

УДК 74.58  
А93

**С. Д. Аубакирова**

**ФОРМИРОВАНИЕ  
ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ  
ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ  
ПЕДАГОГОВ  
К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ  
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Министерство образования и науки Республики Казахстан

Павлодарский государственный университет  
им. С. Торайгырова

С. Д. Аубакирова

**ФОРМИРОВАНИЕ  
ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ  
ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ  
ПЕДАГОГОВ  
К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ  
ИНКЛЮЗИВНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

Павлодар  
Кереку  
2018

УДК 378.

ББК 74.58

А 93

**Рекомендовано к изданию Учёным советом Павлодарского  
государственного университета имени С. Торайгырова**

**Рецензенты:**

Е. И. Бурдина – д-р пед. наук, проф.;

Б. Г. Сарсенбаева – к. пед. наук, проф. Павлодарского  
государственного педагогического университета;

Г. Е. Утюпова – д-р философии (PhD), доцент кафедры  
педагогики Павлодарского государственного педагогического  
университета.

**Аубакирова С. Д.**

А93 Формирование деонтологической готовности будущих педагогов  
к работе в условиях инклюзивного образования : монография /  
С. Д. Аубакирова. – Павлодар : Керекү, 2018. – 183 с.

ISBN 978-601-238-847-3

В монографии раскрываются психолого-педагогические основы формирования деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, предпосылки и состояние инклюзивного образования в современном мире, представлена опытно-экспериментальная работа по формированию искомой готовности у будущих педагогов.

Книга представляет интерес для преподавателей, магистрантов, докторантов, студентов специальностей группы направления «Образование».

УДК 378.

ББК 74.58

733913

ISBN 978-601-238-847-3 © Аубакирова С. Д., 2018  
© ПГУ имени С. Торайгырова, 2018

За достоверность материалов, грамматические и орфографические ошибки  
ответственность несут авторы и составители

## Обозначения и сокращения

<b>ГУ</b>	– государственное учреждение
<b>ДЦП</b>	– детский церебральный паралич
<b>ЗПР</b>	– задержка психического развития
<b>ИКК</b>	– информационно-коммуникативные компетенции
<b>ИО</b>	– инклюзивное образование
<b>КГ</b>	– контрольная группа
<b>КЛС</b>	– компетенции личностного самосовершенствования
<b>НИР</b>	– научно-исследовательская работа
<b>ННПЦ КП</b>	– Национальный научно-практический центр коррекционной педагогики
<b>НОДА</b>	– нарушения опорно-двигательного аппарата
<b>НОЦ</b>	– научно-образовательный центр
<b>ОВР</b>	– ограниченные возможности в развитии
<b>ОВЗ</b>	– ограниченные возможности здоровья
<b>ООП</b>	– особые образовательные потребности
<b>ОУК</b>	– организационно-управленческие компетенции
<b>ОЦДК</b>	– Областной центр диагностики и консультирования
<b>РАС</b>	– расстройства аутистического спектра
<b>РК</b>	– Республика Казахстан
<b>СДВГ</b>	– синдром дефицита внимания и гиперактивности
<b>СКК</b>	– социально-коммуникативные компетенции
<b>ФГБОУ</b>	– Федеральное государственное бюджетное
<b>ВПО</b>	образовательное учреждение высшего
<b>«НГПУ»</b>	профессионального образования «Новосибирский государственный педагогический университет»
<b>ЦПП</b>	– целостный педагогический процесс
<b>ЦСК</b>	– ценностно-смысловые компетенции
<b>ЭГ</b>	– экспериментальная группа
<b>DIT</b>	– Dublin institute of technology
<b>SACIE-R</b>	– Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised - Шкала настроения, отношения и опасений по поводу инклюзивного образования (пересмотренная)
<b>UCD</b>	– University College Dublin

## Введение

Демократические преобразования в нашей стране, процесс вхождения в мировое образовательное пространство обуславливают изменения государства в отношении к людям с ограниченными возможностями в развитии, усиление интегративных процессов в образовании.

Президент страны Н. А. Назарбаев в Послании к народу Казахстана «Казахстанский путь – 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее» обращает внимание на необходимость создания доступной среды для лиц с ОВР, их включение в активную жизнь: «Надо усилить внимание нашим гражданам с ограниченными возможностями. Для них Казахстан должен стать безбарьерной зоной. Позаботиться об этих людях, которых немало – наш долг перед собой и обществом» [1].

В Конституции Республики Казахстан [2] и в Законе Республики Казахстан «О правах ребенка в РК» [3] гарантируются равные права всех детей независимо от происхождения, пола, расы, национальности, языка, отношения к религии, социального или имущественного положения, места жительства, состояния здоровья и иных обстоятельств. Таким образом, право детей с ограниченными возможностями на получение качественного образования закреплено законодательством РК.

Развитие системы инклюзивного образования является одним из приоритетных направлений Государственной программы развития образования на 2011–2020 годы, в которой планируется увеличение количества инклюзивных школ до 70 % от общего количества школ к 2020 году [4].

С принятием Закона «Об образовании» Республики Казахстан (от 27 июля 2007 г.), Закона Республики Казахстан «О социальной и медико-педагогической поддержке детей с ограниченными возможностями» (от 11 июля 2002 г.), Закона «О социальной защите инвалидов в РК» (от 13 апреля 2005 г.), Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 гг. (от 7 декабря 2010 г.) созданы правовые предпосылки становления и развития системы инклюзивного образования в нашей стране. Инклюзивное образование представляет собой перспективную систему обучения всех детей, направленную на удовлетворение образовательных потребностей каждого ребенка, расширяя при этом возможности социализации и создавая предпосылки для их последующего включения в общество.

Наряду с необходимостью инклюзивного образования одной из важных проблем современности является проблема качества образования. Президент Н. А. Назарбаев отмечает необходимость модернизации современного образования, повышения качества образовательных услуг. «Перспективы страны связаны не только с нефтью и газом, не только с промышленными гигантами, а с тем качеством образования, которое мы можем дать подрастающему поколению... И сегодня, и 25 веков назад главным в образовании была и остается личность Учителя...», – считает Н. А. Назарбаев [5]. Действительно, именно от педагога, от его профессионализма, педагогического мастерства, его готовности к профессиональной деятельности, в том числе деонтологической готовности, зависит уровень образованности и воспитанности будущих поколений, а, следовательно, и будущее страны.

Образование в современных условиях требует подготовки компетентного, высоконравственного, высококвалифицированного педагога, обладающего высоким уровнем компетенций в области инклюзивного образования.

Особое внимание к проблеме формирования деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования можно объяснить следующими основными причинами:

1) необходимостью включения учащихся с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательной школы и недостатком квалифицированных педагогов для реализации инклюзивного образования;

2) требованиями, предъявляемыми к уровню подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, и недостаточной разработанностью теоретико-методологических подходов его формирования в учебно-воспитательном процессе в вузе;

3) необходимостью формирования деонтологического сознания у педагогов как фактора успешной профессиональной деятельности.

Деонтологическая подготовка будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования является одним из направлений развития современной науки и совершенствования учебно-воспитательного процесса высшей школы.

Концептуальные основы теории и практики профессионального образования нашли отражение в ряде научных работ О. А. Абдуллиной [6], А. Б. Абибулаевой [7], С. И. Архангельского [8], Г. К. Ахметовой [9], Е. И. Бурдиной [10], Б. С. Гершунского [11],

Е. Жуматаевой [12], С. Т. Каргина [13], К. М. Кертасовой [14], В. В. Краевского [15], А. А. Молдажановой [16], Н. Э. Пфейфер [17], М. Н. Сарыбекова [18], П. Б. Сейтказы [19], В. А. Сластинина [20], М. Н. Скаткина [21], Н. Д. Хмель [22], Л. А. Шкутиной [23] и др. Проблема нравственного воспитания личности рассматривается в исследованиях Т. В. Мишаткиной [24], В. А. Сухомлинского [25], Р. К. Толеубековой [26], Э. А. Урунбасаровой [27], Ю. С. Чурилова [28] и др.

Разработка проблемы готовности будущего педагога к профессиональной деятельности представлена в трудах А. Г. Асмолова [29], М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович [30], В. А. Крутецкого [31], Н. В. Кузьминой [32], Н. Д. Левитова [33], Б. Ф. Ломова [34], К. К. Платонова [35], В. А. Сластинина [36], Д. Н. Узнадзе [37] и др.

Теоретико-методологическую значимость для нашей работы имеют результаты научных исследований в области инклюзивного образования, изложенные в трудах казахстанских учёных А. Б. Айтбаевой, А. А. Байтурсиновой, А. Т. Искаковой, З. А. Мовкебаевой [38], Р. А. Сулейменовой [39] и др.; российских учёных С. В. Алехиной [40], Н. Н. Малофеева [41], М. Ю. Перфильевой, С. А. Прушинского, Ю. П. Симоновой [42], А. С. Сунцовой [43] и др.; зарубежных учёных М. Ainscow, Т. Boot [44], С. Forlin [45], S. Griffin [46], T. Loreman [47] и др.; а также по подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования О. С. Кузьминой [48], И. А. Оралкановой [49], В. В. Хитрюк [50], Ю. В. Шумиловской [51] и др.

Наименее разработанными являются вопросы педагогической деонтологии, представленные в трудах Е. К. Веселовой [52], Е. Н. Жуманкуловой [53], К. М. Кертасовой [14], Е. В. Коробовой [54], К. Д. Левитана [55], И. П. Слюсаревой [56] и др.

Однако, вопросы формирования деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования не нашли еще должного освещения в психолого-педагогических исследованиях и остаются малоизученными.

Необходимость формирования деонтологической готовности студентов, ее недостаточная разработанность в условиях высшей школы обусловили выбор темы настоящего исследования: «Формирование деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования».

**Во введении:** обосновывается актуальность темы, выделяется противоречие и проблема исследования, определяется цель, объект,

предмет, гипотеза и задачи научного поиска, теоретико-методологическая основа исследования, его методы, основные источники, этапы и база исследования, показана новизна, теоретическая и практическая значимость работы, представлены положения, выносимые на защиту, апробация и внедрение результатов работы.

**В первом разделе «Психолого-педагогические основы формирования деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования»** анализируется процесс становления педагогической деонтологии как науки, раскрывается сущность инклюзивного образования, раскрывается сущность понятия «деонтологическая готовность к работе в условиях инклюзивного образования». На основе выявленных структурных компонентов разработана теоретическая модель формирования деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, обосновываются критерии, индикаторы и уровни сформированности деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

**Во втором разделе «Предпосылки и состояние инклюзивного образования в современном мире»** анализируется опыт инклюзивного образования в Республике Ирландия и России (на примере Новосибирской области), дается сравнительный анализ систем инклюзивного образования в Республике Казахстан и за рубежом.

**В третьем разделе «Опытно-экспериментальная работа по формированию деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования»** раскрывается логика построения разработанного автором содержания подготовки будущих педагогов и показываются пути организации опытно-экспериментальной работы, определяются состояние и уровни сформированности исследуемого качества, показывается процесс реализации опытно-экспериментальной работы с будущими педагогами и на основании срезов представляется результативность исследования.

**В заключении** обобщаются результаты исследования, излагаются выводы по итогам экспериментальной работы.

**В приложениях** представлены практические материалы исследования.



# 1 Психолого-педагогические основы формирования деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

## 1.1 Деонтологические основы инклюзивного образования

Одним из направлений модернизации образования в Республике Казахстан является обеспечение права детей с особенностями психофизического развития на доступ к качественному образованию, интеграцию их в общество путем включения в образовательное пространство.

Согласно Закона «Об образовании» РК, инклюзивное образование есть совместное обучение и воспитание лиц с ограниченными возможностями, предусматривающие равный доступ с иными категориями обучающихся к соответствующим образовательным учебным программам обучения, коррекционно - педагогическую и социальную поддержку развития посредством обеспечения специальных условий [57].

Существуют и другие определения инклюзивного образования, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Сущность понятия «Инклюзивное образование»

Автор определения «Инклюзивное образование»	Сущность
1	2
Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в РК	Государственная политика, обеспечивающая постоянное совершенствование общего образования, которое должно быть доступно всем без исключения детям (в том числе с особыми образовательными потребностями) и гарантирующая им специальные условия и необходимую социальную и психолого-педагогическую поддержку
Судейменова Р. А.	Это политика государства, направленная на устранение барьеров, которые разъединяют детей, на полное включение всех детей в общеобразовательный процесс и их социальную адаптацию, несмотря на возраст, пол, этническую, религиозную принадлежность, отставание в развитии или экономический статус, путем активного участия семьи, коррекционно-педагогической и социальной адресной поддержки персональных нужд ребенка и адаптации не ребенка, а среды к индивидуальным особенностям и образовательным потребностям детей, т.е. путем создания адекватных образовательных условий

Продолжение таблицы 1

1	2
Кузьмина О. С.	Социально-педагогический феномен, заключающийся в построении образовательного процесса, при котором ребенок с ОВР обучается вместе со здоровыми сверстниками и получает специфическую педагогическую поддержку и коррекционную помощь, связанную с удовлетворением его особых образовательных потребностей
Перфильева М. Ю., Симонова Ю. П., Прушинский С. А.	Это такая организация процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в общеобразовательных школах общего типа, где учитываются их особые образовательные потребности и, где им оказывается необходимая специальная поддержка
Шумиловская Ю. В.	Часть общего образования, подразумевающая доступность образования для всех, в плане приспособления к различным потребностям всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с ограниченными возможностями здоровья
Loreman, T., Deppeler J., Harvey D.	Полное включение детей с разнообразными способностями во все аспекты школьной жизни. Это включение предполагает изменение и адаптацию обычных школ и классов для удовлетворения потребностей всех детей
Алехина С. В., Кутепова Е. Н.	Обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.
Примечание – Составлено по источнику [39, с. 16; 42, с. 23; 47, р. 7; 48, с. 8; 51, с. 9; 58, с. 41; 59]	

Таким образом, на основе анализа вышеперечисленных определений, можно выделить широкое и узкое понимание данного явления. В узком смысле, объектом инклюзивного образования являются дети с ограниченными возможностями. В широком смысле объект – все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей.

*Инклюзия* (от франц. «inclusif» - включающий в себя; от лат. «include» - заключаю, включаю) - это включение детей с ограниченными возможностями здоровья в обычные группы или

классы общеобразовательных учреждений (детские сады, школы) или психологических центров в коллектив нормативно развивающихся сверстников.

Инклюзия позволяет ребенку с ООП равноправно участвовать в обществе сверстников. Это признание равенства всех детей в системе образования.

В основу инклюзивного образования положена идеология, исключающая любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

Инклюзивное образование представляет собой новую модель образования, которая основана на философии социальной справедливости, на идее принятия индивидуальности каждого отдельного учащегося, направлено на удовлетворение потребностей каждого ребенка с ООП [60].

В основе инклюзивного образования лежит социальный подход к пониманию инвалидности, согласно которому причина инвалидности видится не в заболевании, а в существующих барьерах вокруг человека в обществе, предрассудках и стереотипах. Человек с инвалидностью при такой модели не является «носителем проблемы», требующим специального лечения; барьеры и проблемы создает общество и несовершенство системы образования не готовой в условиях общеобразовательной школы соответствовать разнообразным потребностям обучающихся [42, с. 8].

В процессе подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования необходимо смещение акцентов с медицинской модели на социальную, введение информации о разнообразии обучающихся с точки зрения степени их здоровья, их взаимосвязи с окружением и необходимости адаптации окружающей среды, а не с точки зрения патологии и их отличия от других людей.

Международную нормативно – правовую базу инклюзивного образования [61–63] составляют такие документы, как:

- 1) Всеобщая Декларация прав человека (ООН, 1948).
- 2) Декларация прав ребёнка (ООН, 1959).
- 3) Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (ЮНЕСКО, 1960).
- 4) Международная конвенция о ликвидации всех форм расовой дискриминации (ООН, 1965).
- 5) Декларация социального прогресса и развития (ООН, 1969).
- 6) Декларация о правах умственно отсталых лиц (ООН, 1971).
- 7) Декларация о правах инвалидов (ООН, 1975).

8) Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин (ООН, 1979).

9) Всемирная программа действий в отношении инвалидов (ООН, 1982).

10) Конвенция о коренных народах, ведущих племенной образ жизни в независимых странах (Международная организация труда, 1989).

11) Конвенция о правах ребёнка (ООН, 1989).

12) Всемирная декларация об образовании для всех - удовлетворение базовых образовательных потребностей (Всемирная конференция по образованию для всех, г. Джомтьен, 1990).

13) Международная конвенция о защите прав всех трудящихся-мигрантов и членов их семей (ООН, 1990).

14) Стандартные правила ООН по обеспечению равных возможностей для инвалидов (1993).

15) Саламанкская декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями (Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество (г. Саламанка, 1994).

16) Дакарские Рамки действий. Образование для всех: выполнение наших общих обязательств (Всемирный форум по образованию, г. Дакар, 2000).

17) Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей (Всемирная встреча на высшем уровне в интересах детей, г. Нью-Йорк, 2000).

18) Конвенция об охране и поощрении разнообразия форм культурного самовыражения (ЮНЕСКО, 2005).

19) Конвенция о правах инвалидов (ООН, 2006).

20) Декларация Организации Объединенных Наций о правах коренных народов (2007).

Все вышеперечисленные международные правовые акты утверждают право каждого человека на образование, не различая половых, расовых, этнических, религиозных, языковых особенностей, состояние здоровья, социального происхождения, социально-экономического положения и т.д.

Термины «аномальные дети», «дети с отклонениями в развитии», «дети с нарушениями в развитии» в настоящее время являются наименее употребительными, поскольку они акцентируют внимание на недостатках, неполноценности этих детей. На смену им пришли термины «особые дети», «дети с особыми образовательными

потребностями», акцентирующие внимание на потребности в особых условиях и средствах обучения.

Griffin S., Shevlin M. [46, p. 27] считают, что термин «дети с ООП» и «дети с нарушениями в развитии» есть два разных термина и их нельзя взаимозаменять, поскольку не каждый ребенок с нарушениями имеет особые образовательные потребности. Нами в данной работе в качестве основного используется термин «дети с особыми образовательными потребностями», который является более широким по значению термином, поскольку особые образовательные потребности могут быть обусловлены и социокультурными факторами, и особенностями психофизического развития.

Инклюзивное образование часто противопоставляется специальному коррекционному образованию как способствующему депривации, изоляции и сегрегации учащихся.

Коррекционное образование выполняет социально-защитную функцию, обеспечивает государственную поддержку учащимся с тяжелыми ограничениями жизнедеятельности и их семьям.

Сторонники инклюзии утверждают, что после специального образовательного учреждения ребенок трудно социализируется в обществе, ограничиваются его жизненные шансы. Инклюзивное образование призвано решить проблему интеграции в общество детей с ООП.

Однако, на наш взгляд, нельзя противопоставлять систему специального (коррекционного) образования и инклюзивного образования. Это две важные, необходимые системы, которые могут успешно дополнять друг друга и взаимодействовать.

Задачи инклюзивного образования были определены Н. Н. Малофеевым [41, с. 5–19]:

- создание единой образовательной среды для детей, имеющих разные стартовые возможности;
- развитие потенциальных возможностей детей с особенностями психофизического развития в совместной деятельности со здоровыми сверстниками;
- организация системы эффективного психолого-педагогического сопровождения процесса инклюзивного образования через взаимодействие диагностико-консультативного, коррекционно-развивающего, лечебно-профилактического, социально-трудового направлений деятельности;
- освоение детьми общеобразовательных программ в соответствии с государственным образовательным стандартом;
- коррекция нарушенных процессов и функций, недостатков

эмоционального и личностного развития;

- формирование у всех участников образовательного процесса адекватного отношения к проблемам лиц с ограниченными возможностями;

- охрана и укрепление физического, нервно-психического здоровья детей;

- оказание консультативной помощи семьям, воспитывающим детей с ООП, включение их в процесс обучения;

- успешная социализация обучающихся, воспитанников.

Инклюзивное образование делает акцент на персонализацию процесса обучения, на разработку индивидуальной образовательной программы каждому ученику с инвалидностью и без неё. [64, с. 78–81] и требует большей вовлеченности родителей в учебно-воспитательный процесс.

До сих пор остается предметом обсуждения, какие дети могут быть включены в инклюзивную образовательную среду. Теоретически – все дети, недопустима никакая дискриминация. Но педагоги – практики утверждают, что в инклюзивные школы и сады придут только те дети, которые могут быть частью социума.

Исключением являются дети, которые могут нанести вред самим себе или окружающим, они будут получать психолого-педагогическую поддержку в коррекционных школах, центрах коррекционной работы или на дому до тех пор, пока не смогут стать частью класса.

Называются признаки готовности детей с ООП к инклюзивному образованию:

- 1) дети контактны, общительны;

- 2) дети способны выполнять задания и требования взрослого, заниматься хотя бы некоторое время самостоятельно;

- 3) дети способны перемещаться, обслуживать себя и ухаживать за собой самостоятельно;

- 4) дети не страдают частыми припадками, обострениями своего заболевания, которые могут испугать одноклассников;

- 5) состояние детей стабильно, врачи не возражают против инклюзивного образования;

- 6) дети неагрессивны, не страдают клептоманией, копролалией, расстройствами сексуального поведения;

- 7) родители согласны сотрудничать со школой.

Инклюзивное образование подходит для детей с незначительными или среднетяжелыми нарушениями двигательного аппарата, слабослышащих или слабовидящих, страдающих такими

хроническими заболеваниями, как диабет, ревматизм, компенсированный порок сердца, с небольшой степенью умственной отсталости, легкой формой ДЦП [65, с. 52–54].

Как отмечают Бут Т. и Эйнскоу М., инклюзия – это идеал, к которому можно стремиться, но который нельзя полностью достичь. Инклюзия начинается с полноправного участия всех учащихся в школьной жизни. «Полноценное участие – это обучение вместе с другими учениками, сотрудничество с ними, приобретение общего опыта» [66, с. 10].

Авторы выделяют три аспекта развития инклюзии:

- 1) создание инклюзивной культуры: построение школьного сообщества, принятие инклюзивных ценностей;
- 2) развитие инклюзивной политики: развитие школы для всех, организация поддержки разнообразия;
- 3) внедрение инклюзивной практики: управление процессом обучения, мобилизация ресурсов.

Обязательным условием создания эффективной системы инклюзивного образования является наличие инклюзивной образовательной среды. Образовательная среда есть система влияний и условий формирования личности; совокупность возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [67].

Инклюзивная образовательная среда – это вид образовательной среды, который обеспечивает обучающимся возможности для саморазвития посредством адаптации образовательного пространства к нуждам каждого ребенка [43, с. 24].

Наряду с наличием инклюзивной образовательной среды можно выделить и другие условия создания эффективного инклюзивного образования:

- желание родителей обучать своего ребенка вместе с нормально развивающимися сверстниками, готовность семьи помогать в обучении;

- наличие и возможность подобрать ребенку вариант программы инклюзивного образования, который будет доступным и полезным для его развития;

- возможность постоянно оказывать медико-психолого-педагогическую помощь;

- психологическая готовность ребенка к совместному обучению;

- услуги ассистента/помощника – тьютора.

