.

У каждой страны есть свои особенности инклюзивного образования. Педагоги из разных стран сталкиваются с разнообразными задачами в инклюзии. Польша и Литва, являясь мононациональными государствами, в своей инклюзивной практике не встречаются с проблемой мультикультурализма,

как Австралия и Новая Зеландия. Ученые K. Beasy, J. Kriewaldt, H. Trevethan, A. Morgan, B. Cowie осветили еще один аспект инклюзивного образования – подготовка будущих педагогов к обучению детей с разнообразными культурными ценностями и менталитетом [7]. Казахстан тоже является многонациональным, но отличительной чертой является его относительное постоянство, в отличие от Австралии и Новой Зеландии. Многонациональность в нашей стране за достаточно продолжительное время оказала влияние на появление общей для всех культуры взаимодействия, сохраняя при этом черты идентичности и уникальности каждого народа. Поэтому, на наш взгляд, подготовка будущего педагога к разнообразию культур не будет столь проблематичной. Инклюзивная педагогика фокусируется на обеспечении того, чтобы культура и происхождение всех обучающихся ценились как часть целого и часть идентичности каждого.

Выводы

Изучив как положительный, так и отрицательный опыт зарубежных стран важно определить содержание подготовки будущих педагогов к инклюзии. В теоретическую подготовку педагогов нужно включить знания из области дефектологии или специальной педагогики. Эти знания должны использоваться при планировании учебно-воспитательной деятельности в инклюзивном классе. Нужно строить обучение будущих педагогов на основе концепции межкультурной толерантности и принятия. Университетская теория и школьная практика не должны идти параллельными путями, наоборот, должны взаимодополнять друг друга. Будущий педагог лучше воспримет особенности педагогической деятельности, если у него будут специализированные и опытные наставники.

Общие выводы по опыту зарубежных стран позволяют создать образ будущего педагога, готового успешно работать в инклюзивном образовании. Педагог должен:

- 1) осуществлять практику в пользу возможностей эффективного обучения детей, которые имеют «особые потребности»;
- 2) принимать детей такими, какими они являются на самом деле;
- 3) понимать, как необходимо строить учебно-воспитательный процесс, в котором будут решаться вопросы уважения, справедливости и равноправия;
- 4) понимать исторические, социокультурные и идеологические контексты, которые создают дискриминационную и репрессивную практику в сфере образования;
- 5) набирать компетенции для инклюзивного образования, необходимых знаний в данной области, так и навыков (например, язык жестов);
- 6) владеть конкретными знаниями из области дефектологии;
- 7) уметь внедрять контент индивидуализации обучения;

- 8) иметь навыки совместной работы с коллегами и детьми;
- 9) уметь работать с родителями обучающихся;
- 10) интерпретировать специализированный диагноз в заявлении или заключении психолого-медико-педагогических консультационных центров;
- 11) уметь выявлять трудности в развитии и воспитании ребенка с ОВ или в соблюдении принципов реабилитационной работы;
- 12) уметь анализировать сильные и слабые стороны обучающихся с ОВ, чтобы корректировать учебную программу в соответствии с потребностями и способностями учащихся с ОВ;
- 13) готовить среду для удовлетворения образовательных нужд;
- 14) уметь прогнозировать последствия реализуемой дидактической и воспитательной деятельности, следя за достижениями обучающегося с ООП и делая заключения об эффективности оказываемой ему поддержки.

На сегодняшний день с целью поднятия престижа педагогической профессии со стороны нашего государства предпринимаются необходимые меры: поднимается уровень оплаты труда педагогам среднего звена, создаются условия для совершенствования навыков преподавания и многое другое. Но, к сожалению, прямое назначение педагога учить и воспитывать ушло на второй план. Все понимают, что работа с детьми требует от человека колоссальных психологических усилий, установок. При подготовке будущих педагогов к этой благородной профессии важно делать упор на их исходный психологический настрой к работе с детьми. Без него дальнейшее обучение будет носить условно формальный характер. Возможно, педагог и будет знать все на «отлично», но применить это все с наибольшей эффективностью не сможет.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1 **Angelides, P., Stylianou, T., Gibbs, P.** Preparing teachers for inclusive education in Cyprus // *Teaching and Teacher Education*. – 2006. – Vol. 22(4). – P. 513–522.

2 **Сунчица, М. М.** Припрема будућих учитеља за инклузивно образовање у Србији: тренутно стање и потребе // *Зборник Института за педагошка истраживања*. – 2011. – № 43(20). – P. 208–222.

3 **Minello, R.** Preparare gli insegnanti per l'inclusione // *Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*. – 2013. – №11. – P. 25–37.