Среди основных проблем и сложностей внедрения инклюзивного образования ученые [64, с. 78–81; 68–71] называют следующие:

- недостаточность разработки нормативной базы (образовательных программ, финансовое, юридическое обеспечение образовательного процесса) и мер социальной поддержки;

- отсутствие инфраструктуры для внедрения инклюзивного образования в массовые школы: неготовность архитектурной среды школ, отсутствие инфраструктуры по дороге в школу, необходимого специального транспорта;

- необходимость в тьюторах и сопровождающих для детей инвалидов, которые не могут себя обслуживать;

- установление нормы наполняемости классов в инклюзивной школе;

- создание индивидуальных образовательных программ;

- высокие академические требования, предъявляемые нашей образовательной системой, которые делают крайне затруднительной адаптацию программ средней школы к нуждам ребенка с ООП;

- слабо задействован потенциал специалистов коррекционной школы – необходимо их взаимодействие;

- подготовка квалифицированных кадров – требуется специальная подготовка будущих педагогов и переподготовка настоящих, так как профессиональная подготовка педагогов не предполагает формирование готовности к работе в условиях инклюзивного образования;

- необходимость подготовки общества, родителей и детей к инклюзивному образованию;

- острый дефицит квалифицированных кадров – коррекционных педагогов, педагогов – дефектологов, психологов, воспитателей, социальных педагогов и недостаточный уровень их профессиональной подготовки;

- отсутствие единой системы раннего выявления отклонений в развитии детей и ранней коррекционной педагогической помощи;

- неготовность руководителей образовательных учреждений к включению детей с ООП в процесс обучения в обычных классах;

- отсутствие дополнительного финансирования школ, посещаемых детьми с особыми потребностями.

Таким образом, для эффективного практического осуществления инклюзивного образования необходимо решить ряд вышеперечисленных проблем, в частности, неготовность педагогов к осуществлению своей профессиональной деятельности в новых условиях.

Проблема подготовки педагогических кадров актуальна во все времена, поскольку от этого зависит качество образования и



воспитания, формирование личности каждого ребенка в отдельности и подрастающего поколения в целом, а, следовательно, зависит будущее нашей страны. Педагог – центральная фигура педагогического процесса и определяющий фактор в воспитании подрастающего поколения, в частности, в инклюзивном образовательном процессе. Поэтому в становлении и развитии качественного инклюзивного образования именно педагог играет ключевую роль [72, 73].

В нашей стране на законодательном уровне признано право детей с нарушениями психофизического развития на обучение в общеобразовательных учреждениях. Это требует обновления содержания и методического обеспечения подготовки специалистов к работе в новых условиях.

Необходимость в учителях, подготовленных для удовлетворения потребностей всех учащихся, становится очевидной, чтобы обеспечить не только равные возможности для всех, но также становление системы инклюзивного образования в Республике Казахстан.

Очень важным условием создания эффективной системы инклюзивного образования является наличие организационной культуры и этики, которая способствует развитию инклюзии.

Подготовка к работе в условиях инклюзивного образования предполагает формирование готовности педагогов к взаимодействию с обучающимися разного возраста, пола, этнической, культурной, языковой или религиозной принадлежности, социально-экономическим статусом, с инвалидностью или ООП, что требует сформированной нравственной основы для работы с таким разнообразием контингента обучающихся. Поэтому мы считаем необходимой и актуальной подготовку будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, в частности, деонтологическую подготовку.

Развитие инклюзивного образования связано с изменениями на ценностном, нравственном уровне. Инклюзивной школе нужны свои, особенные учителя – специалисты нового типа - носители гуманистических ценностей и идеалов, которые смогут подготовить каждого ученика к включению во все виды общественной жизни. Им придется разработать новые технологии взаимодействия, научиться слушать разных специалистов и принимать их позиции, совместно и одновременно действовать в интересах ребенка [74, с. 161–165].

Педагог является образцом культуры, носителем национального самосознания, нравственных ценностей. А подготовка современного учителя, способного осуществить инклюзивное образование,

оказывается еще более сложной задачей для высшей школы. «Наиболее актуальный и сложный аспект проблемы инклюзивного образования, – пишут А. П. Валицкая и В. А. Рабош, – это педагогическое образование для инклюзива: учитель нового типа должен не только владеть соответствующими профессиональными психолого-педагогическими умениями, но и быть личностью подлинной гуманитарной образованности, способной понимать современную социокультурную ситуацию в стране, обладать высокой нравственной культурой, видеть смысл собственной жизни в служении ребенку, людям» [75, с. 71]. Поэтому в инклюзивном образовании важное значение приобретает педагогическая деонтология.

Судьба ребенка во многом определяется степенью гуманности и нравственности в процессе социализации, и, в первую очередь, в период его обучения. Учитывая значимость психической сферы и особую чувствительность ребенка с ООП, «основополагающее (фундаментальное) значение имеет этика и деонтология обучающего» [28]. Поэтому подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования должна включать основы педагогической деонтологии. Формирование профессиональной готовности к работе в условиях инклюзивного образования, в частности деонтологической готовности, представляется актуальным направлением в подготовке педагогических кадров.

Деонтология как наука прошла немалый путь становления и имеет свою историю. Представление о должном в поведении педагога, нормативные требования к нему, его нравственных качествах имело место еще в древних трактатах.

Уже в античной философии поднимается вопрос о значении учителя. Так, Аристотель ставил педагога на самую высокую ступень в обществе «Воспитатели еще более достойны уважения, чем родители, ибо последние дают нам только жизнь, а первые достойную жизнь» [76, с. 25]. Сократ педагогическую деятельность ценил дороже жизни. Основное предназначение учителя он видел в том, чтобы пробудить мощные душевные силы воспитанника, стремление к знаниям и истине. Главной целью любого человека, а особенно педагога, называл нравственное самосовершенствование. Его ученик Антисфен основным методом воспитания считал пример учителя-наставника. Поэтому, высоко оценивая труд учителя, античные философы в своих философско-педагогических воззрениях подчеркивали необходимость его специальной подготовки.

Древнеримский оратор и педагог М. Ф. Квинтилиан также отмечал, что педагог должен служить примером и образцом нравственного поведения для воспитанников. Среди основных требований к учителю он называл высокообразованность, сдержанность, тактичность, любовь к детям и профессии. «Пусть он будет прост в преподавании, терпелив в работе, более старателен, чем взыскателен. Пусть учитель прежде всего вызовет в себе родительские чувства к своим ученикам. Должен замечать различие умов, узнавать к чему каждый из них является более способным от природы. На похвалы не скуп и не расточителен» [77 с. 29].

Великий ученый, философ, астроном, математик средневекового Востока Аль-Фараби считал, что «тому, кто стремится к истокам науки мудрости, необходимо быть доброго нрава, воспитанным наилучшим образом..., быть благоразумным, совестливым, правдивым, отталкивающим порок, разврат, измену, ложь, уловки... Стремиться к возвышению в науке и среди ученых, не избирая науку ради нескольких достижений и приобретений, не избирая ее средством материальных благ» [78]. Педагог не заслуживает занимаемой должности и уважения, по мнению ученого, если он недобросовестно относится к своим обязанностям по воспитанию или не выполняет их.

Великий чешский педагог, мыслитель-гуманист Я. А. Коменский сравнивает педагога с садовником, любовно выращивающим растения в саду, с архитектором, который заботливо застраивает зданиями все уголки человеческого существа, с полководцем, ведущим наступление против варварства и невежества, со скульптором, шлифующим умы и души воспитанников [79]. Среди основных качеств, присущих учителю, выполняющему благороднейшую задачу Я. А. Коменский называл:

- любовь к своему делу, которая заставляет учителя искать то, чему нужно обучать всех, постоянно трудиться и думать о том, как учить учеников, чтобы наука усваивалась ими без насилия и отвращения;

- трудолюбие, поскольку собственная образованность, широта знаний и опыта педагога, достигаются величайшим трудом, которым он занят всю жизнь;

- отличное знание своей науки.

В процессе воспитания Я. А. Коменский решающую роль отводил личному примеру учителя. «Учителя должны заботиться о том, чтобы быть для учеников в пище и одежде образцом простоты, в деятельности примером бодрости и трудолюбия, в поведении

скромности и благонравия, в речах – искусства разговора и молчания, словом, быть образцом благоразумия в частной и общественной жизни» [79, с. 33-34].

И. Г. Песталоцци большую роль отводил педагогу. Это не только образованный человек, подготовленный к тому, чтобы передать детям свои знания. Он должен искренне любить детей, и считать, что все необходимое для их воспитания и развития должно входить в круг его обязанностей, учитывать индивидуальные и возрастные особенности учащихся [80].

Немецкий педагог и просветитель А. Дистервег считал, что педагог должен постоянно заниматься самообразованием, освобождаться от рутинных приемов и методов преподавания, иметь творческий подход. Он подчеркивает, что успех обучения определяется учителем, а не учебником или методом. Учитель, любящий детей и профессию, систематически работающий над собой, строгий, требовательный и справедливый. «Ты лишь до тех пор способен воздействовать образованию других, пока продолжаешь работать над собственным образованием» [81].

Большую роль в развитии педагогической деонтологии как науки сыграли труды русского педагога-демократа К. Д. Ушинского, который говорил о необходимости новой системы подготовки учителей (системы педагогического образования). Высоко оценивая роль учителя, он отмечал, что «личность воспитателя значит всё в деле воспитания» [82]. Он требовал, чтобы педагог был образованным, знающим педагогику и психологию, обладающим педагогическим мастерством и педагогическим тактом.

По мнению великого русского писателя и педагога Л. Н. Толстого, совершенный учитель тот, кто соединяет в себе любовь и к делу, и к ученикам. Наряду с требованиями любви к воспитанникам и профессии он называет в качестве основных гуманные отношения между учителями и учениками, учение без принуждения [83].

Созвучны этому и идеи казахских педагогов, ученых, видных деятелей Ы. Алтынсарина, Абая Кунанбаева, С. Торайгырова, А. Байтурсыпова, Ж. Аймаутова и др., в трудах которых в основу подготовки педагога положены теоретическая, методическая, практическая подготовка и высокий уровень профессиональных знаний.

Казахский педагог-просветитель Ы. Алтынсарин большое значение придавал вопросу подготовки педагога. В своих трудах он отмечал, что учитель имеет дело с детьми, поэтому должен терпеливо,

охотно и простым языком объяснять каждый предмет [84]. Алтынсарин был одним из передовых людей своего времени, решающую роль в воспитании подрастающего поколения отводил учителю – воспитателю: педагог решает успех дела, все зависит от него, от его желаний и любви к своему делу. «Ученик – зеркало для учителя, в котором он видит свое лицо» [27, с. 29].

Абай Кунанбаев среди основных признаков педагога называл высокий уровень общей и педагогической культуры, целеустремленность, ум, доброе сердце, педагогический талант, готовность к педагогическому поиску, доброжелательность [85].

В трудах С. Торайгырова особое внимание уделяется важности обучения и подготовки педагогов [86, с. 214–215].

Ахмет Байтурсынов считал, что «учитель – душа школы. Какой учитель, такова и школа» [86, с. 226]. Качество образования напрямую зависит от качества подготовки будущих педагогов. Поэтому он подчеркивает необходимость в квалифицированных учителях, имеющих солидную педагогическую и методическую подготовку.

Жусупбек Аймаутов в своем труде «Педагогическое руководство» обращает внимание на необходимость постоянного самосовершенствования и саморазвития педагога: «учитель постоянно имеет дело с постоянно меняющимся «материалом», которым являются дети. Поэтому он не может остановиться на единожды приобретенном уровне знаний, применять одни и те же заученные методы, жизнь требует от него постоянного обновления знаний и методов преподавания. Иначе это будет топтанием на месте, тогда как преподавание требует от учителя постоянного творческого обновления и новых подходов...» [86, с. 281].

В. А. Сухомлинский выдвигает следующие нравственные требования к учителю: он должен быть богат духовно, обладать высоким уровнем общей эмоциональной культуры, воспитанностью чувств, щедростью души и умением глубоко проникнуть в сущность педагогического явления. Задачу педагога он видел в том, чтобы открыть в каждом ученике творца, «распознать, выявить, раскрыть, взлелеять, выпестовать в каждом ученике его неповторимо-индивидуальный талант – значит поднять личность на высокий уровень расцвета человеческого достоинства» [25, с. 102].

Таким образом, великие философы, мыслители, педагоги прошлого большое значение придавали профессиональной подготовке педагогических кадров, предъявляя к ним высокие требования, особо выделяя степень ответственности, необходимость осознанности и должного поведения.

Деонтологические требования к педагогу отражены в таблице 2.

Таблица 2 – Требования к педагогу с позиций деонтологической науки

Мыслитель, философ, педагог	Деонтологические требования к педагогу
1	2
Сократ (470/469-399 до н.э.)	- нравственное самосовершенствование; - должен пробудить мощные душевные силы воспитанника, стремление к знаниям и истине.
М. Ф. Квинтилиан (35-95 н.э.)	- высокообразованность; - сдержанность; - тактичность; - любовь к детям и профессии; - должен служить примером и образцом нравственного поведения для воспитанников.
Аль-Фараби (870-950)	- добрый нрав; - воспитанным наилучшим образом; - быть благоразумным, совестливым, правдивым, отталкивающим порок, разврат, измену, ложь, уловки; - стремиться к возвышению в науке и среди учёных
Я. А. Коменский (1592-1670)	- любовь к своему делу, трудолюбие; - отличное знание своей науки; - должен являть собой образцовый пример для учеников.
А. Дистервег (1790-1866)	- должен в совершенстве владеть своим предметом; - любовь к профессии и детям; - постоянное самообразование и самовоспитание; - строгость, требовательность, справедливость; - владеть всеми необходимыми педагогическими практическим умениями и навыками.
К. Д. Ушинский (1824-1870)	- любовь к профессии и образованность; - ответственность к делу воспитания; - знание педагогики и психологии; - владеть педагогическим мастерством и педагогическим тактом; - должен быть не только преподавателем различных предметов, но и воспитателем.
Л. Н. Толстой (1828-1910)	- любовь к делу и к ученикам; - гуманные отношение между учителями и учениками; - учение без принуждения.
Ы. Алтынсарин (1841-1889)	- квалифицированность и подготовленность; - готовность служить на пользу своему народу; - любовь к профессии; - любовь к ребенку и уважение его личности; - методическое мастерство, терпеливость.

Продолжение таблицы 2

<p>А. Кунанбаев (1845-1904)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- высокий уровень общей и педагогической культуры;</li> <li>- целеустремленность, ум;</li> <li>- доброе сердце, доброжелательность;</li> <li>- педагогический талант;</li> <li>- готовность к педагогическому поиску.</li> </ul>
<p>А. Байтурсынов (1873-1938)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знание содержание образования;</li> <li>- знание природы ребенка;</li> <li>- специальная педагогическая подготовка.</li> </ul>
<p>В. А. Сухомлинский (1918-1970)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- любовь к ребенку;</li> <li>- понимание ребенка как сущность воспитания;</li> <li>- защита ребенка от окружающего его зла – защитное воспитание;</li> <li>- духовное богатство;</li> <li>- высокий уровень общей эмоциональной культуры</li> </ul>

Учитель, осознавая свою особую роль в обществе, обязан помнить и соблюдать принцип «Не навреди!».

Термин «деонтология» был введен в начале 19 века английским философом, социологом и юристом Иеремией Бентамом (1748–1832) для обозначения учения о нравственности в целом («Деонтология, или Наука о морали» – «Deontology or the science of morality», vol. 1 – 2, 1834) [87]. Данный термин происходит от греческих слов «deontos» - должное и «logos» - учение, знание, т.е. деонтология есть учение, наука о должном, «знание о том, что правильно или должно, но не является объектом законодательства, а наукой о том, как надлежит поступать в каждом случае». «Деонтология – наука о морали, в основе которой лежит принцип пользы»; это «частная этика, определяемая мотивами поведения людей, не регламентируемая законодательством» [88].

Деонтология также рассматривается как раздел этической теории, в которой изучаются проблемы долга, моральных требований, нормативов и долженствования в целом. Долженствование - нечто должно быть осуществлено или совершено, путем которого нравственность выражает требования социальных законов, в том числе потребности общества и человека, принимает различные формы в поведении отдельного человека, в общих нормах и требованиях [89, с. 41; 90].

Одной из первых профессиональных деонтологий появилась медицинская деонтология, поскольку именно в данной сфере остро стоит вопрос о нравственном поведении врача. Медицинская деонтология есть совокупность этических норм и принципов

поведения медицинского работника при выполнении профессиональных обязанностей, предполагающая оказание больному максимально возможной помощи с целью исключить возможность причинения ему вреда и способствующая повышению эффективности лечения больного и профилактике болезней [89, с. 38].

Таким образом, понятие деонтологии в равной мере применимо к любой сфере профессиональной деятельности системы «человек-человек» (врач и пациент, судья и подсудимый, педагог и ученик, социальный работник - клиент), где имеется отношение зависимости и неравенства от компетентности, порядочности и человеческих качеств специалиста, от его осознанности.

Т. В. Мишаткина отмечает, что поскольку в сфере профессионального взаимодействия в системе «человек-человек», в частности в системе педагогического взаимодействия, наблюдается неравенство сторон – педагогов и учащихся, то возникает необходимость профессиональных деонтологий – этических кодексов, предписаний, норм и правил поведения в условиях неравенства и зависимости [24, с. 8].

Е. К. Веселова определяет деонтологию как учение о должном профессиональном поведении, о соблюдении всей совокупности этических норм выполнения профессиональных обязанностей. Деонтология – прикладная часть этики, которая ориентирована на выполнение нравственного долга и таких элементарных норм морали, как правдивость, доброта, честность, внимание, чуткость и др., которые являются основой долженствования в любой профессии сферы «человек – человек» [52, с. 16].

Л. В. Мардахаев рассматривает деонтологию как учение о морально – этических основах профессии, профессиональной деятельности специалиста [91, 92].

Основоположником педагогической деонтологии является К. М. Левитан, который в своем труде «Основы педагогической деонтологии» определяет ее как науку о профессиональном поведении педагога, разрабатывающую нормы и правила его поведения в сфере профессиональной деятельности, с помощью которых вырабатывается отношение к самому себе как профессионалу, к другим участникам педагогического процесса, через призму которых он оценивает все факты педагогической действительности [55, с. 5].

Существуют и другие трактовки понятия «педагогическая деонтология».

В «Педагогическом словаре» Г. М. Коджаспировой педагогическая деонтология определяется как 1) «наука о



профессиональном поведении педагога, 2) профессиональная этика, которая гарантирует доверительные отношения между участниками деятельности и общения и выражает педагогическую компетенцию, терпимость по отношению к другим людям и их идеям, моральную ответственность за принятые решения в процессе педагогической деятельности» [93].

Педагогическая деонтология – комплекс профессиональных, правовых и морально-этических правил и норм профессионального поведения деятельности, установлений и предписаний о долге и профессиональных обязанностях, ответственности педагога (педагогического коллектива) перед обществом и государством, перед учащимися и их родителями и перед педагогической профессией [54, с. 10].

К. М. Кертаева определяет педагогическую деонтологию как науку о поведении учителя в соответствии с его профессиональным долгом, разрабатывающую правила и нормы поведения педагога в сфере его профессиональной деятельности [14, 21 б.].

Е. В. Коробова отмечает, что понятие «деонтология» шире и существеннее понятия «профессиональная этика», поскольку этика раскрывает сущность профессионального долга, то «деонтология» выявляет специфику его реализации в конкретных видах взаимоотношений. Именно в деонтологии наиболее ярко выражены связь моральных и профессиональных компонентов в поведении и действиях специалиста. Деонтология как наука, предметом своего исследования имеет профессиональное поведение человека в соответствии с его моральными ценностями [54, с. 33–34].

Мы придерживаемся точки зрения К. М. Кертаевой, Е. К. Веселовой, Г. М. Коджаспировой, и считаем, что деонтология является отраслью этики. Педагогическая деонтология – отрасль педагогической этики.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что педагогическая деонтология есть раздел педагогической этики, который изучает профессиональное поведение педагога в соответствии с его нравственностью, морально-этическими нормами и профессиональным долгом. Моральный аспект педагогической профессии предполагает личную ответственность каждого учителя за свои действия и их последствия. Педагог несет моральную ответственность и имеет обязательства не только перед обучающимися и их родителями, но и перед профессиональным сообществом, перед обществом в целом.

Основные задачи педагогической деонтологии как науки определены К. М. Левитаном [55, с. 4]:

- изучение принципов, норм и правил профессионального поведения педагогов;
- формирование, регулирование и оценка профессионального поведения и деятельности педагогов;
- исследование системы внешних и внутренних факторов, определяющих профессиональное поведение педагогов;
- изучение профессионально значимых качеств личности педагогов, особенностей восприятия и оценки участниками педагогического процесса друг друга в сфере профессионального взаимодействия;
- изучение соотношения структуры личности педагога с требованиями профессиональной деятельности;
- устранение неблагоприятных факторов и вредных последствий ошибочных действий в педагогической деятельности.

Проблема педагогической деонтологии нашла отражение в трудах К. М. Левитана, К. М. Кертаевой. Ими сформулированы основные принципы педагогической деонтологии:

1) Подчинение поведения учителя, его мыслей и действий принципу «Не навреди!» физическому и психическому здоровью ребенка.

2) Способствовать всемерно гармоничному, природосообразному развитию школьника.

3) Всей душой, поведением необходимо искоренять последствия нарушения данных принципов.

Мы считаем, что данные принципы могут быть дополнены. Поскольку инклюзивное образование предполагает включение всех детей в образовательный процесс, то для успешной его организации обязательным условием является вера педагога в силы и способности ребенка, в его возможности. Кроме того, он должен быть убежден в собственных силах, в способности развить потенциал каждого ребенка.

В настоящее время идеи этики и деонтологии педагогической деятельности представлены в трудах Е. К. Веселовой (психологическая деонтология), Е. Н. Жуманкуловой (деонтологическая готовность будущего педагога к работе с детьми девиантного поведения), К. М. Кертаевой (педагогическая деонтология), Е. В. Коробовой (деонтологическая готовность студентов университетов), К. М. Левитана (основы педагогической деонтологии).

Г. А. Караханова вводит понятие «деонтологическая культура учителя» и определяет ее как результат нравственно – ориентированной подготовки учителя через требования профессионально-педагогического долга, проявляющуюся в поведении и профессиональной деятельности [94, с. 35].

Е. В. Коробова раскрывает сущность деонтологической готовности будущего учителя как сложное личностное образование, включающее систему знаний, мотивации и положительного отношения, а также опыта профессионального поведения и деятельности, обеспечивающее эффективные результаты профессионального становления будущих педагогов [54, с. 10].

Большое значение для нашего исследования имеют положения, разработанные К. М. Левитаном, К. М. Кертаевой. Предметом педагогической деонтологии является исследование совокупности формализованных и неформализованных норм профессионального поведения и деятельности педагога.

Педагогическая деонтология как часть профессиональной этики также имеет в качестве основной категории понятие долга и определяет его как нравственную форму осознания необходимости действия [95].

Долг – это определенный круг профессиональных и общественных обязательств и исполнение своих обязанностей, сложившихся на основе профессиональных или общественных отношений. Чтобы правильно выполнить долг, его необходимо до конца осознать, у человека появляется потребность обоснованно выполнять свои обязанности.

Долг есть осознание человеком необходимости исполнения того, что предписывается моральным идеалом. Долг осознается человеком как внутренне побуждение, самопринуждение.

Профессиональный педагогический долг – система нравственных требований, которые обуславливают эффективное осуществление педагогом профессиональной деятельности [93, с. 37].

«Педагогический долг – это совокупность предъявляемых к преподавателю обществом, педагогическим коллективом, профессиональной группой требований, выступающих перед ним в виде обязанностей, соблюдение которых становится его внутренней моральной потребностью» [27, с. 123].

Ю. С. Чурилов подчёркивает, что «этика и деонтология в совокупности составляют основу морально-нравственных принципов и правил действия людей вообще и педагога... в частности. Эти принципы должны присутствовать и закладываться (формироваться)

при подготовке профессионалов... и реализовываться в профессиональной деятельности» [28].

Долг учителя рассматривается как ответственность перед индивидуумом (учащимся) и обществом (государством), и необходимость следования принципам деонтологии:

1) принцип поведения, взаимоотношений и действий специалиста (педагога) по отношению к ребенку с отклонениями в здоровье и окружающим его людям» [28];

2) взаимоотношения педагога с обществом (государством).

«Принципы деонтологии должны основываться на долге учителя как перед учащимися, так и перед обществом» [28].

Моральные нормы содержат предпосылки должного поведения, то есть деонтологические основы [28].

Педагогическая деятельность, и воспитательная и образовательная, должна основываться на принципах педагогической деонтологии. Моральные правила и нормы занимают важное место в формировании деонтологического сознания педагога.

Мораль есть специфический способ ценностного и духовно-практического освоения человеком окружающего мира через нравственные критерии добра и зла, справедливости и несправедливости [27, с. 77].

Данное свойство морали делает ее необходимой составляющей любой профессиональной деятельности, особенно педагогической. «Возрастающие требования к преподавателю, к плодотворности его профессиональной деятельности говорят о необходимости постоянного совершенствования его профессиональной подготовки в системе высшего образования и, в частности, специальной разработки проблем педагогической этики, так как она еще не стала до сих пор важной составной вузовского образования и воспитания» [27, с. 81].

В становлении системы инклюзивного образования в целом, и в частности, в создании эффективной образовательной среды, успешного взаимодействия обучающихся, педагогов и родителей огромное значение имеет подготовка педагога, в том числе деонтологическая.

Деонтологическая подготовка является составным компонентом целостного педагогического процесса вуза, который направлен на формирование чувства профессионального долга у будущих специалистов.

Таким образом, на основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что эффективная реализация инклюзивной практики зависит от качества подготовки педагогических кадров к работе в

условиях инклюзивного образования. Особое значение имеет духовно-нравственный, деонтологический аспект профессиональной подготовки будущих педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

## **1.2 Сущность деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования**

Для определения сущности деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, прежде всего, необходимо рассмотреть понятие «профессиональная готовность педагога» как базового понятия нашего исследования.

В психолого-педагогической литературе термин «готовность» получил довольно широкую интерпретацию, однако он не имеет однозначной трактовки, и выделяется несколько подходов к определению понятия «готовность к профессиональной деятельности».

Первый подход. Готовность рассматривается как психическое состояние личности (Д. Н. Узнадзе, Н. Д. Левитов, Б. Ф. Ломов и др.). Так, в трудах грузинского психолога и философа Д. Н. Узнадзе готовность рассматривается как психологическая установка, на которой основывается деятельность. Под установкой он понимает первичное психическое состояние, которое определяет поведение личности и зависит от среды и потребностей человека [37, с. 107]. Д. Н. Узнадзе под готовностью к деятельности понимает систему установок, т.е. определенных психических состояний, которые определяют поведение человека и зависят от его потребностей и среды [37, с. 101–108]. «Специфическое состояние, возникающее у субъекта под воздействием объективной ситуации удовлетворения потребности, может быть названо установкой. Данный термин представляется особенно адекватным постольку, поскольку указывает на несколько важных обстоятельств: во-первых, на то, что изменение происходит в субъекте как в целом; во-вторых, на то, что специфическое состояние субъекта побуждает его к определенному поведению, то есть это поведение предопределено в нем заранее, и, наконец, на то, что данное состояние - явление динамического характера, которое находит выражение в определенной активности» [96, с. 73].

Далее проблема формирования готовности развивается в трудах Е. П. Ильина, В. Н. Мясищева, К. К. Платонова, В. В. Серикова, А. А. Ухтомского и др.

К. К. Платонов определяет профессиональную готовность как субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определенной профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнять. Она не обязательно согласуется с объективной профессиональной подготовленностью [35, с. 28]. Им выделены этапы формирования готовности, среди которых - постановка целей, выработка плана, установок, моделей предстоящих действий, сравнение хода и результатов, корректировка.

Готовность к действию также определяют как состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, которые обеспечивают эффективное выполнение определенных действий [97].

Поскольку готовность является психическим состоянием личности, то она может возникнуть только при условии общего усиления работы мозга, различных систем и органов человека, т.е. при специальной настройке организма на активную деятельность. Если этой настройки нет, то деятельность является неожиданной, человек не может её выполнить, так как он не готов [98].

Второй подход заключается в том, что готовность определяется как устойчивая характеристика, качество личности, являющееся результатом подготовленности к деятельности (В. А. Крутецкий, М. А. Кобзев и др.), и содержащее в себе компоненты, необходимые для осуществления деятельности. Готовность как педагогическая категория определяется как устойчивая многомерная, многокомпонентная характеристика личности (В. А. Сластенин, Н. В. Кузьмина, А. Г. Асмолова, Л. Ф. Спирин и др.).

В. А. Сластенин определяет готовность педагога как совокупность профессионально обусловленных требований и качеств личности, соответствующих данным требованиям и обеспечивающих успешность выполнения профессионально-педагогических функций. Анализируя готовность педагога к профессиональной деятельности, он выделяет психологическую, теоретическую, психофизиологическую и физическую готовность, представляющих собой систему интегрированных свойств, качеств, знаний и умений личности [99].

Различные аспекты профессиональной подготовки будущих педагогов представлены в научных исследованиях казахстанских ученых А. Б. Абибулаевой, А. А. Калюжного, Г. Ж. Менлибековой, А. К. Сатынской, Н. Д. Хмель, Л. А. Шкутиной, Н. А. Устелимовой и др.

Готовность будущего учителя к профессиональной деятельности – это интегративное профессионально значимое качество педагога,

которые выражаются в сочетании личных свойств и необходимых умений и навыках, основанных на знании ЦПП [100].

Хмель Н. Д. определяет профессиональную готовность как «единство теоретических знаний и практических действий педагога, результатом которой является развитое педагогическое самосознание, творческая индивидуальность и владение материалом преподаваемого предмета на уровне, обеспечивающем организацию деятельности учащихся, ведущей к развитию их личности и самоутверждению» [22, с. 139].

Согласно третьему подходу, который объединяет первые две точки зрения, готовность к деятельности понимается и как устойчивое качество личности и как её психическое состояние. Данный подход нашел отражение в трудах М. И. Дьяченко, Л. В. Кандыбович [101, с. 337], в структуре готовности к профессиональной деятельности они выделяют:

- мотивационный (положительное отношение к деятельности);
- ориентационный (знания об особенностях данного рода деятельности);
- операционный (владение способами и приемами профессиональной деятельности);
- волевой (самоконтроль, умение управлять действиями);
- ценностный (самооценка подготовленности к деятельности).

Готовность к профессиональной деятельности есть «устойчивая система профессионально важных качеств личности, ее опыт, знания, навыки и умения, необходимые для успешной деятельности» [30, с. 20], она является главным фундаментальным условием успешного выполнения любой деятельности.

Понятие «готовность к педагогической деятельности» нередко отождествляется с понятием «профессиональная пригодность», поскольку они взаимозависимы, взаимообусловлены и взаимосвязаны [36, с. 19]. Так, например, В. А. Крутецкий пишет, что весь «синтез свойств личности как значительно более широкое понятие, чем способности, мы предпочитаем называть пригодностью или готовностью к деятельности» [31, с. 90]. Однако понятие «готовности к деятельности» более широкое, чем понятие «профессиональной пригодности», поскольку второе является обязательным условием для первого.

В структуре готовности к педагогической деятельности выделяет сформированное педагогическое сознание (Я-концепция, В-концепция – концепция воспитанника, Д-концепция – концепция деятельности), владение педтехнологиями воспитания и обучения, владение

**педтехникой, наличие педспособностей (коммуникативные, прогностические, дидактические, организаторские, перцептивные, конструктивные, гностические, экспрессивные) [102].**

С базовым понятием нашего исследования «деонтологическая готовность будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования» тесно взаимосвязаны понятия «деонтологическая компетентность» и «инклюзивная компетентность», «инклюзивная готовность», «готовность к работе в условиях инклюзивного образования».

Коробова Е. В. исследует формирование деонтологической готовности студентов университета, в котором она определяет его как «сложное личностное образование, включающее систему знаний, мотивации и положительного отношения, а также опыта профессионального поведения и деятельности и обеспечивающее эффективные результаты профессионального становления будущих педагогов» [54, с. 48]. В структуре искомой готовности она выделяет мотивационно-личностный, содержательно – практический, рефлексивно-оценочный компоненты [54, с. 49].

К. М. Кертаева определяет деонтологическую готовность как состояние сознания учителя, его знаний, навыков, умений к выполнению профессиональной деятельности в соответствии с требованиями педагогической деонтологии. При этом деонтологическая готовность рассматривается как результат соответствующей подготовки будущих педагогов в условиях вуза, в ходе которой происходит:

- осознание педагогом своего профессионального долга;
- из знаний рациональных видов норм и принципов педагогической деятельности формируется деонтологическое сознание учителя;
- посредством знаний о гуманности и подлости, справедливости и несправедливости, долге, чести, совести формируется деонтологическое самосознание;
- превращение знаний и самосознания в веру, убеждение, вырабатывается кредо [103].

В структуре деонтологической готовности будущего педагога К. М. Кертаева выделяет следующие компоненты [104, с. 22–23]:

1) Мотивационно-ценностный компонент является центральным, интегрирующим в структуре и включает в себя ценности, интересы, мотивы и потребности личности. Устойчивость интересов и осознанность мотивов зависит от их значимости для человека и соответствия его ценностям. «Ценности выражают субъективную



оценку индивидом определенных предметов и явлений действительности, а также действий, поступков с позиции их осознанной необходимости» [104, с. 22].

Данный компонент представляет собой осознание значимости знаний о деонтологической готовности к профессиональной деятельности, наличие положительного мотива к будущей профессии и удовлетворенностью этой работой.

2) Эмоционально-волевой компонент включает в себя эмоциональные переживания, возникающие в процессе профессиональной деятельности, познания себя как будущего профессионала, освоения различных ролей в профессиональной сфере деятельности, а также наличие волевой регуляции.

3) Содержательно-операциональный компонент включает в себя совокупность профессиональных компетенций: социальная, коммуникативная, специальная, когнитивная.

Социальная компетенция предполагает способность брать на себя ответственность, принимать решения и реализовывать их в профессиональной деятельности.

Коммуникативная компетенция предполагает навыки эффективного общения в профессиональной деятельности и владение средствами коммуникации.

Специальная компетенция означает владение знаниями, необходимыми для деонтологической подготовки и умением применять их в профессиональной деятельности.

Когнитивная компетенция включает в себя умения планировать, способность к самоорганизации, к релаксации, коррекции, доработке и совершенствованию первоначального замысла.

При этом каждый из вышеперечисленных компонентов выполняет конкретную функцию и обеспечивает целостное единство деонтологической готовности будущего педагога.

Ю. В. Шумиловская определяет готовность будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования 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.

В качестве компонентов данной готовности она выделяет:

1) мотивационный – это совокупность стойких мотивов к работе в условиях инклюзивного образования, направленность к

осуществлению эффективного процесса обучения, признание каждого ученика субъектом учебной деятельности, формирование внутренней готовности к позитивному восприятию учеников с ограниченными возможностями здоровья;

2) когнитивный – система знаний и представлений о проблеме инвалидности, особенностях психического и физического развития лиц с ограниченными возможностями здоровья и особенностях построения педагогического процесса с такими учащимися;

3) креативный – отражает творческую активность и личностные особенности педагога, позволяющие создавать новые материальные и духовные ценности, а также развивать творческий потенциал учащихся с ограниченными возможностями здоровья, руководствуясь их возможностями;

4) деятельностный – состоит из способов и приемов реализации профессионально-педагогических знаний в работе с лицами с ООП и предполагает формирование у будущих учителей соответствующих профессиональных компетенций [51, с. 74].

И. А. Филатова рассматривает деонтологическую компетентность как интегральную субъектную характеристику, определяющую деонтологическую готовность выпускника к профессионально-педагогической деятельности, уровень сформированности знаний и способов деятельности, необходимых для принятия эффективных решений в деонтологически детерминированных ситуациях профессионального взаимодействия [105, с. 39]. Она является основополагающим компонентом его деонтологической культуры, проявляется в профессиональных умениях, профессиональном поведении, профессиональных поступках, в различных педагогических ситуациях, требующих внутреннего нравственного выбора [105, с. 26].

И. А. Оралканова [49, с. 102–103] в своем исследовании готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования выделяет 3 основных его компонента:

1) мотивационно-ценностный компонент, показателями которого являются:

- принятие самой идеи инклюзивного образования как ценности;
- признание равных прав детей с ограниченными возможностями в развитии и принятие детей как ценности;
- готовность к обучению и саморазвитию для работы в условиях инклюзивного образования;

2) содержательный, показателями которого являются:

- знание основ инклюзивного образования;

- знание нормативно-правовых основ включения детей с ограниченными возможностями в УВП общеобразовательных организаций;

- знание требований к физическому доступу детей с ОВР;

- знание особенностей построения урока в условиях инклюзивного образования.

3) операционально-деятельностный, показателями которого являются:

- 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.

М. Ю. Айбазова, К. Ю. Лавринец рассматривают готовность педагога к работе в инклюзивном образовании и определяют ее как сложное динамическое образование личности, позволяющее успешно осуществлять эту деятельность [106, с. 82]. Авторы отмечают, что готовность будущего педагога к работе с учащимися с ООП имеет свою специфику и представляет собой «совокупность профессионально обусловленных требований к специалисту, имеющих интегративный характер и проявляющихся в единстве личностных и профессиональных качеств, способности к саморазвитию, эмпатии, ответственности и др., обеспечивающих продуктивную профессиональную деятельность» [106, с. 83].

Для нашего исследования важна точка зрения В. В. Хитрюк, которая определяет готовность (инклюзивная готовность) как «сложное интегральное качество личности, содержательно раскрывающееся через комплекс компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях» [50, с. 22].

Л. А. Шкутина, А. Р. Рымханова, Н. В. Мирза, Ж. А. Карманова считают, что профессиональная готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования включает в себя профессиональные и социально-личностные компетенции [107].

Мы разделяем точку зрения ученых, поскольку это определение отвечает требованиям времени и базируется на компетентностном подходе к подготовке будущих педагогов.

Деонтологическая компетентность представляет собой свойство личности специалиста, позволяющее ему продуктивно взаимодействовать с внутренней (профессиональной) и внешней (социальной) средой благодаря наличию деонтологических знаний,

умений и навыков, профессионально важных деонтологических качеств, направленное на успешное личностно-профессиональное взаимодействие с обучающимися, обеспечивающее эффективную организацию учебно-воспитательного процесса и решение профессиональных задач. Она характеризуется наличием у будущего педагога системы знаний, отражающих содержательную сущность интеллектуальных, мировоззренческих и нравственных ценностей; способностью прогнозировать и конструировать процесс профессиональной деятельности с учетом ее специфики и в поле взаимодействия с коллегами и учащимися и предопределяется содержанием норм профессиональной педагогической этики, нравственно-моральными императивами и профессионально-нравственными идеалами и ценностями педагогической деятельности [56, с. 50; 108].

Таким образом, изучение различных исследований по данной проблеме позволяет сделать вывод о том, что существуют различные подходы к определению термина «готовность», рассматриваются различные виды готовности. Сущность понятия «готовность», его содержание и структура определяется тем видом деятельности, овладение которым выступает целью подготовки.

Понятие «профессиональная готовность» носит интегративный характер и определяется как сложное личностное образование, включающее в себя систему профессионально значимых качеств и психических состояний, которые обуславливают в своей совокупности успешность осуществления профессиональной деятельности.

Мы определяем *деонтологическую готовность будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования* как его личностное качество, содержательно раскрывающееся через комплекс компетенций, определяющих его эффективную педагогическую деятельность в условиях инклюзивного образования в соответствии с профессиональным долгом [109].

Деонтологически подготовленным можно назвать учителя, который на достаточно высоком уровне осуществляет педагогическую деятельность, педагогическое общение, достигает стабильно высоких результатов в обучении и воспитании обучающихся, исходя из своих моральных принципов, чувства профессионального долга перед обществом, государством, родителями, детьми и самим собой.

В структуре деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования нами определены 5 ключевых компетенций (рисунок 1):

- 1) ценностно-смысловые компетенции;
- 2) информационно-когнитивные компетенции;
- 3) социально-коммуникативные компетенции;
- 4) организационно-управленческие компетенции;
- 5) компетенции личностного самосовершенствования [110].



Рисунок 1 – Структура деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

1) *Ценностно-смысловые компетенции* – это способность человека видеть и понимать окружающий мир, осознавать свою роль и предназначение, умение выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения [111].

Ценностно-смысловые компетенции имеют первостепенное значение в формировании деонтологической готовности будущих

педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Они включают в себя принятие ценностей инклюзивного образования, осознание должного в профессиональной деятельности и положительного отношения к инклюзии.

*А) Принятие ценностей инклюзивного образования*

Ценность – принятое в философии, этике, эстетике, социологии понятие, с помощью которого характеризуется социально-историческое значение для общества и личностный смысл для индивидов, определенных явлений действительности [112]. Ценности занимают центральную позицию в структуре личности и служат важным фактором социальной регуляции ее поведения и взаимоотношений людей.

Основанием деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования является принятие ценностей инклюзивного образования.

Базовые ценности, на которые опирается инклюзивное образование [113]:

- каждый человек имеет право высказываться и быть услышанным;
- каждый человек имеет право принадлежать к обществу и быть его частью;
- каждый человек имеет право на образование и обучение в течение жизни;
- каждый человек имеет право на дружбу и значимые отношения;
- каждый человек имеет право на полноценную жизнь.

Все вышеперечисленные ценности должны играть ведущую роль профессиональной деятельности будущих педагогов в условиях инклюзивного образования при принятии ими тех или иных решений, что свидетельствует об уровне развития их личности и гуманистической направленности.

*В) Осознание должного в профессиональной деятельности*

Сознавать значит вести себя со знанием дела, сознательно. Посредством сознания человек познает, воспринимает окружающий мир, ориентируется в нем, организуя свою жизнедеятельность.

В понятии профессионального долга фиксируются служебные обязанности. Осознание профессионального долга побуждает педагога относиться к своему делу с повышенной ответственностью, с полной самоотдачей. Долг есть необходимость совершения поступка не по принуждению, а по доброй воле, сознательно. Понятие долга включает в себя и осознание своей ответственности перед собой, перед другими людьми, перед обществом в целом. Должное

отношение выражается в выполнении своих профессиональных обязанностей наиболее оптимальным в данной ситуации способом, а не формально. Становление чувства долга происходит по мере взросления человека, когда требования, предъявляемые к нему обществом, переходят в собственные требования. Таким образом, долг можно понимать как совокупность обязанностей, которые общество предъявляет к личности.

Данный вид компетенции предполагает также осознание моральных правил и норм, необходимых для эффективной инклюзивной практики, концептуальных идей инклюзивного образования, понимание их теоретических оснований, что позволяет в дальнейшем сделать сознательный выбор программы, технологии, метода, последовательно осваивать их, проявляя инициативу и творчество, преодолевать трудности инновационной деятельности.

*С) Положительное отношение к инклюзии*

Отношение учителя к инклюзивному образованию играет большую роль в эффективности реализации инклюзивного образования [114].

Зарубежными исследователями среди переменных, влияющих на отношение педагогов к инклюзивному образованию, называются ряд факторов:

- Пол учителя. Мужчины имеют менее положительное отношение к инклюзивному образованию [115, 116]. Женщины более благосклонны к инклюзии [117, 118]. Однако, есть исследования, которые не обнаружили зависимости отношения к инклюзии педагогов от пола учителя [119].

- Стаж работы. Учителя с опытом работы от 1 до 10 лет более позитивны в отношении инклюзивного образования, чем их коллеги с большим стажем [115, р. 99; 120].

- Опыт работы с детьми с ООП. Большинство исследователей отмечают, что учителя с опытом работы в обучении детей с ООП более позитивны к включению, чем учителя без такого опыта [118, р. 15; 121, 122].

- Специальная подготовка. Ряд исследователей считают, что специализированная подготовка, курсы повышения квалификации влияют на улучшение отношения к инклюзивному образованию [45, р. 650; 123].

- Вид нарушения. Менее всего учителя хотели бы обучать в своем классе детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью, поведенческими расстройствами, ограниченными умственными возможностями [115, с. 99; 124]. Наибольшую готовность к

включению проявили учителя по отношению к детям с ограниченными физическими возможностями и сенсорными нарушениями [124, р. 782; 125].

Отношение согласно широкому определению M. Gall, Borg и J. Gall есть точка зрения индивидуума или расположение к определенному объекту (человеку, вещи, идее)» [126, р. 273]. На наш взгляд, положительное отношение к инклюзии означает не только принятие идеи инклюзивного образования как ценности и признание равных прав всех детей, независимо от социального положения, состояния здоровья и т.д., но и готовность реализовывать инклюзивную практику в своей профессиональной деятельности.

2) *Информационно-когнитивные компетенции* представляют собой единство информационной и когнитивной компетенций, поскольку их содержание неразрывно связано между собой. Они сочетают в себе способность познавать новое и умение находить это новое среди многообразия имеющейся информации [127].

Информационно-когнитивные компетенции в структуре деонтологической готовности будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования включают:

А) *Знание и понимание основ педагогической деонтологии*, которые помогают будущим педагогам ориентироваться в основных понятиях науки о профессиональном поведении, знакомят с профессиональными нормами и обязанностями, дают представление о социальной значимости педагогической профессии.

Качество и культура инклюзивного образования во многом определяются принципами этики и деонтологии, что должно являться методологической основой подготовки педагогов инклюзивного образования.

Поскольку педагог в процессе профессиональной деятельности постоянно взаимодействует с детьми, своей собственной личностью, своим поведением влияет на формирование сознания и личностных качеств подрастающего поколения, то он обязан соблюдать требования профессионального долга, моральные принципы и нормы, осознавать свое нравственное положение в обществе. Данное требование усиливается в условиях инклюзивной образовательной среды.

В) *Знание и понимание основ специальной педагогики и психологии* предполагает знание и понимание особенностей детей с ООП и работы с ними.

Успешное развитие инклюзии невозможно без опоры на достижения специальной педагогики и психологии. Знание



принципов, технологий, методов специальной педагогики и психологии, средств обеспечения коррекционно-образовательного процесса, видов нарушений в развитии детей, их причин, особенностей обучения детей с ООП поможет будущим педагогам более эффективно организовать педагогическую деятельность.

*С) Знание основ инклюзивного образования*, включая знание нормативно-правовых основ инклюзивного образования, особенностей организации инклюзивной образовательной среды, знание особенностей построения урока в условиях инклюзивного образования. Необходимо информировать о сущности инклюзии, ее принципах, исторических предпосылках, ценностных основаниях, возможных рисках и достоинствах инклюзивной образовательной практики.

«Учитывая, что ребенок с ООП должен получить возможность свободного выбора образовательного учреждения, определенным уровнем подготовленности в осуществлении своей профессиональной деятельности в условиях инклюзивного обучения должен обладать каждый учитель общеобразовательной школы... В этом ракурсе важным условием достижения профессионализма является формирование готовности, позволяющей учителю эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность в условиях совместного обучения детей с ООП и их нормально развивающимися сверстниками» [128, с. 28].