4 **Kurth, J., Foley, J.A.** Reframing Teacher Education: Preparing Teachers for Inclusive Education // *Inclusion*. – 2014. – Vol. 2, №4. – P. 286–300.

5 **Mangope, B., Mukhopadhyay, S.** Preparing Teachers for Inclusive Education in Botswana: The Role of Professional Development // *Journal of International Special Needs Education*. – 2015. – Vol. 18, №2. – P. 60–72.

6 **Zamkowska, A., Galkienė, A.** Przygotowanie nauczycieli do edukacji włączającej w Polsce i na Litwie // *Edukacja ustawiczna dorosłych*. – 2018. – №1(100). – P. 107–117.

7 **Beasy, K., Kriewaldt, J. et al.** Multiperspectivism as a threshold concept in understanding diversity and inclusion for future teachers // *The Australian Educational Researcher*. – 2020. – Vol. 5. – P. 1–14.

8 Всеобщая Декларация прав человека: утв. Генеральной Ассамблеи ООН от 10 декабря 1948 года [Электронный ресурс]. – <https://adilet.zan.kz/rus/docs> (Дата обращения 07.07.2020).

9 **Бурдина, Е.И., Жомартова, А.Д.** Исторические предпосылки становления инклюзивного образования в Казахстане // *Вестник КазНПУ имени Абая*. – 2019. – №3(63). – С. 28–34.

10 **Saloviita, T.** Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland // *Scandinavian Journal of Educational Research*. – 2018. – Vol. 27. – P. 1–13.

11 **Paramanik, N., Barman, P.** Attitude of Secondary School Teachers towards Inclusive Education // *International Journal of Research in Social Sciences*. – 2018. – Vol. 8, Issue 7. – P. 750–765.

REFERENCES

1 **Angelides, P., Stylianou, T., Gibbs, P.** Preparing teachers for inclusive education in Cyprus // *Teaching and Teacher Education*. – 2006. – Vol. 22(4). – P. 513–522.

2 **Sunchiza, M. M.** Priprema budućih učitelja za inklusivno obrazovanje u serbiji : trenutno stanje i potrebe [Preparing future teachers for inclusive education in Serbia : current status and needs] // *Sbornik Instituta za pedagogička i stragivanja*. – 2011. – № 43(20). – P. 208–222.

3 **Minello, R.** Preparare gli insegnanti per l'inclusione // *Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*. – 2013. – № 11. – P. 25–37.

4 **Kurth, J., Foley, J. A.** Reframing Teacher Education: Preparing Teachers for Inclusive Education // *Inclusion*. – 2014. – Vol. 2, №4. – P. 286–300.

5 **Mangope, B., Mukhopadhyay, S.** Preparing Teachers for Inclusive Education in Botswana : The Role of Professional Development // *Journal of International Special Needs Education*. – 2015. – Vol. 18. – № 2. – P. 60–72.

6 **Zamkowska, A., Galkienė, A.** Przygotowanie nauczycieli do edukacji włączającej w Polsce i na Litwie // Edukacja ustawiczna dorosłych. – 2018. – №1(100). – P. 107–117.

7 **Beasy, K., Kriewaldt, J. et al.** Multiperspectivism as a threshold concept in understanding diversity and inclusion for future teachers // The Australian Educational Researcher. – 2020. – Vol. 5. – P. 1–14.

8 Vseobschaia deklaracia prav cheloveka : utv. Generalnoi Assambleei OON ot 10 dekabria 1948 goda [Universal Declaration of Human Rights : approved UN General Assembly of December 10, 1948]// <https://adilet.zan.kz/rus/docs.07.07.2020>.

9 **Burdina, E. I., Zhomartova, A. D.** Istoricheskie predposilki stanovlenia inclusivnogo obrazovania v Qazaqstane [Historical prerequisites for the formation of inclusive education in Kazakhstan] // Vestnic KazNPU imeni Abaia. – 2019. – №3(63). – P. 28–34.

10 **Saloviita, T.** Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland // Scandinavian Journal of Educational Research. – 2018. – Vol. 27. – P. 1–13.

11 **Paramanik, N., Barman, P.** Attitude of Secondary School Teachers towards Inclusive Education // International Journal of Research in Social Sciences. – 2018. – Vol. 8. – Issue 7. – P. 750–765.

Материал поступил в редакцию 17.03.22.

*А. Д. Жомартова¹, Е. И. Бурдина², С. Д. Аубакирова³

^{1,2}Торайгыров университеті,

Қазақстан Республикасы, Павлодар қ.;

³Тұран университеті,

Қазақстан Республикасы, Нұр-Сұлтан қ.