Педагог, работающий в инклюзивной образовательной среде должен не просто знать особенности детей с ООП и работы с ними, но и знать методы и технологии организации совместной деятельности детей с ООП и детей с обычным развитием.

### *3) Социально-коммуникативные компетенции*

#### *А) Умение работать в команде.*

Данный вид компетенции очень важен для личностного и профессионального становления будущего учителя и играет ведущую роль в условиях инклюзивной образовательной среды, поскольку педагог должен уметь сотрудничать со специалистами психолого-педагогической поддержки, медицинскими работниками, учитывать их рекомендации в работе и при составлении индивидуальных учебных планов, работать на общий результат. Кроме того, педагог должен уметь выстраивать доверительные отношения с обучающимися, их родителями, уметь предотвращать и разрешать конфликтные ситуации, убеждать и влиять на людей, использовать потенциал класса и достигать коллективных результатов.

Будущий педагог должен уметь строить общение на гуманной, демократической основе, руководствоваться принципами и правилами профессиональной этики и этикета, утверждать личностное достоинство каждого ученика, организовывать творческое сотрудничество с ученической группой и отдельными учениками

*В) Способность к эффективному общению с детьми, в том числе с детьми с ООП*

Реализация инклюзивной практики возможно при условии владения педагогом способностью к эффективному общению с детьми, владения вербальной и невербальной коммуникацией, приемами активного слушания и ораторского мастерства.

Кроме того, чем сложнее нарушение у ребенка, тем чаще ему придется обращаться к различным каналам невербальной коммуникации. Поэтому педагог должен уметь правильно интерпретировать невербальное поведение детей, чутко и эмоционально воспринимать информацию [129].

*С) Способность к эмпатии*

Профессионально значимые качества личности педагога исследовались Н. В. Кузьминой, В. А. Слостениным. Одним из базовых качеств личности педагога, работающего с детьми с ООП называется эмпатия (Агавелян Р. О, Чурилов Ю. С.).

Наличие эмпатии есть понимание педагогом психических состояний, эмоций, чувств, переживаний учащихся; связана с сопереживанием.

Эмпатия – это «способность педагога идентифицировать (отождествлять) себя с учеником, встать на его позицию, разделять его интересы и заботы, радости и огорчения» [130, с. 17].

Р. О. Агавелян отмечает, что «особая роль в процессе познания педагогом личности учащегося принадлежит эмпатии. От развитости эмпатийной способности зависит установление эффективных, положительных взаимоотношений с учащимися, продуктивное педагогическое общение, причем обусловленность здесь двойная. С одной стороны, более глубокое и адекватное отражение личности учащегося через эмпатию ведет к обоснованному принятию решений, к повышению продуктивности педагогической деятельности. С другой стороны, сам процесс сопереживания, проявления эмпатии педагогом, находя эмоциональный отклик у учащегося, будучи оцененными ими, ведет к установлению положительных отношений между педагогом и учащимся. А это в свою очередь способствует повышению продуктивности педагогической деятельности и общения» [130, с. 21].

4) *Организационно-управленческие компетенции* представляют собой совокупность организационной и управленческой компетентностей, включают в себя способность к выполнению управленческой функции будущим педагогом, к организации образовательной и воспитательной деятельности в условиях инклюзивной образовательной среды. В структуре организационно-управленческих компетенций нами были выделены в качестве базовых следующие способности:

*А) Способность правильной организации инклюзивной образовательной среды*

Инклюзивная образовательная среда – это вид образовательной среды, обеспечивающая всем субъектам образовательного процесса возможности для саморазвития, предполагающей решение проблемы образования детей с ООП за счет адаптации образовательного пространства к нуждам каждого ребенка, включая реформирование образовательного процесса, методическую гибкость и вариативность, благоприятный психологический климат, перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей и обеспечивали, по возможности, их полное участие в образовательном процессе [67, с. 24].

Для эффективной работы в условиях инклюзивного образования будущим педагогам необходимо владеть способностью создавать оптимальную коррекционно-развивающую безбарьерную среду образовательного учреждения и класса, владеть современными средствами и системами, соответствующими образовательным потребностям детей.

*В) Способность организации педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования*

Данный вид компетенции предполагает умение выстраивать индивидуальный маршрут обучения в зависимости от нарушений и особых образовательных потребностей детей, выявлять особые образовательные потребности детей и их потенциальные возможности, планировать и организовать и управлять совместной и индивидуальной деятельностью детей с разными типами нарушения развития в соответствии с их особенностями.

*С) Способность применять знание и понимание педагогической деонтологии на профессиональном уровне* представляет собой умение руководствоваться принципами педагогической деонтологии в своей педагогической деятельности, действовать в интересах детей, верить в их возможности и способности, осуществлять сознательный выбор

методов и технологий, проявлять инициативу и творчество в своей профессиональной деятельности.

5) *Компетенции личностного самосовершенствования* есть способность к постоянному повышению своего образовательного уровня, стремление к саморазвитию, постоянному совершенствованию своего профессионального мастерства. Данный вид компетенций характеризуется устойчивой мотивацией самопознания, саморазвития и самосовершенствования в деятельности, готовностью к самоактуализации, проявлению ответственности за выполняемую работу и включает:

*А) Способность к самосовершенствованию в области инклюзивного образования*

По мере развития инклюзивного образования во всем мире идет постоянное его обогащение опытом реализации инклюзивной практики, методами, технологиями, средствами и идеями. Поэтому будущий педагог должен стремиться к саморазвитию в данной области и преобразованию собственного опыта с целью эффективной организации и реализации инклюзии.

*В) Способность к самосовершенствованию в области педагогической деонтологии*

Данный вид компетенций представляет собой стремление к совершенствованию своего деонтологического сознания и постепенному его преобразованию в убеждения, кредо [95, с. 155], способность к совершенствованию собственной профессиональной деятельности на основе изучения лучшего педагогического опыта, идей гуманистической педагогики и психологии.

*С) Способность к рефлексии* есть умение критически анализировать собственную профессиональную деятельность, оценивать отношения с отдельным обучающимся и с классом в целом, родителями, коллегами, специалистами, администрацией школы с целью оценки качества профессиональной самореализации, эффективности инклюзивного образования.

Степень развитости и выраженности компонентов и их целостного единства является показателем уровня сформированности деонтологической готовности будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования.

Рассмотрев сущность, содержание деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования и выявив ее структуру, мы полагаем, что, в первую очередь, работа по ее формированию должна проводиться в образовательно-развивающем пространстве учебного заведения в процессе

профессиональной подготовки будущих педагогов, где основная роль отводится профессорско-преподавательскому составу. Очевидно, что успех данной работы напрямую зависит от уровня профессиональной подготовки преподавательского состава, степени его профессиональной готовности к формированию искомой готовности в процессе проведения учебных занятий [131].

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что формирование деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, выступая одной из приоритетных задач, определяющих успешность профессиональной подготовки будущих педагогов, требует адекватной работы, направленной на поиск теоретических и прикладных путей и средств организации деонтологической подготовки в образовательной среде вуза. В этой связи наше дальнейшее исследование будет посвящено теоретическому обоснованию и конструированию модели формирования искомой готовности и разработке прикладных решений, направленных на ее реализацию в целостном педагогическом процессе вуза.

### **1.3 Теоретическая модель формирования деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования**

Чтобы понять объективные закономерности, лежащие в основе процесса формирования и развития деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, необходимо четко представлять себе ее модель.

Педагогические аспекты моделирования нашли отражение в исследованиях С. И. Архангельского, В. П. Беспалько, М. А. Галагузовой, А. Н. Дахина, Л. Б. Ительсон, М. А. Кудайкулова, С. И. Мещерякова, В. И. Михеева, А. М. Новикова, которые раскрывают теоретические и практические основы моделирования в процессе обучения, возможности данного метода для и как средство оптимизации педагогического процесса.

Модель (от франц. *modele*, от лат. *modulus*- мера, образец) – любой образ, аналог (мысленный или условный), изображение, описание, схема, график, план, карта и т.п. какого-либо объекта, процесса или явления [132].

Обобщая определения модели А. Н. Дахина, А. Г. Кузнецовой, Г. Н. Каропа, В. А. Штоффа, можно сказать, что это искусственно созданный объект (схема, физическая конструкция, знаковая форма или формула), который отражает наиболее существенные черты

исследуемого объекта и способен его замещать, а сведения, полученные в ходе его изучения, можно перенести на исходный объект [133–136].

Моделирование представляет собой научный метод исследования объектов, процессов и т.д. путем построения их моделей, которые сохраняют основные особенности объекта исследования [137].

Моделирование есть сложная, многоуровневая, нелинейная процедура создания модели, эффективность которой определяется педагогической валидностью, представляющей собой операционально заданную степень адекватности модели, обоснованной концептуально, критериально и количественно [138, 139].

А. Н. Дахиным [140] выделены этапы педагогического моделирования:

- 1) вхождение в процесс и выбор методологических оснований для моделирования, качественное описание предмета исследования;
- 2) постановка задач моделирования;
- 3) конструирование модели, выбор методик измерения;
- 4) исследование валидности модели в решении поставленных задач;
- 5) применение модели в педагогическом эксперименте;
- 6) содержательная интерпретация результатов моделирования.

Формирование деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования предполагает создание и апробацию ее модели, представленной методологическим, процессуальным и инструментальным уровнями (рисунок 2) [141].

*Методологический уровень* включает подходы, закономерности, принципы и целевые установки.

Теоретико-методологическую основу создания модели формирования деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования составляют: компетентностный, личностно-деятельностный и аксиологический подходы как наиболее отвечающие целям и задачам исследования.

Ведущим методологическим подходом к формированию искомой готовности также является компетентностный подход, который выдвигает на первое место не информированность обучающегося, а готовность и способность целенаправленно, самостоятельно, методически грамотно решать задачи и проблемы (Болотов В. А., Деркач А. А., Дорофеев А., Зимняя И. А., Кузьмина Н. В., Мирза Н. В., Мынбаева А. К., Сериков В. В., Филатова Л. О., Хуторской А. В. и др.).

<b>Методологический уровень</b>	<b>Цель:</b> формирование деонтологической готовности будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования		
	<b>Подходы:</b>	<b>Закономерности:</b>	<b>Принципы:</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- компетентностный;</li> <li>- личностно-деятельностный;</li> <li>- аксиологический.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) зависимость от педагогических условий;</li> <li>2) ступенчатый характер, осуществляется в 3 этапа;</li> <li>3) зависимость от применяемых методов, форм и средств;</li> <li>4) зависимость от единства внешней и внутренней деятельности, деятельности педагога и обучаемых.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- гуманизации;</li> <li>- ненанесения вреда;</li> <li>- связи теории с практикой;</li> <li>- педагогического оптимизма;</li> <li>- полезности;</li> <li>- соблюдения долга</li> </ul>

<b>Процессуальный уровень</b>	<b>Условия формирования деонтологической готовности будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования</b>		
	<b>Теоретическая подготовка</b>	<b>Практическая подготовка</b>	<b>Психологическая подготовка</b>
	- элективные курсы «Деонтология», «Деонтологические основы инклюзивного образования»	- педагогическая практика; - волонтерская деятельность.	- психологические тренинги.
	<b>Этапы реализации процесса формирования деонтологической готовности будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования</b>		
	<b>Цель 1-го этапа – вводный - становление деонтологической готовности</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>- формирование мотивации к освоению аспектов профессиональной деятельности и формированию деонтологической готовности будущего педагога;</li> <li>- принятие ценностей инклюзивного образования, формирование положительного отношения к инклюзивному образованию;</li> <li>- формирование представления о профессиональном долге учителя и потребности в его добросовестном исполнении в рамках изучения элективного курса «Деонтология».</li> </ul>	<b>Цель 2-го этапа – теоретико-познавательный - интенсивное формирование деонтологической готовности будущих педагогов</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>- формирование теоретических основ деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в рамках изучения элективного курса «Деонтологические основы инклюзивного образования» с использованием традиционных и инновационных методов обучения;</li> <li>- развитие у студентов способности к поиску и освоению передового опыта в области инклюзивного образования и педагогической деонтологии</li> </ul>	<b>Цель 3-го этапа – практико-формирующий - развитие деонтологической готовности будущих педагогов</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>- формирование и развитие компетенций, составляющих содержание деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в рамках педагогической практики и волонтерской деятельности к работе в условиях инк.возивного образования;</li> <li>- развитие навыков дальнейшего совершенствования деонтологической готовности.</li> </ul>

<b>Инструментальный уровень</b>	<b>Формы</b>	<b>Методы</b>	<b>Средства</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- лекционные и практические занятия;</li> <li>- педагогическая практика;</li> <li>- волонтерская деятельность;</li> <li>- консультации со специалистами.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- традиционные методы: репродуктивные и продуктивные методы, методы формирования сознания личности, методы поощрения, методы организации деятельности и поведения;</li> <li>- инновационные методы: психологические тренинги, эссе, портфолио, анализ конкретных ситуаций, деловые игры, метод проектов, работа в малых группах</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- элективные курсы «Деонтология», «Деонтологические основы инклюзивного образования»;</li> <li>- труды, лекции педагогов-гуманистов;</li> <li>- видеоматериалы по инклюзивному образованию и педагогической деонтологии;</li> <li>- критериально-диагностический инструментарий</li> </ul>

<b>Мониторинг сформированности деонтологической готовности будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования</b>			
Уровни сформированности деонтологической готовности будущего педагога			
Низкий	Средний	Высокий	

<b>Результат: сформированные компетенции деонтологической готовности будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования</b>				
Ценностно-смысловые компетенции	Информационно-когнитивные компетенции	Социально-коммуникативные компетенции	Организационно-управленческие компетенции	Компетенции личностного совершенствования



Рисунок 2 – Теоретическая модель формирования деонтологической готовности будущего педагога к работе в условиях ИО

Базовыми понятиями компетентного подхода являются «компетенция» и «компетентность».

Компетенция чаще всего трактуется как совокупность качеств личности, необходимых для эффективной профессиональной деятельности. При этом отмечается, что компетенции проявляются и формируются в деятельности [142, 143].

Определение компетентности не столь однозначно. Его выражают как:

1) Интегративное качество личности, включающее определенный уровень профессиональных знаний, умений и навыков, опыт творческой и практической деятельности, ценностное отношение к ним, способствующее самореализации личности [144].

2) Интегративное многофакторное явление, которое обеспечивает эффективность профессиональной деятельности человека [145].

3) Свойство личности, имеющее в своей структуре специальную, методическую, социально-психологическую, дифференциально-психологическую, аутопсихологическую компетентности [146].

Готовность и способность целенаправленно, самостоятельно, методически грамотно решать задачи и проблемы, а также оценивать результат, основываясь на профессиональных знаниях и умениях [147].

4) Способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самоорганизации, нахождению своего места в мире, «вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и в подлинном смысле личностно ориентированное, обеспечивающее максимальную востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости» [148].

5) Свойство личности, позволяющее ей эффективно взаимодействовать с профессиональной средой благодаря наличию необходимого фонда переживаний, знаний, отношений (атрибутов сознания) [149].

6) Профессиональная подготовленность и способность субъекта труда к выполнению задач и обязанностей в соответствии с профессиональной функциональностью [150].

7) Способность специалиста решать различного рода профессиональные проблемы, задачи на основе имеющегося опыта, знаний и ценностей (компетенций) и постоянное стремление к их обновлению и использованию в конкретных условиях [151].



8) Готовность специалиста включиться в определенную деятельность [152].

9) Интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной деятельности человека, основывающийся на знаниях [153].

10) Владение соответствующей компетенцией [142]

11) Интегративное уровневое личностное образование, включающее в себя высокий уровень его теоретико-методологической, психолого-педагогической, методической и практической подготовки [154].

Обобщая вышеуказанные определения, можно сделать вывод, что компетентность является характеристикой профессиональной деятельности специалиста, обуславливающей ее эффективность.

Поскольку деонтологическая готовность будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования предполагает формирование составляющих ее компетенций, требуется усиление практической направленности образования, чему соответствует компетентностный подход.

Основоположниками личностно-деятельностного подхода являются Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев. Деятельность есть основа, средство и решающее условие развития личности, формирования искомой готовности будущего педагога возможно лишь в деятельности, при этом обучающиеся должны выступать в роли субъекта познания, общения и отношений. При этом необходимо учитывать индивидуально-психологические особенности студентов, уровень сформированности деонтологического сознания, личностных качеств и компетенций.

Одним из базовых методологических подходов к процессу формирования деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования является аксиологический подход (В. И. Андреев, Е. В. Бондаревская, И. Ф. Исаев, С. В. Кульневич, Н. Д. Никандров, В. А. Кан-Калик, В. А. Сластенин, Т. Б. Сергеева, Е. Н. Шиянов и др.).

Сущность аксиологического подхода к формированию искомой готовности будущего педагога заключается в ориентации образования на формирование у студентов ценностей инклюзивного образования, а также системы общечеловеческих и профессиональных ценностей, которые определяют их отношение к миру, к своей деятельности, к самому себе как личности и профессионалу, что отвечает идее гуманизации, позиционирующей личность как высшую ценность

[155]. Сформированные ценностные ориентации в дальнейшем позволят определить их профессиональный и жизненный путь [156].

Закономерности формирования деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования:

1) Эффективность процесса формирования деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования закономерно зависит от условий, в которых он протекает. В качестве обязательных условий формирования искомой готовности нами выделены: теоретическая, практическая и психологическая подготовка.

2) Процесс формирования деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования носит ступенчатый характер, осуществляется в три этапа. При этом наблюдается закономерность: чем выше промежуточные достижения, тем весомее конечный результат.

3) Эффективность процесса формирования деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования закономерно зависит от методов, форм и средств, применяемых в процессе формирования искомой готовности.

4) Эффективность процесса формирования деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования закономерно зависит от единства внешней и внутренней деятельности, деятельности педагога и обучаемых.

Эффективность реализации процесса деонтологической подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования достигается благодаря соблюдению педагогических принципов. В основу формирования искомой готовности нами были положены принципы:

1) Принцип гуманизации – признание человека как высшей ценности, признание прав обучающегося, уважение к нему, стремление к созданию эмоционального комфорта в педагогическом взаимодействии.

2) Принцип ненанесения вреда – основа любой морали. Деятельность педагога должна быть направлена на соблюдение справедливости и гарантировать непричинение вреда физическому и психическому здоровью обучающегося.

3) Принцип связи теории с практикой требует организации разнообразной практической деятельности, направленной на формирование, применение, проверку, закрепление, выработку компетенций, необходимых для эффективной реализации инклюзивной практики.

4) Принцип педагогического оптимизма [49, с. 87; 157] основывается на современном гуманистическом мировоззрении, признающем право каждого человека независимо от его особенностей и ограниченных возможностей жизнедеятельности быть включенным в образовательный процесс. Он опирается на идею Л. С. Выготского о «зоне ближайшего развития» ребенка, свидетельствующую о ведущей роли обучения в его развитии и позволяющую прогнозировать начало, ход и результаты индивидуальное коррекционно-развивающей программы. Следствием данного принципа является утверждение «необучаемых детей нет», поскольку он отвергает теорию «потолка», согласно которой развитие человека с ООП застывает как бы на достигнутом уровне, выше которого он не в состоянии подняться.

5) Принцип полезности [158, с. 10] означает стремление действовать во благо, удовольствие, добро и счастье, предупреждать вред, страдание, зло конкретного человека или общества в целом. Был положен в основу деонтологии И. Бентама.

6) Принцип соблюдения долга – требует соблюдения моральных норм и правил в профессиональной деятельности педагога. «Соблюдать долг значит выполнять определенные требования» Человек способный действовать по безупречному требованию долга соответствует избранной им профессии [52, с. 33–34].

Процессуальный уровень (технологический) предполагает реализацию процесса формирования искомой готовности на основе компетентностного подхода с учетом педагогических условий и поэтапно, а также разработку критериально-диагностического инструментария, позволяющего отследить состояние и развитие деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в целостном педагогическом процессе вуза.

Процесс формирования деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования требует определения педагогических условий ее формирования.

Педагогические условия как «совокупность необходимых внешних требований, удовлетворение которых обеспечит достижение желаемого результата» [159]. В настоящем исследовании желаемым педагогическим результатом является эффективное формирование деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в целостном педагогическом процессе вуза.

Исходными положениями в разработке педагогических условий формирования искомой готовности является социальный заказ

общества в обеспечении качественного инклюзивного образования путем подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, реализация компетентностного подхода в подготовке студентов.

Целью модели является формирование деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

В качестве педагогических условий формирования искомой готовности нами определены:

1) Теоретическая подготовка - реализация деонтологического содержания профессиональной подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования посредством организации и проведения лекционных и практических занятий, введение элективных курсов «Деонтология», «Деонтологические основы инклюзивного образования» для студентов специальностей направления «Образование».

2) Практическая подготовка - непрерывность практической подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в процессе всего периода обучения в вузе; реализация идей педагогической деонтологии на практике, волонтерская деятельность. Систематическая работа студентов по самосовершенствованию.

3) Психологическая подготовка – тренинги, направленные на формирование установок, необходимых для успешного общения будущих педагогов с детьми в условиях инклюзивного образования: на выявление и преодоление педагогических стереотипов восприятия учащихся (стереотип восприятия личностных качеств в зависимости от успеваемости, стереотип «идеального» и «плохого» ученика, гендерные стереотипы и др.). В ходе тренинга развиваются рефлексивные способности, коммуникативные навыки, умение находить подход к людям, правильно вести себя в конфликтных ситуациях и т.д.

Рассмотрев сущность и содержание деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, мы полагаем, что ее формирование происходит в процессе подготовки будущих учителей при условии реализации поэтапного формирования искомой готовности.

Процесс формирования деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования осуществляется в 3 этапа (таблица 3).

Таблица 3 – Этапы формирования деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

Этап	Цель этапа
1 этап - вводный	<ul style="list-style-type: none"> <li>- формирование мотивации к освоению аспектов профессиональной деятельности и формированию деонтологической готовности будущего педагога;</li> <li>- принятие ценностей инклюзивного образования, формирование положительного отношения к инклюзивному образованию;</li> <li>- формирование представления о профессиональном долге учителя и потребности в его добросовестном исполнении в рамках изучения элективного курса «Деонтология»</li> </ul>
2 этап – теоретико-познавательный	<ul style="list-style-type: none"> <li>- формирование теоретических основ деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в рамках изучения элективного курса «Деонтологические основы инклюзивного образования» с использованием традиционных и инновационных методов обучения;</li> <li>- развитие у студентов способности к поиску и освоению передового опыта в области инклюзивного образования и педагогической деонтологии</li> </ul>
3 этап – практико-формирующий	<ul style="list-style-type: none"> <li>- формирование и развитие компетенций, составляющих содержание деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в рамках педагогической практики и волонтерской деятельности к работе в условиях инклюзивного образования;</li> <li>- развитие навыков дальнейшего совершенствования деонтологической готовности</li> </ul>

Процессуальный уровень формирования деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования включает разработку критериально-диагностического инструментария (таблица 4).