Материал 17.03.22 баспаға түсті.

ПЕДАГОГТАРДЫ ШЕТЕЛДЕ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУГЕ ДАЯРЛАУ ТӘЖІРИБЕСІНЕН

Қазақстанда инклюзивті білім беру өте өзекті мәселе болып табылады. Оны жүзеге асырудың жеткілікті ұзақ кезеңінде инклюзияны реттеудің нормативтік-құқықтық базасы құрылды, біліктілікті арттырудың түрлі курстары өткізілуде, ЖОО-ларда инклюзивті білім беру бойынша пәндер енгізілді, білім алуда ерекше қажеттіліктері бар балалармен жұмыс істеу үшін әдістемелік база құрылуда және т.б. Бірақ, шешілуі қажет көптеген мәселелер

де бар, олардың бірі – педагогтарды инклюзияға дайындау мәселесі. Бұл мақалада шет елдерде инклюзивті білім беруге педагогтарды даярлаудың теориялық талдауы ұсынылған. Мақала инклюзивті білім беруді жүзеге асыру және мұғалімдердің осы іске дайындығы туралы. Мұнда Кипр, Сербия, Италия (Венеция), АҚШ (Канзас), Ботсвана, Польша және Литва, Австралия және Жаңа Зеландияда педагогтарды даярлау тәжірибесін қарастыру ұсынылады. Тәжірибені зерделеу бойынша жүргізілген талдау жұмысы әрбір елдегі инклюзияның өзіндік проблемаларын көрсетті, сондай-ақ қазақстандық инклюзиямен салыстырылды, бұл осы проблема бойынша әлеуетті әлсіз жақтарын анықтауға мүмкіндік береді. Шетелдік ғалымдардың зерттеулері негізінде инклюзивті білім беруде табысты жұмыс істеуге дайын педагог бейнесі жасалды.

Кілтті сөздер: инклюзивті білім беру, мүмкіндіктері шектеулі, ерекше білім алу қажеттілігі, педагог даярлау, педагог мамандығы.

**A. D. Zhomartova¹, E. I. Burdina², S. D. Aubakirova³*

^{1,2}Toraighyrov University,

Republic of Kazakhstan, Pavlodar;

³Turan University,

Republic of Kazakhstan, Nur-Sultan.

Material received on 17.03.22.

FROM THE EXPERIENCE OF PREPARING TEACHERS FOR INCLUSIVE EDUCATION ABROAD

Inclusive education in Kazakhstan is a very urgent problem. Over an adequate period of realization, a legal framework for its regulation has been created, various refresher courses are being held, disciplines on inclusive education have been introduced in universities, a methodological framework is being created for working with children with special educational needs, and so on. But, there are quite a lot of issues that need to be addressed, and one of which is the preparation of teachers for inclusion. This article presents a theoretical analysis of the teachers' preparation for inclusive education in foreign countries. We are talking about the problems of implementing inclusive education and the teachers' readiness for this activity. The article proposes for consideration the experience of training teachers in Cyprus, Serbia, Italy (Venice), the USA (Kansas), Botswana, Poland and Lithuania, Australia and New Zealand. The conducted

analytical work on the study of experience showed the specific problems of inclusion in each country, and were also compared with Kazakhstani inclusion, which made it possible to identify potential weaknesses in this problem. Based on the research of foreign scientists, an image of a teacher who is ready to work successfully in inclusive education has been created.

Keywords: inclusive education, limited opportunities, special educational needs, teacher training, teacher profession.

Теруге 17.03.2022 ж. жіберілді. Басуға 31.03.2022 ж. қол қойылды.

Электронды баспа

6,83 Мб RAM

Шартты баспа табағы 28,7.

Таралымы 300 дана. Бағасы келісім бойынша.

Компьютерде беттеген З. С. Исакова

Корректоры: А. Р. Омарова

Тапсырыс № 3882

Сдано в набор 17.03.2022 г. Подписано в печать 31.03.2020 г.

Электронное издание

6,83 Мб RAM

Усл.п.л. 28,7. Тираж 300 экз. Цена договорная.

Компьютерная верстка З. С. Исакова

Корректор: А. Р. Омарова

Заказ № 3882

«Toraighyrov University» баспасынан басылып шығарылған

Торайғыров университеті

140008, Павлодар қ., Ломов к., 64, 137 каб.

«Toraighyrov University» баспасы

Торайғыров университеті

140008, Павлодар қ., Ломов к., 64, 137 каб.

8 (7182) 67-36-69

e-mail: kereku@tou.edu.kz

<https://vestnik-pedagogic.tou.edu.kz/>