Инструментальный уровень включает в себя формы, методы и средства формирования деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Основными формами являются лекционные и семинарские занятия, в ходе которых происходит формирование компетенций, составляющих содержание деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Таблица 4 – Уровневая характеристика сформированности деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

Показатели	Ценностно-смысловые компетенции			
	индикаторы			
	низкий уровень 2	средний уровень 3	высокий уровень 4	
Принятие ценностей инклюзивного образования	Отсутствует устойчивый интерес к проблеме инклюзивного образования	Демонстрирует принятие ценностей инклюзивного образования, однако, внутренняя мотивация развития недостаточно	Демонстрирует полное принятие ценностей и концептуальных идей инклюзивного образования и стремление руководствоваться ими в своей педагогической деятельности	
Осознание должного в профессиональной деятельности	Осознание профессионального долга и социальной значимости профессии имеет слабо выраженный характер	Осознание профессионального долга носит неустойчивый характер, без развития его в деонтологическое сознание	Демонстрирует устойчивое осознание профессионального долга и социальной значимости профессии, моральных правил и норм, необходимых для эффективной инклюзивной практики	
Отношение к инклюзии	Демонстрирует отрицательное либо нейтральное отношение к инклюзии, недопонимание важности инклюзивного образования	Демонстрирует толерантное отношение к детям с ООП, положительное отношение к инклюзии, однако оно может иметь ситуативный характер	Демонстрирует устойчивое положительное отношение к инклюзии	

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4
<b>Информационно-когнитивные компетенции</b>			
Знание и понимание основ педагогической деонтологии	Демонстрирует поверхностное, бессистемное знание педагогической деонтологии, либо их отсутствие	Демонстрирует знание основ педагогической деонтологии, однако они не систематизированы	Демонстрирует глубокое и прочное знание и понимание основ педагогической деонтологии и готовность руководствоваться ими в профессиональной деятельности
Знание и понимание основ специальной педагогики и психологии	Демонстрирует отсутствие достаточных знаний о проблемах и особенностях детей с ООП, либо они имеют ограниченный, фрагментарный характер	Демонстрирует знание основ специальной педагогики и психологии, однако они требуют систематизации и совершенствования	Демонстрирует системное, глубокое знание и понимание основ специальной педагогики и психологии, особенностей детей с ООП и работы с ними
Знание и понимание в области инклюзивного образования	Демонстрирует недостаточно полное знание основ инклюзивного образования, либо их полное отсутствие	Демонстрирует наличие общих представлений в области инклюзивного образования, понимание целей и задач инклюзивного образования, путей его реализации	Демонстрирует глубокое и прочное знание основ инклюзивного образования, способность оперировать ими в своей профессиональной деятельности
<b>Социально-коммуникативные компетенции</b>			
Умение работать в команде	Умение работать в команде выражено слабо	Демонстрирует умение строить отношения на основе взаимного уважения и доверия, но испытывает затруднения в организации командной работы	Демонстрирует умение сотрудничать с детьми, специалистами, умение предотвращать конфликты, убеждать и влиять на людей, достигать коллективных результатов

Продолжение таблицы 4			
1	2	3	4
Способность к эффективному общению с детьми, в том числе с детьми с ООП	Испытывает трудности в налаживании контактов с детьми	Демонстрирует способность к общению с детьми, в том числе с детьми с ООП, однако испытывает ситуативные трудности	Демонстрирует способность построить доверительные отношения с детьми, в том числе с детьми с ООП, владение приемами активного слушания, вербальной и невербальной коммуникации, ораторского мастерства
Способность к эмпатии	Эмпатийные способности выражены слабо	Проявляет способность к эмпатии, однако она не всегда актуализируется	Демонстрирует устойчивые способности к эмпатии во взаимодействии с детьми, в том числе с детьми с ООП.
Организационно-управленческие компетенции			
Способность правильной организации инклюзивной образовательной среды	Способность правильной организации инклюзивной образовательной среды выражена слабо либо отсутствует	Демонстрирует способность организации инклюзивной образовательной среды с учетом потребностей детей, однако испытывает ситуативные затруднения	Демонстрирует способность создавать оптимальную безбарьерную инклюзивную образовательную среду образовательного учреждения и класса, владение современными средствами и системами, соответствующих образовательным потребностям детей



Продолжение таблицы 4

1	2	3	4
Способность организации педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования	Умение правильной организации педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования выражено слабо либо отсутствует	Испытывает ситуативные затруднения в правильном планировании педагогической деятельности, исходя из потребностей учащихся и организации педпроцесса в условиях инклюзивного образования	Демонстрирует способность планирования и организации педагогической деятельности, исходя из потребностей учащихся, способность к контролю и коррекции результатов деятельности в соответствии с поставленными целями
Способность применять знание и понимание педагогической деонтологии на профессиональном уровне	Способность применять знание и понимание педагогической деонтологии выражена слабо либо отсутствует	Демонстрирует способность организации педагогической деятельности в соответствии с принципами педагогической деонтологии	Демонстрирует способность применять знание и понимание педагогической деонтологии на профессиональном уровне, готовность строить профессиональную деятельность на основе деонтологических знаний, ответственность за свое профессиональное поведение
Способность к самосовершенствованию в области инклюзивного образования	Способность к самосовершенствованию в области инклюзивного образования выражено слабо либо отсутствует	Демонстрирует ситуативный интерес к изучению опыта реализации инклюзивного образования, его методов и технологий	Демонстрирует устойчивый интерес к изучению опыта инклюзивного образования, методов и технологий, к преобразованию собственного опыта с целью эффективной организации инклюзии

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4
Способность к самосовершенствованию в области педагогической деонтологии	Способность к самосовершенствованию в области педагогической деонтологии выражено слабо либо отсутствует	Демонстрирует способность к совершенствованию собственной педагогической деятельности на основе изучения лучшего педагогического опыта, идей представителей гуманистической педагогики и психологии	Демонстрирует стремление к совершенствованию собственной педагогической деятельности, развитию деонтологического сознания, формированию устойчивых убеждений в области педагогической деонтологии
Способность к рефлексии	Демонстрирует неспособность адекватно оценивать собственную деятельность, отношения с детьми	Демонстрирует способность критически анализировать собственную педагогическую деятельность и отношения с детьми, однако не всегда может определить причины неудач	Демонстрирует способность критически анализировать свою педагогическую деятельность, других студентов, отношений с детьми с целью оценки качества профессиональной самореализации и эффективности инклюзивного образования

Решающим условием формирования организационно-управленческой и социально-коммуникативной компетенций будущих педагогов является вовлечение их в педагогическую деятельность в период прохождения ими педагогической практики, в процессе которой происходит формирование научного мировоззрения студентов, их профессиональной активности, осознанности и ответственного отношения к труду учителя. Педагогическая практика как форма профессионального обучения в вузе направлена на познание закономерностей и принципов профессиональной деятельности в школе, на теоретическое осмысление педагогических явлений и фактов. В процессе педагогической практики создаются условия для интеграции психолого-педагогических и деонтологических знаний, которые впоследствии становятся жизненно необходимыми, лично значимыми, приобретают практический смысл. Таким образом, в условиях, максимально приближенных к самостоятельной деятельности будущих специалистов в школе, складываются наиболее благоприятные предпосылки для формирования у студентов деонтологической готовности к работе в условиях инклюзивного образования.

Педагогическая практика способствует закреплению и углублению теоретических знаний студентов в области инклюзивного образования; развитию познавательных и творческих способностей, их деонтологического сознания, формированию навыков самообразования.

Особое внимание необходимо уделить развитию у студентов коммуникативных умений, способности планировать педагогическую деятельность, исходя из потребностей учащегося, способности организации педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

Одной из форм формирования деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования является волонтерская деятельность, которая позволяет им осознать сложность и важность реализации инклюзивного образования, усиливает их мотивацию, способствует формированию деонтологического сознания будущих педагогов.

Участие в волонтерской деятельности позволяет студентам преодолеть существующие стереотипы, психологическое напряжение и страхи через опыт общения с детьми с ООП, что способствует формированию толерантного отношения к ним и позитивного отношения к инклюзии в целом. Кроме того, наряду с вышеперечисленными формами важное значение имеет консультация

специалистов: логопедов, психологов, социальных педагогов, дефектологов, которые знакомят студентов с особенностями психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзивного образования.

Формирование деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования осуществляется традиционными (репродуктивные и продуктивные методы; методы формирования сознания личности, методы поощрения, методы организации деятельности и поведения) и инновационными методами (психологические тренинги, эссе, портфолио, анализ конкретных ситуаций, деловые игры, метод проектов, работа в малых группах).

Ведущими являются методы формирования сознания личности, поскольку они способствуют формированию представления о должном поведении педагога, его деонтологического сознания. Исключительную роль среди них играет метод примера. В качестве примера выступают выдающиеся педагоги прошлого и современности, герои художественных фильмов, а также педагоги, реализующие эффективную педагогическую практику, в том числе в инклюзивной образовательной среде.

К основным средствам формирования искомой готовности относятся:

1) элективные курсы «Деонтология», «Деонтологические основы инклюзивного образования», содержание которых направлено на формирование искомой готовности студентов;

2) труды, лекции педагогов-гуманистов, которые способствуют формированию деонтологического сознания будущих педагогов;

3) видеоматериалы по инклюзивному образованию и педагогической деонтологии, которые дают наглядные образцы деонтологического поведения педагогов и знакомят студентов с особенностями детей с ООП и работы с ними в инклюзивной образовательной среде;

4) разработанный критериально-диагностический инструментарий, направленный на определение уровня сформированности деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, который включает в себя уровневые характеристики сформированности искомой готовности (таблица 4), подобранные нами диагностические методики;

5) педагогическая практика, волонтерская деятельность, психологические тренинги.

Таким образом, на основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что теоретическая модель формирования деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования содержит 3 уровня ее реализации.

Методологический уровень включает в себя компетентностный, личностно-деятельностный и аксиологический подходы, а также закономерности, принципы и целевые установки формирования искомой готовности.

Процессуальный уровень формирования деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования включает в себя:

- создание и реализацию педагогических условий формирования искомой готовности: теоретическая (разработка и внедрение элективных курсов «Деонтология», «Деонтологические основы инклюзивного образования» для студентов специальностей «Образование»), практическая подготовка (последовательное включение будущих педагогов в практическую деятельность, предполагающую реальное взаимодействие с детьми с ООП - волонтерство, участие в организации во внеучебной деятельности, выполнение заданий во время практики); и психологическая подготовка (тренинги);

- разработку критериально-диагностического инструментария.

Инструментальный уровень предполагает использование форм, методов и средств обучения, ориентированных на формирование компетентностного содержания деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования и проведение мониторинга формирования деонтологической готовности, анализ результатов и осуществление корректирующих мероприятий.

## **2 Предпосылки и состояние инклюзивного образования в современном мире**

### **2.1 Опыт работы педагогов Ирландии в области инклюзивного образования**

В настоящее время инклюзия стала мировым движением признания равенства всех обучающихся. Инклюзия предполагает не просто физическое включение ребенка с ограниченными возможностями в класс, но и создание, адаптацию условий обучения для удовлетворения его индивидуальных образовательных потребностей.

В последние два десятилетия Республика Ирландия добилась значительных успехов в обеспечении образования для учащихся с особыми образовательными потребностями (ООП). Этому способствовало значительное изменение политики из параллельных систем специального и общего образования в сторону инклюзии, подкрепленной законодательством.

Такой сдвиг в политике был обусловлен рядом взаимосвязанных событий:

- международная поддержка создания инклюзивной среды обучения для учащихся с ООП (ЮНЕСКО 1994, 2005);
- стимулирующее законодательство, направленное на создание более справедливого общества и предотвращение дискриминации и маргинализации;
- родительский судебный процесс от имени своих детей по обеспечению надлежащего обеспечения образования;
- значительная дополнительная поддержка, предоставляемая школам.

Разработка политики в области специального и инклюзивного образования в Ирландии получила свое развитие с начала 1990-х годов.

В 1990 году Республика Ирландия подписала Устав Совета Министров Европейского Союза, который обязал Департаменты образования активно продвигать концепцию инклюзии в школах.

В 1993 году был опубликован Доклад Комитета по вопросам специального образования, который имел важное значение в разработке политики образования детей с ООП.

В 1994 году в Ирландии с принятием Саламанкской декларации был осуществлен переход на инклюзивное образование [160, с. 30].

Наиболее важным этапом в развитии инклюзивного образования является принятие Закона об образовании лиц с ООП в 2004 году.

Раздел 2 данного Закона требует: «дети с ООП должны обучаться в инклюзивной среде с детьми, которые не имеют таких потребностей, если характер или степень удовлетворения этих потребностей ребенка такова, что это соответствует:

- наилучшим интересам ребенка, определяемым в соответствии с оценкой, проведенной в соответствии с настоящим Законом;

- обеспечение эффективного образования детей, с которыми ребенок должен обучаться» [161].

Таким образом, с принятием законов «Об образовании» (1998); «Об образовании лиц с ООП» (2004); «Об инвалидах» (2005) были заложены нормативно-правовые основы становления системы инклюзивного образования в Ирландии.

Система инклюзивного образования в Ирландии включает:

1) *Департамент образования и профессиональной подготовки Ирландии* обеспечивает образование детей с ООП в рамках ряда вспомогательных механизмов в зависимости от степени инвалидности ребенка.

Характер и уровень образовательных услуг основывается на профессиональной оценке потребностей и инвалидности ребенка. Политика Департамента направлена на достижение максимально возможной степени интеграции, как это предусмотрено в Законе «Об образовании лиц с ООП» (2004).

2) *Национальная психологическая служба по вопросам образования* была создана в июне 1999 года, имеет консультативную модель обслуживания и предоставляет психологические услуги в государственных и частных, начальных и средних школах, и в соответствующих учебных центрах. Психологи данной службы специализируются на работе со школьным сообществом и финансируются Министерством образования и науки. Они работают совместно с учителями, родителями и детьми в выявлении образовательных потребностей и предлагают широкий спектр услуг, направленных на удовлетворение этих потребностей, например, поддержка отдельных студентов (посредством консультаций и оценки), специальные проекты и исследования, консультации для учителей и родителей, укрепление психического здоровья в школах.

Каждый психолог назначается группе школ. Общий штат службы: 200 психологов.

3) *Национальный Совет по вопросам специального образования* был создан в качестве независимого органа по приказу Министра образования и науки в декабре 2003 года для улучшения оказания

услуг в области образования для лиц с ООП и инвалидностью, уделяя особое внимание детям.

Основные функции Совета:

- обеспечение планирования и координации в области образования и вспомогательных услуг для детей с ООП;
- распространение информации о наилучшей практике в отношении образования детей с ООП;
- предоставление информации родителям в отношении прав детей с ООП;
- оценка и обзор ресурсов, необходимых детям с ООП;
- обеспечение отслеживания прогресса студентов с ООП;
- обзор обеспечения образования для взрослых с ограниченными возможностями;
- консультирование образовательных учреждений по наилучшей практике;
- консультации с общественными органами;
- консультирование Министра образования и профессиональной подготовки по вопросам в области инклюзивного и специального образования;
- проведение исследований и публикации результатов.

В области научных исследований Совет свободен в проведении исследований, если сочтёт это необходимым, чтобы в дальнейшем консультировать министра на основании результатов исследования и накопленного в результате осуществления текущей политики опыта.

4) *Служба поддержки специального образования.* Назначение Службы поддержки специального образования заключается в повышении качества обучения и преподавания в связи с внедрением специальных образовательных услуг. Служба предоставляет широкий спектр профессиональных инициатив в области развития и поддержки структур для школьного персонала, работающих с обучающимися с ООП в обычных начальных и средних школах, специальных школах и специальных классах. Данная служба стремится обеспечить качественное обслуживание в системе инклюзивного образования, содействует развитию сотрудничества и предусматривает равенство доступа [162].

5) *Служба посещающих учителей* была создана в 1970-х годах, исторически была первой службой поддержки детей с ООП, не посещающих специальные школы. Она обеспечивает выездное обслуживание детей с нарушением слуха и зрения. Каждый посещающий учитель отвечает за конкретный регион с выделением определенного количества учащихся. Частота и характер поддержки



учитывает целый ряд факторов на основе индивидуальных потребностей ребенка.

Данная служба оказывает консультативную помощь и поддержку детям дошкольного возраста, их родителям, поддержку и мониторинг в период обучения школе. осуществляют взаимодействие с родителями, учителями и другими специалистами; консультируют Государственную экзаменационную комиссию по заявлениям о предоставлении допустимого удобства для детей с ОВР на государственных экзаменах; консультируют о необходимости поддержки на 3 уровне образования (высшее образование).

*б) Дополнительная поддержка учащихся с ООП в классе – ресурсный учитель, помощник в области специальных потребностей, служба поддержки в обучении (для детей с академическими трудностями), трудотерапевт, логопед [163].*

Ирландская национальная организация учителей [164, 165] определила факторы, определяющие успешность инклюзивной практики:

- ранее выявление особых потребностей и их оценка;
- поддержка детей с ООП;
- наличие дополнительных обучающих ресурсов, использование информационных и коммуникационных технологий;
- уменьшение наполняемости классов;
- положительное отношение к инклюзии у педагогов.

С целью изучения инклюзивной практики во время научной стажировки в Ирландии нами были проведены встречи и интервью с директорами школ (Scoil Mhichil Naofa, Athy; Irish language Primary School, Gael Scoil Átha Í; спецкласс для детей с ПАС, St Joseph's School, Carlow; Educate Together Primary School, Carlow; Coláiste Lorcáin, Castledermot, Co Kildare; The Model School, Church of Ireland Primary School, Athy) центров (Holy Angels Day Care Centre, Carlow; The Delta Centre, Carlow), сотрудниками службы поддержки инвалидов Dublin institute of technology (DIT), сотрудниками центра доступа и непрерывного обучения University College Dublin (UCD), с представителями Союза учителей Ирландии (TUI), Ирландской национальной организации учителей INTO, с представителем службы поддержки специального образования Ирландии (SESS), с представителем Национального Совета по вопросам специального образования (NCSE), наблюдение помещений, зданий их доступности, оборудования. Дополнительные сведения были получены в результате анализа документов, отчетов и содержания сайтов вышеперечисленных организаций [166, 167].

В ходе интервью всем участникам были заданы следующие вопросы:

- 1) Когда был основан Ваш центр/школа?
- 2) Какова цель центра/школы, его назначение? Изменяется ли она в течение времени? Если да, то как?
- 3) Как осуществляется прием детей в школу?
- 4) Как осуществляется работа с одаренными детьми?
- 5) Как осуществляется работа с детьми с ООП?
- 6) Имеются ли ассистенты, помощники учителей, личные помощники детей с ООП в вашей школе? Как работает эта система в вашем центре/школе?
- 7) Как осуществляется подготовка учителей для работы в условиях инклюзивного образования?
- 8) Были ли культурные или языковые изменения в контингенте учащихся и сотрудников за последние годы? Если да, то что повлияло, и каков был ответ школы?
- 9) Изменилась ли Государственная политика в области инклюзивного образования за последние годы? Как это отразилось на работе вашего центра школы?
- 10) С какими трудностями приходится сталкиваться в своей работе вашему центру/школе в предоставлении услуг детям с ООП?
- 11) Какие рекомендации Вы могли бы дать Правительству по разработке полной всеобъемлющей системы инклюзивного образования на всех уровнях от детского сада до взрослых? В ходе интервью задавались дополнительные вопросы с целью уточнения полученной информации. Все интервью были предварительно согласованы и одобрены администрацией учебных заведений и организаций. Велась аудиозапись интервью с разрешения интервьюированных. По желанию предоставлялся транскрипт интервью.

Результаты проведенных интервью в обобщенном виде представлены в таблице 5, 6, 7 и 8.

На основе анализа результатов исследования, представленных в таблице 5, 6, 7 и 8, можно сделать вывод, что в Ирландии создана система инклюзивного образования, которая включает в себя Департамент образования и профессиональной подготовки Ирландии, Национальную психологическую службу по вопросам образования, Национальный Совет по вопросам специального образования, Службу поддержки специального образования, Службу посещающих учителей.

Таблица 5 - Особенности работы организаций дошкольного образования Ирландии в области инклюзивного образования

Место визита/ интервью	Особенности работы в области инклюзивного образования	
Дошкольное образование		
St Joseph's school, Carlow	Время основания	Школа основана в 1861 году, а спецкласс в сентябре 2012 года.
Национальная школа Святого Иосифа, г. Карлоу, Ирландия - спецкласс для детей с РАС	Цель и миссия	Обеспечение благоприятных условий обучения, которые способствуют раскрытию полного образовательного потенциала каждого ученика.
	Финансирование	Департамент образования и профессиональной подготовки и добровольные пожертвования родителей.
	Поступление в школу	Ребенок от 3 до 5 лет при наличии свободных мест, обязательно наличие диагноза
	Наполняемость класса	2 класса по 6 мест
	Поддержка детей с ООП	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ресурсный учитель и учитель поддержки в обучении, которые работают с одаренными и с детьми с ОВР, с проблемами в обучении;</li> <li>- помощник детей с ООП выделяется на конкретного ученика;</li> <li>- трудотерапевт: составляет расписание, определяет виды занятий.</li> </ul>
	Методика работы с детьми с РАС	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ТЕЕАСН (основная);</li> <li>- АВА-терапия и др.</li> </ul>
	Оборудование	<ul style="list-style-type: none"> <li>- сенсорная комната, тихая комната;</li> <li>- специально оборудованные рабочие места детей.</li> </ul>
	Подготовка педагогов	- бесплатные курсы Службы поддержки специального образования по запросу школы.
	Культурные языковые изменения	- имеется штатный сотрудник – учитель языковой поддержки, который работает с детьми, приехавшими из-за рубежа.
Проблемы трудности	- нехватка специалистов, трудотерапевтов	

Таблица 6 - Особенности работы начальных школ Ирландии в области инклюзивного образования

Начальная школа		
1		
Школа Scoil Mhichil Naofa, г. Атай (Athy)	Время основания	1852 год
	Цель	Дать начальное бесплатное образование.
	Миссия	Служить обществу (религиозная школа).
	Финансирование	Департамент образования и профессиональной подготовки и родительская ассоциация (сбор средств).
	Поступление в школу	в Любой может поступить в школу бесплатно
	Работа одаренными детьми	с <ul style="list-style-type: none"> <li>- дифференцированная работа;</li> <li>- тесты повышенной сложности «экстра тест»;</li> <li>- дополнительные задания;</li> <li>- в старших классах – основные предметы препо даются по способностям (собственная разработка)</li> </ul>
	Работа с детьми с ООП	с <ul style="list-style-type: none"> <li>2 пути работы:</li> <li>а) спецкласс для детей с РАС – 2 класса по 6 человек;</li> <li>б) обычный класс:</li> <li>- обычный учитель + ресурсный учитель (обычно это педагог начальных классов по образованию) + учитель поддержки в обучении (для академических потребностей);</li> <li>- составление индивидуальных учебных планов;</li> <li>- замеры по способностям (собственная разработка);</li> <li>- для детей с особыми видами нарушений создаются маленькие классы (до 6 человек), в обычном классе до 30 человек;</li> <li>- дополнительные часы (3 часа в неделю) – для детей со специфическими нарушениями в обучении (дислексия, диспраксия и др);</li> <li>- детей из спецкласса пытаются интегрировать в обычный класс;</li> </ul>
Дополнительное стимулирование педагогов	Отсутствует, выделяются дополнительные гранты, которые идут на покупку книг, ресурсов.	

Продолжение таблицы 6

1		
Educate together Primary school, Carlow - Начальная школа «Учимся вместе», г. Карлоу	Время основания	2008 год
	Цель и миссия	- счастливая и безопасная школа для всех – ни один ребенок не должен быть исключен ни по какому признаку: культура, религия и др.; - способствовать развитию детских интересов, способностей и личности.
	Финансирование	- Департамент образования и профессиональной подготовки; - родительская ассоциация (сбор средств).
	Поступление в школу	при наличии свободных мест
	Наполняемость класса	- спецкласс не более 6 детей (РАС); - обычный класс (32–33 ученика).
	Поддержка детей с ООП	- ресурсный учитель и учитель поддержки в обучении, которые работают с одаренными и с детьми с ОВР, с проблемами в обучении; - помощник детей с ООП выделяется на конкретного ученика; - поддержка зависит от типа нарушения: дети с РАС получают лучшую поддержку (5 дополнительных часов в неделю дополнительной поддержки), дети с РАС, имеющие более сложные нарушения, обучаются в спецклассе, дети с дислексией – поддержки не получают
	Методика работы с детьми с ООП	- различные методики, в том числе TEEACH, ABA, HANEN, PECS и др.; - NESSY (дислексия)
	Оборудование	- мультисенсорная комната; - интерактивная доска, интернет.
	Подготовка педагогов	- имеется модуль при подготовке педагогов в вузе; - бесплатные курсы Службы поддержки специального образования по всем видам нарушений
Дополнительное стимулирование педагогов	отсутствует	
Проблемы и трудности	- нехватка психологов и ресурсов; - не всегда правильное распределение поддержки для детей с ОВР; - частные психологи не всегда верно ставят диагноз	

Продолжение таблицы 6

		1
	Изменение политики в области ИО	- не влияет, поскольку школа изначально инклюзивная
	Этический кодекс для педагогов	4 правила: - школа должна быть ориентирована на ребенка; - качественное обучение; - демократичность: любой в школе имеет голос – учитель, ребенок, родитель; никакой дискриминации; - взаимодействие с родителями, включение их в учебно-воспитательный процесс
	Рекомендации для Правительства	- должна быть связь между уровнями: начальной школой, средней и 3 уровнем (высшим образованием)
The Model school, Church of Ireland Primary school, Athy - Начальная школа «Модельная школа», Церковь Ирландии, г. Атай	Время основания	1853 год
	Цель и миссия	- целостное развитие каждого ребенка, направленное на реализацию его потенциала как уникального индивида, воспитание в атмосфере справедливости, терпимости и уважения, развитие христианских ценностей таких, как уважение, честность, вежливость, ответственность, терпимость и уважение к другим людям;
	Финансирование	Департамент образования и профессиональной подготовки;
	Поступление в школу	- школа поддерживает принципы открытости и равенства доступа и участия в школе, уважения к многообразию ценностей, верований, традиций, языков и образа жизни в обществе; - приоритет при распределении мест отдается прихожанам Церкви Ирландии
	Поддержка детей с ООП	- поддержка для детей с ООП выделяется на конкретного ученика и зависит от типа нарушения: например, глухой ребенок получает 4 ресурсных часа в неделю; ребенок с синдромом Дауна имеет помощника для специальных потребностей и ресурсные часы, однако, ребенок с пониженным слухом получает ресурсные часы, но не имеет помощника

Продолжение таблицы 6

1		
	Подготовка педагогов	<ul style="list-style-type: none"> <li>- имеется модуль при подготовке педагогов в вузе;</li> <li>- образовательный центр г. Килдэр – курсы вечерние, летние для педагогов;</li> <li>- бесплатные курсы Службы поддержки специального образования по всем видам нарушений, ориентированные на потребности</li> </ul>
	Ключевые компетенции педагогов ИО	<ul style="list-style-type: none"> <li>- терпение;</li> <li>- умение эффективно общаться с ребенком;</li> <li>- готовность к хорошей дифференциации образовательных потребностей, ориентации на конкретные целевые потребности ребенка;</li> <li>- готовность к большому количеству планирования</li> </ul>
	Проблемы и трудности	- сложно получить доступ к поддержке: необходимо подать заявление на оценку, а затем пройти оценку; ребенок должен соответствовать ряду критериев для того, чтобы получить определенный вид поддержки
Irish Primary school, Gael Scoil Athai - Ирландская начальная школа Gael Scoil Athai, г. Атай	Время основания	2004 год
	Цель и миссия	- обучение ирландскому языку путем погружения.
	Финансирование	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Департамент образования и профессиональной подготовки;</li> <li>- родительская ассоциация (сбор средств)</li> </ul>
	Наполняемость класса	28 человек.
	Поддержка детей с ООП	<ul style="list-style-type: none"> <li>- помощник в области особых потребностей и ресурсные часы выделяются на основании заявок от школы Национальным Советом в области специального образования;</li> <li>- сотрудник Национального Совета по вопросам специального образования решает, имеет ли этот ребенок право на получение ресурсов или дополнительных ресурсных часов обучения</li> <li>- психолог приходит 2-3 раза в год, так как закреплен за группой школ; но можно проконсультироваться по телефону;</li> <li>- взаимодействуют с логопедом и трудотерапевтом.</li> </ul>

Продолжение таблицы 6

1		
Работа одаренными детьми	с	- дифференцированная работа; - работа с ресурсным учителем; - дополнительные задания
Поступление школы	в	- все дети в возрасте старше 4 при наличии свободных мест; - открытая политика приема
Методика работы с детьми с ООП	с	- необходимо тщательное составление индивидуального плана развития ребенка совместно с экспертами, родителями и педагогами, который будет направлен на обслуживание и развитие приоритетных потребностей ребенка.
Подготовка педагогов		- имеется учебный модуль при подготовке педагогов в вузе.
Изменение политики в области ИО		- внедрение самооценки школой эффективности своей работы, включая опрос родителей, детей, учителей; - на основе результатов разработка плана улучшения школы; - месячная проверка работы школы инспектором с составлением отчёта и публикацией его на сайте в открытом доступе.
Проблемы трудности	и	- ресурсы, которые предоставляются, не являются достаточными для удовлетворения потребностей всех детей в системе.
Рекомендации		- наличие профессиональных специалистов в области специальных потребностей в школе, чтобы иметь постоянный доступ к ним

Таблица 7 - Особенности работы средних школ Ирландии в области инклюзивного образования

Средняя школа		
1		
Средняя школа Coláiste Lorcáin Castledermot, г. Килдэр (Co Kildare)	Время основания	1960 год.
	Управление	- 2 органа управления: религиозный и государственный.
	Финансирование	- Совет по образованию и воспитанию Килдэр, Уиклоу; - Правительство Ирландии.



Продолжение таблицы 7

1	
Цель и миссия	<ul style="list-style-type: none"> <li>- развитие всех аспектов личности студента;</li> <li>- обеспечение образования в соответствии с потребностями;</li> <li>- подготовка к жизни в современном мире.</li> </ul>
Поступление в школу	<ul style="list-style-type: none"> <li>- любой, при наличии свободных мест;</li> <li>- собственная оценка проводится школой для лучшего определения потребностей детей.</li> </ul>
Наполняемость класса	30 человек
Поддержка детей с ООП	<ul style="list-style-type: none"> <li>- имеется 3 учителя поддержки в обучении, которые прошли годичные дополнительные профессиональные курсы и теперь являются специалистами в области ООП; они работают со всеми учащимися;</li> <li>- помощники отсутствуют.</li> </ul>
Работа одаренными	- такая же как и с детьми с ООП.
Оценивание детей с ООП	- экзамен возможен в особых условиях в зависимости от нарушения.
Ключевые компетенции педагога ИО	<ul style="list-style-type: none"> <li>- быть экспертом в своей предметной области;</li> <li>- заинтересованность в учениках.</li> <li>- хорошее управление классом.</li> </ul>
Подготовка педагогов	<ul style="list-style-type: none"> <li>- имеется учебный модуль при подготовке педагогов в вузе;</li> <li>- бесплатные курсы Службы поддержки специального образования;</li> <li>- 2 часовые собрания 1 раз в год с учителями для обмена опытом.</li> </ul>
Особенности школы	<ul style="list-style-type: none"> <li>- имеется транзитный год обучения, который не является обязательным, но 90 % учащихся его выбирают;</li> <li>- 4 дня – в школе; 1 день – практика.</li> <li>Цель: осознанный выбор профессии в будущем</li> </ul>

Таблица 8 - Особенности работы организаций высшего образования, центров заботы и реабилитации, организаций в области инклюзивного образования Ирландии

Высшее образование (3 уровень)		
1		
Dublin institute of technology (DIT), г. Дублин  University College Dublin (UCD), г. Дублин	Поддержка студентов с ООП	- служба поддержки инвалидов; - использование вспомогательных технологий в учебном процессе; - безопасная окружающая среда; - имеются 2 альтернативные схемы поступления в вуз детям с ООП: DARE scheme (Маршрут доступа к образованию для людей с ограниченными физическими возможностями) и HEAR scheme для детей из социально-экономически неблагополучных семей
Центры заботы и реабилитации		
Holy Angels Day Care Centre - Центр дневной заботы Святые Ангелы	Время основания	1978 год
	Цель и миссия	- обеспечение в пределах центра безопасной, надежной и счастливой окружающей среды, чтобы дать возможность каждому ребенку развить его/ее потенциал; - уход, обучение и образование обеспечивается за счет использования междисциплинарного подхода, осознавая важность достоинства, уважения и индивидуальности каждого ребенка.
	Финансирование	благотворительность
	Пребывание в центре	- не каждый день: 3 дня – в центре, 2 дня – в местной игровой группе
	Поступление	- решение о размещении каждого ребенка в центре принимает команда раннего вмешательства, которая состоит из группы специалистов: медицинский сотрудник, медсестра, физиотерапевт, психолог, логопед, трудотерапевт, социальные работники и руководители специальных центров, как центр Святых Ангелов

Продолжение таблицы 8

		1
	Контингент	- дети с 2 до 6 лет со специальными потребностями; - дети с различными нарушениями такими как Синдром Дауна, ДЦП, расщепление позвоночника, аутизм, синдром Пьера Робена, Вагн синдром, синдром Рэтта; - в настоящее время 35 детей
	Персонал и его подготовка	- 22 сотрудника; 5 медсестер; - образование сотрудников: FETAC, 5 уровень «забота о ребенке»
	Услуги	- гидротерапия, физиотерапия, психотерапия, трудотерапия, услуги логопеда; - мультисенсорный зал, открытая игровая площадка и др.
The Delta Centre, Carlow - Дельта центр, г. Карлоу	Время основания	2007 год
	Цель и миссия	- дневное пребывание, обучение, мультисенсорное развитие людей с умственными нарушениями; - стремиться к тому, чтобы права каждого человека, посещающих этот центр соблюдались, включая их право на равенство, достоинство, неприкосновенность частной жизни. - развитие потенциала каждой личности и повышение качества жизни;
	Финансирование	- 80% – государство, 20% – спец. благотворительные проекты
	Контингент	- 110–115 человек; старше 18 лет - основные виды нарушений: аспергера, нарушение внимания, аутизм.
	Пребывание в центре	2–3дня в неделю
	Персонал и его подготовка	- образование специалистов: Социальная забота; - вспомогательный персонал: курсы FETAC, уровень 6-7; - медицинские работники с квалификацией в области здравоохранения; - специальный инструктор по обработке деревянных конструкций;

Продолжение таблицы 8

	Услуги	<ul style="list-style-type: none"> <li>- программа реабилитации;</li> <li>- мультисенсорные комнаты;</li> <li>- программа обучения взрослых;</li> <li>- программа «Общественные работы».</li> </ul>
	Особенность центра	<ul style="list-style-type: none"> <li>- профессиональная школа при центре; по окончании могут пойти на уровень further education;</li> <li>- пенсионная группа, не посещают центр - терапевт приходит к ним на дом;</li> <li>- схема трудоустройства «Общественная схема занятости»: трудоустроено 60 человек;</li> <li>- обязательное медицинское сопровождение</li> </ul>
Организации		
Национальный Совет по вопросам специального образования	Время основания	2003 год
	Цель	<ul style="list-style-type: none"> <li>- обеспечение взаимодействия детей с ООП и их родителей со школами, Департаментом образования и профессиональной подготовки, медицинскими службами, Национальной психологической службой в области образования;</li> <li>- предоставление родителям полной информации о видах поддержки их ребенка с ООП;</li> <li>- распределение ресурсных часов и помощников в области специальных потребностей в школы;</li> <li>- проведение исследований в области инклюзивного и специального образования для повышения их эффективности.</li> </ul>
Служба поддержки специального образования	Цель	<ul style="list-style-type: none"> <li>- предоставление широкого спектра услуг для профессионального развития учителей начальных, средних, специальных школ и специальных классов;</li> <li>- подготовка педагогов в области оказания специальных образовательных услуг.</li> </ul>
	Финансирование	Департамент образования и профессиональной подготовки;

Продолжение таблицы 8

1		
	Подготовка педагогов	- различные по длительности и формам проведения, видам нарушений у детей и их поддержке бесплатные курсы для педагогов
Союз учителей Ирландии Ирландская национальная организация учителей	Цель	- представление интересов от имени учителей и ведение переговоров от их имени на региональном, государственном уровне, уровне школ и колледжей, чтобы обеспечить увеличение заработной платы, улучшения и защиты условий и безопасности труда

Ребенок с ООП имеет право выбора учебного учреждения – специальная школа, общеобразовательная школа, спецкласс при общеобразовательной школе либо обучение на дому.

Выбор учебного заведения осуществляют родители. Однако, какое бы учебное заведение ни выбрали, они могут быть уверены, что ребенок получит необходимую поддержку в зависимости от потребностей. Все общеобразовательные школы в Ирландии являются инклюзивными.

В зависимости от потребностей ребенок с ООП получает дополнительную поддержку в виде тьютора, помощника в области специальных потребностей, трудотерапевта, ресурсного учителя, Службы поддержки в обучении и Службы посещающих учителей.

Среди основных проблем интервьюируемые называют нехватку специалистов (психологов, трудотерапевтов), недостаточность предоставляемых ресурсов для удовлетворения потребностей всех детей в системе, сложность получения доступа к поддержке, не всегда правильное распределение поддержки для детей с ОВР; а также постановка неверного диагноза частными психологами.

Однако, необходимо отметить, что Национальный Совет по вопросам специального образования на основе проведенного независимого исследования разработал проект об изменениях распределения ресурсов и поддержки для детей с ООП. В результате распределение ресурсов и поддержки будет осуществляться внутри школы на основании заключения специалистов и педагогов (ранее поддержка выделялась на конкретного ученика).

Существуют различные формы повышения профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми с ООП в Ирландии:

дистанционное обучение, онлайн обучение, очные программы, короткие семинары и др.

Все интервьюируемые отмечали высокое качество подготовки педагогов к работе с детьми с ООП на курсах, проводимых Службой поддержки специального образования. Данная организация предоставляет широкий спектр услуг для школ и педагогов, работающих с детьми с ООП.

В Ирландии есть специальные схемы для поступления детей с ООП в высшие учебные заведения. В вузах имеются службы поддержки таких студентов, сотрудники вспомогательных технологий. В University College Dublin имеется сотрудник, отвечающий за доступность образовательной среды для студентов с ООП.

Финансирование поддержки детей в Ирландии осуществляется государством. Дополнительная оплата труда педагогов за наличие в классе детей с ООП и работу с ними отсутствует.

Подготовка будущих педагогов к работе с детьми с ООП начинается ещё в период обучения в колледже, университете. Так, будущие учителя изучают обязательный модуль по специальному образованию и в период практики взаимодействуют с педагогами специального образования. Данный модуль включает в себя актуальную справочную информацию о нарушениях/инвалидности, обучение планированию в классе для детей с ООП, дифференциации учебного плана и другим компетенциям, необходимым для удовлетворения особых потребностей обучающихся [168].

Большинство школ в Ирландии являются религиозными. Религиозная этика, направленная на любовь к ближнему, способствует развитию инклюзивной практики. Кроме того, в Ирландии имеется Кодекс профессионального поведения учителей (второе издание от 20 июня 2012 года) [169], который устанавливает стандарты профессиональных знаний, навыков, компетентности и поведения всех учителей, которых они должны придерживаться на всех этапах своей карьеры.

Таким образом, на основании вышеизложенного, можно сделать вывод, что в Ирландии реализуется массовая инклюзивная практика и действенные технологии включения.

Опыт инклюзивного образования Республики Ирландия может послужить примером для других стран, в том числе и для Республики Казахстан, где инклюзивное образование находится на этапе своего становления.

Мы считаем необходимым включить в систему подготовки будущих педагогов теоретический курс, направленный на формирование и развитие компетенций, необходимых для эффективной реализации инклюзивной практики.

В качестве этической основы инклюзивного образования может выступить педагогическая деонтология как наука о профессиональном поведении педагога в соответствии с профессиональным долгом.

## **2.2 Опыт реализации инклюзивного образования в России (на примере Новосибирской области)**

Инклюзивное образование в России получило свое развитие в начале 21 века [40, с. 18] и является одним из основных вариантов реализации права на образование для детей с ограниченными возможностями здоровья, который закреплен в ряде федеральных государственных, региональных и муниципальных документов. Они предполагают системные изменения общеобразовательного процесса в тех школах, которые включают детей с проблемами в развитии в совместное обучение со здоровыми сверстниками.

Нормативно-правовую базу инклюзивного образования в Российской Федерации составляют [170]:

- 1) Конституция Российской Федерации.
- 2) Федеральный закон от 24 июля 1998 г. №124 ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации».
- 3) Федеральный Закон Российской Федерации «Об образовании РФ» от 29 декабря 2012 г.
- 4) Закон Российской Федерации «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24 ноября 1995 г. с дополнениями и изменениями.
- 5) Письмо Минобразования РФ «Об организации работы с обучающимися, имеющими сложный дефект» от 03.04.2003 г.
- 6) Письмо Министерства образования и науки РФ «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» от 18.04.2008 г.
- 7) «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» от 5 мая 2012 г.
- 8) Письмо Заместителя министра Министерства образования и науки России «О коррекционном и инклюзивном образовании детей» от 07.06.2013 г.
- 9) Положение о психолого-медико-педагогической комиссии (утверждено приказом Министерства образования и науки РФ от 20.09.2013 г. №1082) и др.

В данных документах закреплено право каждого человека на образование без дискриминации его по каким-либо признакам (особенности половой, расовой, религиозной, культурно-этнической или языковой принадлежности, особенности состояния здоровья, наличие статуса беженца, иммигранта, вынужденного переселенца и т.п.), дается определение сущности инклюзивного образования, определяются механизм финансирования, создание необходимых условий, принципы адаптации образовательной среды для детей, имеющих особые образовательные потребности.

Кроме того приняты новые Федеральные образовательные стандарты начальной и основной школы, в которых предусматривается создание специальных условий для обучения детей с ООП, организацию комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения и разработку индивидуального учебного плана обучения [171].

В 21 веке был принят ряд документов программного характера, направленных на развитие инклюзивных процессов:

1) Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы, которая определяет основные направления и задачи государственной политики в интересах детей и ключевые механизмы ее реализации, базирующиеся на общепризнанных принципах и нормах международного права; законодательное обеспечение равного доступа детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья к качественному образованию всех уровней, гарантированной реализации их права на инклюзивное образование по месту жительства, а также соблюдения права родителей на выбор образовательного учреждения и формы обучения для ребенка [172].

2) Государственная программа РФ «Доступная среда» на 2011–2020 гг., в которой планируется увеличение доли общеобразовательных учреждений с универсальной безбарьерной средой для совместного обучения инвалидов и лиц, не имеющих нарушений в развитии до 25%, а также 100% создание условий для получения качественного начального общего, основного общего, среднего общего образования детей-инвалидов школьного возраста [40, 173].

В обучении детей с ограниченными возможностями здоровья одновременно реализуются три подхода.

1) Сегрегация (от лат. «segregatio» – отделение): здоровые дети учатся в одних учебных заведениях, дети с ограниченными возможностями — в других. Сегрегационное образование детей с ограниченными возможностями здоровья осуществляется либо на



дому посредством компьютерных технологий (дистанционное образование), либо в образовательных учреждениях (детских садах, школах) интернатного типа. При этом осуществляется дифференциация в зависимости от типа нарушений.

Индивидуальное обучение на дому с включением детей в культурную, спортивную, общественную жизнь класса и школы (домашнее обучение) – вид обучения, при котором учителя организованно посещают ученика и проводят с ним занятия непосредственно по месту его проживания. Домашнее обучение может вестись по общей либо вспомогательной программе, построенной с учетом возможностей ученика. По окончании выдается аттестат об окончании школы общего образца с указанием программы обучения [174, с. 60–63].

Индивидуальное обучение с использованием ресурса дистанционного обучения (дистанционное обучение) – комплекс общеобразовательных услуг, предоставляемых детям – инвалидам с помощью информационно-образовательной среды. Для осуществления дистанционного обучения необходимо мультимедийное оборудование (компьютер, веб-камера, принтер, сканер и т.д.). Общение учителя с ребенком происходит в режиме онлайн, выполнение заданий учеником и отправка результатов в Центр дистанционного обучения [175].

2) Интеграция (от лат. *integratio* – соединение, восстановление) характеризуется созданием специальных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках уже существующей образовательной системы и без кардинального изменения самой системы. Интеграционное образование детей с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в коррекционных группах или классах общеобразовательных учреждений (детские сады, школы). Интеграция – полное, кратковременное помещение ребенка с ООП в общество детей, сохраняющее обособленность.

Формами интегрированного обучения являются специальные классы в общеобразовательной школе и совместное обучение в одном классе. Специальные классы могут быть созданы для определенной категории детей (например, с нарушением слуха, зрения, задержкой психического развития, умственной отсталостью, церебральным параличом и др.) или объединять различные категории детей с отклонениями в развитии (например, с задержкой психического развития и умственной отсталостью, сложным комплексным нарушением и др.).

3) Инклюзивное обучение – обучение детей с особыми образовательными потребностями в классе вместе с обычными детьми в общеобразовательной школе с созданием особых условий для их развития.

Подготовка педагогов для работы в системе инклюзивного образования осуществляется путем:

- разработки и внедрения дополнительных профессиональных образовательных программ повышения квалификации педагогических кадров по проблемам теории и практики инклюзивного образования;

- разработки и внедрения учебных дисциплин/модулей по проблемам инклюзивного образования путем включения их в вариативную часть учебных планов подготовки будущих педагогов;

- подготовки профессиональных кадров для работы в условиях инклюзивного образования (специальность «Педагогика и психология инклюзивного образования»), подготовки специалистов для работы с детьми с ООП - учителей-дефектологов, учителей-логопедов, социальных педагогов.

Развитие инклюзивного образования в РФ осуществляется экспериментальным и проектным путем, а также путем авторской адаптации образовательных условий под индивидуальные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья [176, с. 4]. В каждом регионе Российской Федерации формируется и реализуется своя модель инклюзивной образовательной системы [177].

В ноябре 2015 года нами пройдена стажировка в Новосибирском государственном педагогическом университете (НГПУ), образовательный процесс которого направлен на развитие инклюзивной культуры, политики и практики.

В Новосибирской области, одном из самых крупных регионов России, с сентября 2011 года реализуется региональный проект «Обучение и социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовательном пространстве» [178–180], который предполагает добровольное вступление школ в инклюзивную практику.

Цель проекта: повышение доступности качественного образования для детей с ОВР.

В 2013 году в проекте принимало участие 35 школ (8 городских и 27 сельских), в 2014 – 108 школ (35 городских и 73 сельских), в 2015 – 110 школ (17 городских и 93 сельских).

Наряду с реализацией проекта идет постоянный мониторинг эффективности инклюзивного образовательного процесса, который

проводится специалистами Областного центра диагностики и консультирования. Одним из основных параметров изучения было отношение к практике инклюзивного образования со стороны учителей и администрации.

Выявление отношения педагогов к инклюзивному образованию осуществлялось с помощью опросников, направленных на выявление принятия – непринятия инклюзии участниками образовательного процесса с более подробным анализом характера их опасений и трудностей. По результатам исследования педагоги сельских школ имеют более положительное отношение к инклюзивному образованию на протяжении 3 лет исследования, чем педагоги городских школ. На протяжении 3 лет администраторы школ имеют более высокий показатель принятия инклюзии, чем педагоги.

Анализ количества сельских и городских школ, вступивших в проект с 2011 по 2014 год на принципах добровольности, и принявших участие в мониторинге эффективности инклюзивного образовательного процесса, показывает, что сельские школы более заинтересованы в развитии инклюзии, в том числе – в оценке эффективности инклюзивного образовательного процесса.

Это возможно объяснить спецификой сельского общества и сельских школ. Сельское общество более сплоченное, что обусловлено своеобразием жизни и быта сельского населения: люди хорошо знают друг друга, действия, слова, поступки становятся общеизвестными. Учителя и школьные администраторы чувствуют повышенный социальный контроль за своей профессиональной деятельностью, и как показывают результаты иных методов исследования (беседы, тексты публичных выступлений), обладают большей толерантностью по отношению к детям с ООП.

Показатели принятия инклюзии могут временно снижаться под влиянием ряда факторов:

- углубление представлений педагогов и администраторов о сущности инклюзии, что привело к повышению уровня требовательности к качеству собственной профессиональной деятельности у педагогов и к качеству педагогической деятельности у администраторов;

- включение в образовательный процесс детей с более сложными нарушениями в развитии (с РАС, с СДВГ, с интеллектуальной недостаточностью), что ведет к увеличению временных и эмоциональных затрат педагогов на подготовку к урокам, к некоторым разочарованиям и снижает положительную оценку возможностей этой практики;

– усиление процесса государственного регулирования качества и доступности образования для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Педагоги городских школ все ещё не убеждены в самой возможности и целесообразности совместного обучения детей с ООП в общеобразовательной среде. Кроме вышеназванных факторов, этому способствует понимание существования альтернативы инклюзивному образованию – специальных школ, которые успешны в обучении и воспитании этой категории детей.

Результаты данного исследования, проведенного сотрудниками Новосибирского государственного педагогического университета и Областного центра диагностики и консультирования (ОЦДК), показывают, что социокультурная ситуация, принадлежность к городскому или сельскому социуму оказывается весомым фактором влияния на отношение педагогов к инклюзии. Активность и успешность школ в развитии инклюзивной практики обнаруживает себя в качестве наиболее важного условия формирования позитивного отношения педагогов к совместному обучению детей.

В условиях территориальной удаленности сельских школ от центров методической поддержки инклюзивного образования и друг от друга важным фактором позитивного влияния на отношение педагогов и администраторов к инклюзии может стать сетевая модель их взаимодействия. Сетевая модель позволяет инклюзивным школам обеспечить помощь друг другу при дефиците специалистов, оказывающих специальную поддержку детям с ограниченными возможностями здоровья и их педагогам. Многие исследователи также отмечают необходимость командной работы для успешного включения детей с ООП в целостный педагогический процесс [181-183].

С целью изучения инклюзивной практики во время научной стажировки в г. Новосибирске нами были проведены встречи и беседы с директором средней общеобразовательной школы «Перспектива» Т. В. Воронцкой, научным руководителем Центра психолого-педагогической поддержки и развития «Эмпатия» к.п.н., доцентом Е. Э. Петровой, директором Института детства НГПУ д.псих.н., профессором Р. О. Агавеляном, а также наблюдение помещений, зданий, их доступности, оборудования. Дополнительные сведения были получены в результате анализа документов, отчетов и содерования сайтов вышеперечисленных организаций.

Результаты проведенных интервью представлены в таблице 9.

Таблица 9 - Особенности работы школ, университетов г. Новосибирска в области инклюзивного образования

Место визита/ интервью	Особенности работы в области инклюзивного образования	
1	2	
Дошкольное и школьное образование		
а) Центр психолого-педагогической поддержки и развития «Эмпатия» при частном образовательном учреждении «Аврора»	Время основания	- Школа – 1993 год; - Центр «Эмпатия» - октябрь 2009 года.
	Цель	- повышение социальной активности, развитие самостоятельности, укрепление и развитие личности ребенка; - развитие интеллектуальных процессов, соответствующих психическим и физическим возможностям ребенка; - обеспечение положительных динамических изменений в развитии ребенка (с учетом его потенциальных возможностей и участия родителей в коррекционном процессе); - обучение родителей, воспитывающих детей со ООП, навыкам коррекционной работы с детьми
	Правила приема	- дети дошкольного возраста при наличии свободных мест и специалистов с учетом возможностей ребенка
	Наполняемость класса	- первоначально занятия индивидуальные в игровой форме, затем в малых подгруппах с целью формирования навыков социализации
	Общее количество обучающихся	- в центре: 98 детей с особыми образовательными потребностями в возрасте от 2 до 8 лет; - в школе: 268, из них 29 с ОВР (с РАС, ЗПР, ДЦП, задержкой речевого развития, слабослышащие и др.
	Поддержка детей с ООП в школе	- психологи; - логопеды; - тьюторы; - дефектологи.

Продолжение таблицы 9

1	2
Поддержка детей с ООП в центре	<ul style="list-style-type: none"> <li>- логопед-дефектолог; психолог;</li> <li>- логопеды;</li> <li>- коррекционные педагоги;</li> <li>- специалист по психомоторной коррекции;</li> <li>- массажист (высшей квалификации)</li> </ul>
Особенности школы	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Участник регионального проекта «Обучение и социализация детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве Новосибирской области» с 2011 г.</li> <li>- статус консалтингового центра «инклюзивное образование» - 2014 г.;</li> <li>- статус стажировочной площадки ФГБОУ ВПО «НГПУ» по реализации основных и дополнительных программ подготовки педагогических кадров – 2015 г.;</li> <li>- статус экспериментальной площадки ФГАУ «Федеральный институт развития образования» по теме «Инклюзивное образование детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в общеобразовательном пространстве массовой (адаптивной) школы» – 2015 г.</li> </ul>
Подготовка педагогов	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 9 педагогов имеют 2 высшее образование по специальностям «Психология», «Логопедия», «Олигофренопедагогика»;</li> <li>- курсы повышения квалификации при ИПК г. Новосибирска.</li> </ul>
Содержание образования	<p>В центре: Программа для работы с дошкольниками, утверждённая Министерством образования РФ, положена в основу с учетом индивидуальных особенностей и возможностей ребенка.</p> <p>В школе: адаптированные образовательные программы</p>

Продолжение таблицы 9

1	2	
Средняя общеобразовательная школа «Перспектива»	Время основания	- февраль 2003 г.
	Цель	- Создание и поддержание оптимальных условий , обеспечивающих обучение, воспитание, социальную адаптацию и интеграцию в общество детей с ОВР.
	Правила приема	- по заявлению при наличии свободных мест; - наличие рекомендации клинико-экспертной комиссии к индивидуальному обучению на дому по медицинским показателям 6 человек.
	Наполняемость класса	
	Содержание образования	- определяется образовательными программами, в том числе экспериментальными, разрабатываемыми и реализуемыми школой самостоятельно на основе ГОСО; - качество образования оценивается для контингента учащихся каждого года обучения на каждом образовательном уровне
	Общее количество обучающихся	100 человек, из них с ОВР 26; 19 РАС, 7 ДЦП.
	Форма обучения	- очная, очно-заочная (вечерняя), заочная; форма семейного образования, самообразования, экстерната. Допускается сочетание указанных форм освоения общеобразовательных программ. При этом дети, обучающиеся на дому, обязательно включаются в класс в образовательный процесс, а также в субботу во внеклассные мероприятия.
	Поддержка детей с ООП в школе	- педагог - психолог; - логопед; - дефектологи

Продолжение таблицы 9

1	2	
	Подготовка педагогов	<ul style="list-style-type: none"> <li>- курсы повышения квалификации по инклюзивному образованию при ИПК г Новосибирска;</li> <li>- курсы повышения квалификации по программе «Информационные и коммуникационные технологии в дистанционном образовании» для разработки дистанционных курсов</li> </ul>
	Особенности школы	<ul style="list-style-type: none"> <li>- участник регионального проекта «Обучение и социализация детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве Новосибирской области» с 2011 г.</li> </ul>
<b>Высшее образование</b>		
Новосибирский государственный педагогический университет	Поддержка студентов с ООП	<ul style="list-style-type: none"> <li>- создание специальных условий при поступлении для детей с ОВР в зависимости от потребностей и особенностей;</li> <li>- доступная среда;</li> <li>- адаптированные программы обучения;</li> <li>- ресурсный центр;</li> <li>- использование вспомогательных технологий в учебном процессе;</li> <li>- дистанционное обучение;</li> <li>- подготовка педагогов для работы в условиях инклюзивного образования по специальности «Педагогика и психология инклюзивного образования»</li> <li>- НОЦ «Инклюзивное образование»;</li> <li>- курсы повышения квалификации педагогов для работы в условиях инклюзивного образования;</li> <li>- сопровождение учебного процесса языком жестов для глухих студентов.</li> </ul>

В Новосибирском государственном педагогическом университете разработан и утвержден План работы ФГБОУ ВПО «НГПУ» по профессиональной ориентации и созданию условий для инклюзивного образования от 14 августа 2015 г. [184], в котором прописаны



мероприятия, направленные на развитие инклюзивной культуры, политики и практики в университете на 2015–2018 гг.

В университете созданы условия для получения высшего профессионального образования студентами с ООП и студентами-инвалидами.

Поступление в вуз абитуриентов-инвалидов, которым согласно заключению Федерального учреждения медико-социальной экспертизы не противопоказано обучение в соответствующих образовательных организациях, осуществляется путём предоставления преимущественного права зачисления в пределах установленной квоты. При этом в случае необходимости создаются специальные условия сдачи вступительных экзаменов для детей с ООП. В 2015–2016 учебном году численность студентов – инвалидов в вузе составляет 48 человек.

НГПУ обладает необходимой инфраструктурой, оборудованием, техническими средствами для обучения студентов с ООП и инвалидностью (пандусы, перила, удобные дверные проёмы, санитарные комнаты для маломобильных групп населения, принтеры и мониторы Брайля и др.). Для студентов с ОВР разрабатываются индивидуальные учебные планы, адаптированные учебные программы с учетом их образовательных потребностей, а также локальные нормативные документы, регламентирующие процедуру текущего контроля успеваемости, промежуточной и итоговой аттестации, в том числе для студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья. Обучающимся с нарушением слуха (глухотой) осуществляется перевод учебного процесса с помощью языка жестов. Студенты имеют возможность освоения образовательных программ с применением дистанционных технологий.

В университете открыт и действует Ресурсный центр по научно-методическому сопровождению обучающихся с ООП, оснащенный современным оборудованием для создания комфортной учебной, а также для подготовки педагогов города к работе в условиях инклюзивного образования (эргономичная мебель, специальные стулья для студентов с НОДА, стол с электроподъемником, принтеры Брайля, машина сканирующая и озвучивающая текст, аудиокласс, звукоусиливающее оборудование и многое другое).

В данном университете действует созданный в январе 2012 года на базе кафедры «Психология и педагогика» Института естественных и социально-экономических наук научно-образовательный центр «Инклюзивное образование», деятельность которого направлена на:

- проведение научных исследований в области инклюзивного образования;

- разработку и внедрение современных образовательных технологий с учетом инновационных подходов к образованию лиц, имеющих ограниченные возможности здоровья;

- разработку и внедрение моделей подготовки педагогов инклюзивного образования;

- разработку и внедрение моделей повышения квалификации и переподготовки кадров для работы в условиях инклюзивного образования;

- подготовку и апробацию учебных программ, учебно-методических материалов с учетом инновационных технологий в области инклюзивного образования для всех ступеней образования;

- проведение НИР и оказание услуг за счет различных источников по договорам с заказчиками по проблематике научно-образовательной деятельности НОЦ;

- организацию и проведение научных и научно-методических мероприятий (научных конференций, семинаров, симпозиумов, круглых столов и др.) по проблемам инклюзивного образования и участие в научных проектах и научно-методических мероприятиях различного уровня. Так, например, 5–6 ноября проводилась 4 Международная научная школа по проблемам инклюзивного образования «Мониторинг эффективности инклюзивной практики», в которой приняли участие зарубежные и российские ученые - исследователи теории и практики инклюзивного образования, педагоги-психологи, директора школ Новосибирска и Новосибирской области, реализующих инклюзивную практику;

- участие в подготовке научно-педагогических кадров высшей квалификации;

- организацию систематической деятельности научно-методического семинара по проблемам инклюзивного образования;

- сотрудничество с российскими и международными вузами, центрами в области инклюзивного образования;

- развитие региональной инновационной инфраструктуры в области инклюзивного образования [185].

В университете осуществляется подготовка по специальности «Педагогика и психология инклюзивного образования» по программам бакалавриата и магистратуры на очном и заочном отделениях, направленная на подготовку специалистов психолого-педагогического сопровождения детей с ООП в условиях инклюзивного образования. Кроме того, ведется подготовка

специалистов в области специального образования: «Дошкольная дефектология», «Логопедия», «Олигофренопедагогика», «Сурдопедагогика».

Таким образом, в России активно развивается теория и практика инклюзивного образования при одновременном совершенствовании инклюзивной политики. При этом развитие осуществляется проектным и экспериментальным путем с различными региональными моделями инклюзивного образования. В Новосибирской области реализуется проектная модель при постоянном мониторинге ее эффективности, основанная на добровольном участии школ города Новосибирска и Новосибирской области.

Новосибирский государственный педагогический университет является положительным примером реализации инклюзивной практики, в котором создана безопасная доступная среда, реализуются специальные учебные условия для поступления и обучения в вузе, ведется подготовка и повышение квалификации педагогов для работы в условиях инклюзивного образования [186].

Анализ российского опыта инклюзивного образования, политики и практики позволил выделить ряд аспектов, которые могут найти применение в создании эффективной системы инклюзивного образования в Республике Казахстан:

- добровольный характер реализации инклюзивной практики школами Новосибирской области и г. Новосибирска;
- подготовка специалистов психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования по специальности «Педагогика и психология инклюзивного образования»;
- создание специальных условий при поступлении для детей с ООП в зависимости от потребностей и особенностей и их учет в учебно-воспитательном процессе вуза;
- создание Ресурсного центра на базе университета для научно-методического и технического сопровождения обучающихся с ООП.

### **2.3 Сравнительный анализ инклюзивного образования в Республике Казахстан и за рубежом**

Реализация права на качественное образование детей с ООП является одним из базовых приоритетов во всем мире.

Инклюзивное образование в Ирландии развивается с 80–90 годов 20 века. В 1993 году был опубликован Доклад Комитета по вопросам специального образования, который имел важное значение в разработке политики образования детей с ООП. Впоследствии

приняты ряд законов – «Об образовании» (1998), «О равном статусе» (2000-2004), «Об образовании лиц с ООП» (2004), «Об инвалидах» (2005), «Об обеспечении образования» (2004), которые заложили нормативно-правовую основу становления системы инклюзивного образования в Ирландии.

В Республике Казахстан долгое время существовали две параллельные системы образования: традиционная и специальная. Инклюзивное образование, предусматривающее принцип равных прав на образование для лиц с ООП, развивается в нашей стране с 2000 года [187, с. 50].

Нормативно-правовую базу инклюзивного образования в РК составляют:

- 1) Конституция РК от 30 августа 1995 г.
- 2) Закон «О правах ребенка в Республике Казахстан» от 08.08.2002 г.
- 3) Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 г.
- 4) Закон «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» от 11 июля 2002 г.
- 5) Закон «О социальной защите инвалидов в РК» от 13 апреля 2005 г.
- 6) Приказ Министра образования и науки РК № 534 «Комплекс мер по дальнейшему развитию системы инклюзивного образования в РК на 2015 – 2020 годы» от 19.12.2014 г.

В 2010 году была принята Программа развития образования на 2011–2020 годы, в которой запланировано увеличение количества инклюзивных школ до 70 % от общего количества школ к 2020 году.

В 2015 году утверждены Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в РК (Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 1 июня 2015 года № 348), в котором определены стратегические направления развития инклюзивного образования и механизмы их реализации.

Однако, нормативных документов, регулирующих процесс развития инклюзивного образования, недостаточно. В основном они носят характер методических рекомендаций [188]. Необходим конкретный документ, подобный акту «Об образовании лиц с ООП» Ирландии, в котором будут определены последовательные шаги реализации инклюзии и определены ответственные государственные структуры и органы с четким распределением функциональных обязанностей.

Кроме того, необходимы уровневые Государственные общеобязательные стандарты образования (ГОСО), в основу которых положено целеполагание, ориентированное на результат, и уровневую оценку достижений детей с ООП.

Постепенное внедрение инклюзивного образования в Республике Казахстан и его научно-методическое обеспечение возложено на Национальный научно-практический центр коррекционной педагогики (ННПЦ КП), деятельность которого направлена на:

- методологическое обеспечение системы специального и инклюзивного образования и анализ качества образовательных услуг;
- повышение квалификации и переподготовку кадров государственных организаций образования, здравоохранения, социальной защиты в области специального и инклюзивного образования;
- оказание диагностико-консультативных, психолого-педагогических и медико-социальных услуг детям с ООП и их семьям [189].

Сравнительный анализ инклюзивного образования в нашей стране и в Ирландии мы проводили по ряду критериев. *Первым критерием выступают типы учебных заведений для детей с ООП в РК и Ирландии.*

Ребенок с ООП в Ирландии может пойти учиться в:

1) Основной класс общеобразовательной школы, где ему может быть предоставлена поддержка помощника в области специальных потребностей и учителя поддержки в обучении. Всего в Ирландии насчитывается 3859 общеобразовательных школ [190, с. 2].

2) Специальные классы в общеобразовательной школе, которые очень популярны среди родителей детей с ООП в последнее время. Их насчитывается более 1000 по стране. Количество учеников в специальном классе и в классе спецшколы составляет 6-11 человек в зависимости от типа и степени нарушений.

Количество спецклассов в Ирландии на 2016–2017 учебный год представлено в таблице 10 [191].

3) Специальная школа, каждая из которых предназначена для обучения детей с определенным типом нарушения:

- физические нарушения;
- нарушения слуха;
- нарушение зрения;
- эмоциональные нарушения или поведенческие проблемы;

- умственная отсталость легкой, умеренной и тяжелой/глубокой степени (в Ирландии этот термин заменен на неспособность к общему обучению);

- аутизм/расстройства аутистического спектра;

- специфическая неспособность к обучению (дислексия, дискалькулия, дисграфия);

- сложные нарушения.

В настоящее время в Ирландии насчитывается 138 специальных школ [190, с. 2].

Таблица 10 – Специальные классы в Ирландии (2016–2017 учебный год)

Тип класса	Количество в начальной школе	Количество в средней школе
Для детей с РАС	530	201
Класс ранней интервенции для детей с РАС	122	-
Для детей с умственной отсталостью легкой степени	48	12
Для детей с умственной отсталостью умеренной степени	20	37
Для детей с умственной отсталостью тяжелой/ глубокой степени	8	-
Для детей с нарушением речи и языка	61	-
Для детей со специфическими нарушениями в обучении (дислексия и др)	10	-
Для детей с нарушением слуха	11	5
Класс ранней интервенции для детей с нарушением слуха	1	-
Для детей с комплексными нарушениями	12	9
Для детей с эмоциональными расстройствами	6	3
Для детей с тяжелыми эмоциональными расстройствами	1	-
Комбинированный класс	1	4
Итого	821	271
	1092	

4) Обучение на дому предоставляется детям, для которых регулярное посещение школы может причинить вред их состоянию здоровья. Также надомное обучение может быть временной мерой для

тех детей с ООП, которые ожидают место в соответствующем учебном заведении.

Выбор учебного заведения осуществляют родители. Однако, какое бы учебное заведение не выбрали, они могут быть уверены, что ребенок получит необходимую поддержку в зависимости от потребностей. Все общеобразовательные школы в Ирландии являются инклюзивными.

На сегодняшний день ребенок с ООП в Республике Казахстан может обучаться:

1) В общеобразовательной школе.

В 2015–2016 учебном году в Казахстане созданы условия для инклюзивного обучения детей в 3210 школах, что составляет 44,8% от общего количества школ [187, с. 59]. Одной из таких школ является средняя общеобразовательная школа № 40 г. Павлодара. Результаты беседы с директором школы (Приложении А).

При этом инклюзивное образование реализуется посредством создания инклюзивных и специальных классов в общеобразовательной школе [192, 193].

Ряд школ с инклюзивными классами являются экспериментальными площадками Национального научно-практического центра коррекционной педагогики. В данных школах практикуется модель двухуровневого сопровождения в зависимости от потребностей ученика. Ученик сопровождается тьютором, главная задача которого – оказывать ребёнку физическую поддержку, помогать ему перемещаться, чувствовать себя уверенно в классе и в школе. Кроме того, некоторым детям с особенностями развития требуется тьютор, обладающий методиками специальной коррекционной педагогики.

В стране 1045 специальных классов при общеобразовательной школе [187, с. 64]. Однако, в отличие от Ирландии, учащимся в специальном классе не представляется дополнительная поддержка в виде тьюторов.

2) Специальная школа в РК, как и в Ирландии, подразделяется по конкретным типам нарушений [194]:

- для незрячих детей – 1 школа;
- для слабовидящих – 7 школ;
- для неслышащих – 13 школ;
- для слабослышащих – 5 школ;
- для детей с нарушениями речи - 6 школ;
- для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата – 3 школы;

- для детей с умственной отсталостью – 55 школ;
- для детей с задержкой психического развития – 7 школ.

В настоящее время в РК насчитывается 97 специальных школ [195, с. 161].

Однако типы специальных школ в Республике Казахстан и Ирландии различны. В РК отсутствуют спецшколы для детей с аутизмом и расстройством аутистического спектра, спецшколы для детей с эмоциональными и поведенческими проблемами и сложными нарушениями.

3) Обучение на дому осуществляется при наличии показаний по заключению психолого-медико-педагогической консультации детям, которые по состоянию здоровья не могут посещать в течение длительного времени школу. При этом возможна реализация частичной инклюзии, когда обучающиеся с ООП совмещают индивидуальное обучение на дому с посещением общеобразовательного учреждения. Обучение на дому также может осуществляться с применением дистанционных технологий обучения.

*Вторым критерием сравнительного анализа является наличие дополнительных учреждений, центров для детей с ООП в РК и Ирландии*

Хочется отметить наличие в Ирландии различных центров развития и заботы для детей с ООП разных возрастов, таких как центр дневной заботы Holy Angels Day Care Centre и The Delta Centre, Carlow.

Центр дневной заботы Holy Angels Day Care Centre в настоящее время посещают 35 детей в возрасте от 2 до 6 лет с различными нарушениями: такими как Синдром Дауна, детский церебральный паралич, расщепление позвоночника, аутизм и такие редкие случаи, как синдром Пьера Робена, Вагн синдром, синдром Рэтта. Заботу о них оказывают 22 сотрудника. Оказываемые услуги гидротерапия, физиотерапия, психотерапия, трудотерапия, услуги логопеда, мультисенсорный зал, открытая игровая площадка и др.

The Delta Centre посещают люди с особыми потребностями старше 18 лет, имеется пенсионная группа. При центре работает профессиональная школа, по окончании которой люди с особыми потребностями могут продолжить свое обучение. В центре действует «Общественная схема занятости», благодаря которой трудоустроено 60 человек.

В Республике Казахстан 12 реабилитационных центров [196], в которых детям оказывают комплексное реабилитационное лечение: диагностика, лечение, консультации, занятия с



высококвалифицированными специалистами: коррекционными педагогами – логопедами, психологами, трудотерапевтами, игротерапевтами, музыкотерапевтом, ЛФК. Пребывание там временное, обычно 1 месяц.

Центры заботы для детей старше 18 лет с ООП и их послешкольной профессиональной подготовки малочисленны.

Рынок образовательных услуг для детей с ООП чрезвычайно узок, в небольших городах и селах дети с ООП чаще всего остаются вне системы образования по сугубо экономическим причинам [74, с. 161–165].

*Третьим критерием сопоставительного анализа является наличие поддержки детей с ООП в процессе обучения в школе*

В Ирландии ребенок с ООП может получить поддержку в зависимости от потребностей в Службе посещающих учителей, ресурсный учитель, помощник специальных потребностей, ресурсные часы, служба поддержки в обучении.

Служба посещающих учителей предоставляет услуги детям с нарушением слуха и зрения со времени обращения в службу и до уровня высшего образования. Она оказывает консультативную помощь и поддержку детям дошкольного возраста, их родителям, поддержку и мониторинг в период обучения в школе, осуществляет взаимодействие с родителями, учителями и другими специалистами; консультирует Государственную экзаменационную комиссию по заявлениям о предоставлении допустимого удобства для детей с ООП на государственных экзаменах; консультирует о необходимости поддержки на уровне высшего образования

Помощник в области специальных потребностей назначается в школу организацией «Национальный Совет в области специального образования» для облегчения включения детей с ООП в образовательный процесс. Его основная задача – забота: помощь в таких действиях, как одевание, питание, личная гигиена, передвижение. Помощник в области специальных потребностей распределяется на основании индивидуальных заявок от школ и с учетом ряда критериев. Чтобы претендовать на данный вид поддержки, ученик должен иметь инвалидность и потребность в уходе. Для назначения ребенку помощника обязательно заключение психолога или трудотерапевта.

Каждая школа имеет службу поддержки в обучении. Учитель данной службы поддержки назначается детям, имеющим трудности в обучении (например, дислексия).

Ребенку с ООП могут быть выделены дополнительные ресурсные часы, которые ведет ресурсный учитель. Ресурсный учитель - это квалифицированный педагог, призванный обеспечить дополнительную образовательную поддержку обучающимся с ООП, которые были полностью интегрированы в общеобразовательные школы. Количество выделяемых ресурсных часов зависит от вида нарушения.

В Республике Казахстан дополнительная поддержка детей с ООП может осуществляться:

- тьютором для заботы и для специальной работы с ним (например, тифлопедагог для ребенка с проблемами зрения);

- логопедом, специальным педагогом, психологом, врачом, учителем класса, которые составляют школьный психолого-медико-педагогический консилиум [197, с. 59].

Кроме того, коррекционную педагогическую поддержку оказывают реабилитационные центры, кабинеты психолого-педагогической поддержки, специальные образовательные учреждения, которые являются ресурсными центрами.

Финансирование поддержки детей в Ирландии и в Республике Казахстан осуществляется государством. Дополнительная оплата труда педагогов за наличие в классе детей с ООП и работу с ними отсутствует.

*Четвертым критерием сравнительного анализа является подготовка педагогов к работе с детьми с ООП в РК и Ирландии*

Согласно Закона «Об образовании лиц с ООП» [161] в Ирландии предполагается обязательная дополнительная подготовка педагогов и дополнительные ресурсы. Действующим учителям, не прошедшим дополнительную подготовку, запрещается, например, составлять индивидуальный учебный план.

Подготовка будущих педагогов к работе с детьми с ООП начинается ещё в период обучения в колледже, университете. Так, будущие учителя изучают обязательный модуль по инклюзивному образованию и в период практики взаимодействуют с педагогами специального образования.

Существуют различные формы повышения профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми с ООП в Ирландии: дистанционное обучение, онлайн обучение, очные программы, короткие семинары и др.

Все интервьюируемые отмечали высокое качество подготовки педагогов к работе с детьми с ООП на курсах, проводимых Службой поддержки специального образования. Данная организация

предоставляет широкий спектр услуг для школ и педагогов, работающих с детьми с ООП.

Подготовка педагогов для работы в системе инклюзивного образования в Республике Казахстан осуществляется:

1) Национальным научно-практическим центром коррекционной педагогики, который проводит:

- курсы повышения квалификации для специалистов, работающих в сфере специального образования: курсы дефектологов, логопедов, олигофренопедагогов, сурдопедагогов, тифлопедагогов, психологов, социальных педагогов;

- курсы повышения квалификации психолого-педагогических кадров психолого-медико-педагогических консультаций, кабинетов психолого-педагогической коррекции, реабилитационных центров, воспитателей и логопедов дошкольных и школьных специальных и инклюзивных организаций, учителей специальных школ-интернатов для детей с различными нарушениями и др. [198].

2) Национальным центром повышения квалификации «Өрлеу», в котором действуют методические объединения для педагогов инклюзивного образования, проводятся обучающие семинары, творческие лаборатории, мастер-классы для учителей, психологов, социальных педагогов, логопедов, зам. директоров по учебной работе общеобразовательных и инклюзивных школ [199–201].

3) Общественным образовательным фондом «Школа для всех», который в 2013 году разработал курс «Основы инклюзивного образования» для педагогических вузов страны. Данный курс содержит теоретические основы инклюзивного образования, способы моделирования предметно-образовательной среды, стратегии адаптации и модификации инклюзивного образовательного процесса.

В 2016–2017 учебном году в типовой учебный план специальностей направления «Образование» была введена единая учебная дисциплина «Инклюзивное образование», которая направлена на формирование готовности к работе будущих педагогов в условиях инклюзивного образования.

Однако, подготовка педагога, обладающего навыками работы в области инклюзивного образования, остается ключевой проблемой для реализации эффективной инклюзивной практики в Республике Казахстан [197, с. 45; 202–204].

*Пятым критерием сравнительного анализа инклюзивного образования в РК и в Ирландии является его реализация на уровне высшего образования*

В Ирландии действуют особая схема для поступления детей с ООП в высшие учебные заведения – Маршрут доступа к образованию для людей с ограниченными физическими возможностями. Существует Национальный план доступа 2015–2019 гг., в котором поставлена целевая задача – 5 % участия студентов с ограниченными возможностями в очных программах бакалавриата. Например, в Dublin institute of technology эта целевая задача достигнута.

После поступления студент получает поддержку. В колледжах, университетах имеются службы поддержки инвалидов. Сотрудники центров создают разумные удобства для студентов с ООП, чтобы они могли обучаться на равных с остальными студентами. После регистрации студента в службе поддержки он получает поддержку академических навыков индивидуально или в группе, таких как навыки конспектирования, эффективные стратегии чтения, организационные и исследовательские навыки, тайм-менеджмент, подготовка к экзаменам и др. Кроме того сотрудники вспомогательных технологий предоставляют студентам с ООП приложения, программы, специальное оборудование, которое позволяет им учиться самостоятельно, а затем обучают их эффективному использованию.

Следовательно, университеты и колледжи Ирландии обладают необходимой инфраструктурой, оборудованием, техническими средствами для обучения студентов с ООП.

В Республике Казахстан обеспечивается доступность технического и профессионального, послесреднего, высшего образования для инвалидов первой и второй групп, инвалидов с детства и детей-инвалидов, предусматривается квота приема при поступлении на учебу в размере 1 % [205].

В Государственной программе развития образования и науки Республики Казахстан на 2016–2019 гг. определена задача создания равных условий и безбарьерной среды в высших образовательных заведениях страны к 2020 году. На сегодняшний день безбарьерная среда создана в вузах Акмолинской, Алматинской, Западно-Казахстанской, Карагандинской, Костанайской и Южно-Казахстанской областей, городах Астаны и Алматы. В них обучается 570 студентов с особыми образовательными потребностями. С целью повышения доступа студентов с ООП к качественному образованию будет продолжена работа по применению технологий дистанционного обучения, разработке онлайн курсов, специальных образовательных программ и учебно-методических материалов, переподготовка

профессорско-преподавательского состава вузов для работы со студентами ООП [206].

Однако, в настоящее время в отдельных институтах и университетах пока еще отсутствуют службы поддержки студентов с ООП, сотрудники вспомогательных технологий, не выработаны на законодательном уровне механизмы трудоустройства выпускников с ООП.

*Шестым критерием сравнительного анализа является этическая основа инклюзивного образования.*

В Ирландии большинство школ являются религиозными. Религиозная этика, направленная на любовь к ближнему, способствует развитию инклюзивной практики. Действующий Кодекс профессионального поведения учителей [169, р. 6] провозглашает четыре основные ценности, которые должны быть положены в основу работы учителя - уважение, забота, честность и доверие. Он обязывает педагогов быть заботливыми, справедливыми, действовать из интересов учащихся, заботиться о них, мотивировать и вдохновлять их; признавать и уважать уникальность, индивидуальность и содействовать их целостному развитию; соблюдать принцип равенства и инклюзии, уважать разнообразие, в том числе и те различия, связанные с полом, гражданским состоянием, семейным положением, сексуальной ориентацией, религией, возрастом, инвалидностью, расой, этнической принадлежностью, социально-экономическим статусом, и любыми дополнительными основаниями. Нарушение данного Кодекса имеет серьезные последствия, поскольку он имеет важное правовое положение и используется Учительским Советом в качестве ориентира при осуществлении своих следственных и дисциплинарных функций.

В Республике Казахстан приняты Правила педагогической этики, знание и соблюдение обязательно для педагогов и является одним из критериев оценки качества их профессиональной деятельности и трудовой дисциплины. Основными принципами педагогической этики называются добросовестность педагога, честность, уважение чести и достоинства личности, уважение общечеловеческих ценностей, профессиональная солидарность и непрерывность профессионального развития [207].

Поскольку образование в нашей стране является светским, поэтому в качестве этической основы инклюзивного образования мы предлагаем педагогическую деонтологию, которая способствует формированию поведения педагога в соответствии с

профессиональным долгом, становлению его деонтологического сознания.

В таблице 11 представлены основные положения сравнительного анализа инклюзивного образования в Ирландии и в нашей стране.

Таблица 11 – Сравнительный анализ инклюзивного образования в Республике Казахстан и Ирландии

Казахстан	Ирландия
<b>Обучение детей с ООП</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- общеобразовательные школы (7307), из них с созданными условиями для инклюзивного обучения - 3210;</li> <li>- специальная школа (97) по видам нарушений;</li> <li>- спецкласс при общеобразовательной школе (1045);</li> <li>- надомное обучение</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- общеобразовательная (инклюзивная) школа (3859);</li> <li>- специальная школа (138) по видам нарушений;</li> <li>- спецкласс (1092) при общеобразовательной школе;</li> <li>- надомное обучение.</li> </ul>
<b>Поддержка детей с ООП в классе</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Внутренняя: школьный ПМПК + тьютор;</li> <li>Внешняя: <ul style="list-style-type: none"> <li>- реабилитационные центры;</li> <li>- кабинеты психолого-педагогической поддержки;</li> <li>- ресурсные центры.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- помощник специальных потребностей;</li> <li>- ресурсный учитель (ресурсные часы);</li> <li>- учитель поддержки в обучении;</li> <li>- трудотерапевт;</li> <li>- психолог и др.</li> </ul>
<b>Подготовка учителей</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ННПЦ КП;</li> <li>- НЦПК «Эрлеу»;</li> <li>- спецкурс по инклюзивному образованию для будущих педагогов.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Служба поддержки специального образования;</li> <li>- модуль по инклюзивному образованию для будущих педагогов.</li> </ul>
<b>Поддержка на уровне высшего образования</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- квота при поступлении в вуз для детей –инвалидов 1%;</li> <li>- развитие безбарьерной среды в вузах страны.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- служба поддержки инвалидов;</li> <li>- альтернативные сокращенные программы (схемы) поступления в вуз для детей с ООП;</li> <li>- использование вспомогательных технологий в учебном процессе;</li> <li>- доступная среда.</li> </ul>
<b>Этические основы</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Правила педагогической этики.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Кодекс профессионального поведения учителя;</li> <li>- религиозная этика в большинстве школ</li> </ul>

Сопоставительный анализ систем инклюзивного образования по таким критериям, как типы учебных заведений для детей с ООП, их поддержка, подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, особенности реализации инклюзии в высших учебных заведениях выявил, что дети с ООП в Республике Казахстан имеют ограниченный доступ к качественному образованию.

Несмотря на то, что законодательство Республики Казахстан направлено на реализацию равных прав на образование для лиц с ООП, нормативных документов, регулирующих процесс инклюзивного образования, пока недостаточно, отсутствуют уровневые стандарты образования, позволяющие обучать каждого ребенка в соответствии с его потребностями и возможностями

Достижению качественного образования детей с ООП препятствуют недостаток хорошо обученного педагогического персонала, неприспособленность школьных зданий, зданий колледжей и университетов, отсутствие индивидуализированных моделей и программ обучения, отсутствие служб поддержки детей с ООП на разных уровнях образования, отсутствие системы послешкольной профессиональной подготовки детей с ООП [208].

Необходимо развитие центров заботы и служб поддержки детей с ООП с рождения и в течение всей жизни, изучение современных методик работы с различными категориями детей с ООП и их адаптированное применение в образовательных учреждениях РК, расширение номенклатуры специальностей для психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования (педагог-психолог инклюзивного образования, трудотерапевт) [209].

Внедрение инклюзивных подходов ориентировано на изменение ценностных оснований, поэтому их эффективная реализация требует прочной этической основы. В качестве данной основы мы предлагаем педагогическую деонтологию, которая способствует формированию поведения педагога в соответствии с профессиональным долгом, становлению его деонтологического сознания. Мы считаем необходимым включить в систему подготовки будущих педагогов теоретический курс, направленный на формирование деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

### **3 Опытнo-экспериментальная работа по формированию деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования**

#### **3.1 Диагностика сформированности деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования**

Научно-теоретическое обоснование проблемы формирования деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования и разработка на этой основе модели ее формирования позволили определить цель и содержание этапов опытно-экспериментальной работы.

Целью опытно-экспериментальной работы, реализованной с 2014–2017 гг., является проверка эффективности разработанной нами теоретической модели в учебно-воспитательном процессе вуза.

Констатирующий этап (2014–2015) включает в себя теоретическое обоснование уровней сформированности искомой готовности, разработку критериально-диагностического инструментария, составление программы эксперимента.

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы (2015–2016) заключался в реализации разработанной нами модели формирования деонтологической готовности будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования и создании соответствующих психолого-педагогических условий.

Контрольный этап (2016–2017) заключал в себе диагностику сформированности искомой готовности у будущих педагогов, сравнительный анализ результатов экспериментальных групп в сопоставлении с контрольными группами, количественную и качественную обработку результатов, выявление эффективности разработанной нами модели.

Выборку исследования составили экспериментальная группа студентов специальностей «Образование» в количестве 47 человек Павлодарского государственного университета имени С. Торайгырова, и контрольная группа студентов специальностей «Образование» в количестве 54 человека Павлодарского государственного педагогического института.

Диагностика уровня сформированности искомой готовности осуществлялась в соответствии с разработанными нами критериями и индикаторами с применением комплекса диагностических методик [210]:



1) Диагностическая карта сформированности деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

2) Анкета «Шкала чувств, отношения и опасений по поводу инклюзивного образования (пересмотренная)» [211].

3) Методика «Диагностика уровня эмпатии» И. М. Юсупова [212].

Для определения уровня сформированности искомой готовности, исходя из выявленной нами структуры деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования и выделенных в ней компетенций, а также на основе выявленных критериев и индикаторов сформированности искомой готовности нами была разработана диагностическая карта (Приложении Б).

Результаты диагностики легко обрабатываются и дают объективную характеристику деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования (таблица 12).

Таблица 12 - Результаты диагностики исходного уровня сформированности деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Исследуемые компетенции	Уровень	ЭГ		КГ	
		кол-во	%	кол-во	%
1	2	3	4	5	6
1 Принятие ценностей инклюзивного образования	низкий	4	8,5	6	11,2
	средний	31	66	36	66,7
	высокий	12	25,5	12	22,2
2 Осознание должного в профессиональной деятельности	низкий	8	17	8	14,8
	средний	27	57,5	34	63
	высокий	12	25,5	12	22,2
3 Положительное отношение к инклюзии	низкий	8	17	8	14,8
	средний	28	59,6	35	64,8
	высокий	11	23,4	11	20,4
4 Знание и понимание основ педагогической деонтологии	низкий	47	100	54	100
	средний	-	-	-	-
	высокий	-	-	-	-
5 Знание и понимание основ специальной педагогики и психологии	низкий	47	100	54	100
	средний	-	-	-	-
	высокий	-	-	-	-

Продолжение таблицы 12

1	2	3	4	5	6
6 Знание основ инклюзивного образования	низкий	47	100	54	100
	средний	-	-	-	-
	высокий	-	-	-	-
7 Умение работать в команде	низкий	28	59,6	31	57,4
	средний	19	40,4	23	42,6
	высокий	-	-	-	-
8 Способность к эффективному общению с детьми, в том числе с детьми с ООП	низкий	31	65,9	37	68,5
	средний	16	34,1	17	31,5
	высокий	-	-	-	-
9 Способность к эмпатии	низкий	4	8,5	2	3,7
	средний	34	72,4	43	79,6
	высокий	9	19,1	9	16,7
10 Способность правильной организации инклюзивной образовательной среды	низкий	44	93,6	46	85,2
	средний	3	6,4	8	14,8
	высокий	-	-	-	-
11 Способность организации педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования	низкий	47	100	54	100
	средний	-	-	-	-
	высокий	-	-	-	-
12 Способность применять знание и понимание педагогической деонтологии на профессиональном уровне	низкий	16	34,1	32	59,2
	средний	31	65,9	21	38,9
	высокий	-	-	1	1,9
13 Способность к самосовершенствованию в области инклюзивного образования	низкий	12	25,5	12	22,2
	средний	35	74,5	42	77,8
	высокий	-	-	-	-
14 Способность к самосовершенствованию в области педагогической деонтологии	низкий	9	19,1	9	16,7
	средний	35	74,5	42	77,8
	высокий	3	6,4	3	5,5
15 Способность к рефлексии	низкий	7	15	7	13
	средний	31	65,9	38	70,3
	высокий	9	19,1	9	16,7
Коэффициент $\xi$		0,887		0,822	

На основе анализа результатов, полученных на этапе констатирующего эксперимента, мы получили данные, которые представлены в рисунке 3 и 4.

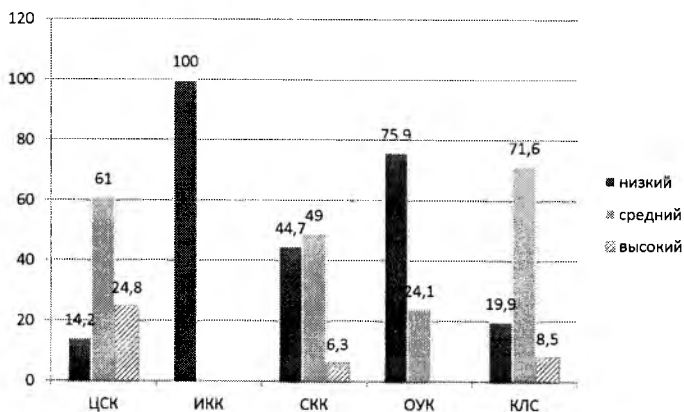


Рисунок 3 – Исходный уровень сформированности деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

Примечание - Экспериментальная группа

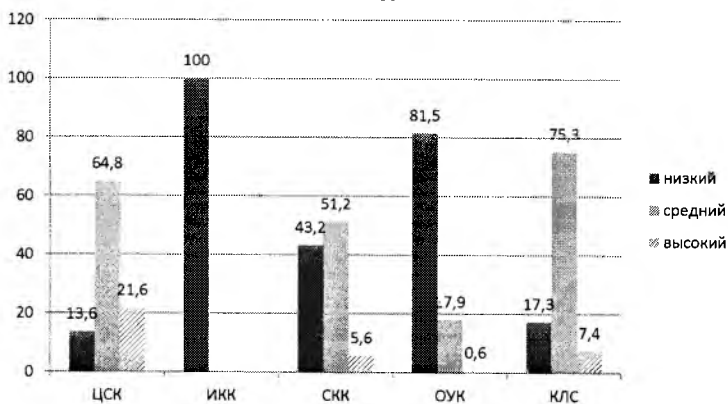


Рисунок 4 – Исходный уровень сформированности деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

Примечание - Контрольная группа

Опираясь на разработанную нами диагностическую карту, и, проверяя полученные данные с помощью вышеперечисленной совокупности методов, мы выявили уровень сформированности деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования к началу экспериментального обучения.

Для выявления надежности данной методики мы применяли наиболее распространенную меру внутренней согласованности шкал – коэффициент Альфа Кронбаха ( $\alpha$ ), которая вычислялась автоматически с помощью программы SPSS 15.0 [213, 214]. При  $\alpha > 0,7$  достаточное значение,  $\alpha > 0,8$  хорошее,  $\alpha > 0,9$  очень хорошее значение надежности. Если коэффициент принимает значение 1, то тест полностью надежен. Результаты опроса студентов экспериментальной группы имеют коэффициент Альфа Кронбаха  $\alpha=0,887$ , контрольной группы  $\alpha=0,822$ , что является хорошим показателем надежности.

Как видно из рисунков 3 и 4 деонтологическая готовность будущих педагогов представлена преимущественно двумя уровнями: средним и низким. В состоянии сформированности исследуемого качества у будущих педагогов экспериментальной и контрольной групп существенных отличий не наблюдается.

Как мы видим из диаграммы, у будущих педагогов преобладает низкий уровень сформированности информационно-когнитивных и организационно-управленческих компетенций (100 и 71,6 % соответственно – экспериментальная группа, 100 и 81,5 % – контрольная группа), средний уровень сформированности ценностно-смысловых и компетенций личностного самосовершенствования (61 и 71,6 % соответственно экспериментальная группа, 64,8 и 71,3 % контрольная группа). Сформированность социально-коммуникативных компетенций находится между низким и средним уровнями (44,7 и 49 % соответственно – экспериментальная группа, 43,2 и 51,2 % контрольная группа).

Большая часть студентов контрольных и экспериментальных групп демонстрирует принятие ценностей инклюзивного образования, наличие деонтологического сознания и положительное отношение к инклюзии. Однако, мы наблюдаем несформированность знания и понимания основ педагогической деонтологии, основ специальной педагогики и психологии и основ инклюзивного образования.

Полученные результаты подтверждаются ответами студентов на вопросы предложенных им анкет и тестов. Результаты диагностики уровня эмпатии по методике И. М. Юсупова представлены в таблице 13.

Данная методика имеет собственную шкалу достоверности. Уровень достоверности ответов респондентов экспериментальной группы составляет 95,7 %, контрольной группы 94,4 %. Из 47 опрошенных экспериментальной группы 2 анкеты содержали ответы, превышающие норму достоверности. Из 54 опрошенных в контрольной группе 3 анкеты содержали ответы, превышающие норму достоверности результатов.

Анализ результатов при подсчете общего количества баллов по всем шкалам свидетельствует о преобладании среднего уровня сформированности эмпатии у будущих педагогов (рисунок 5).

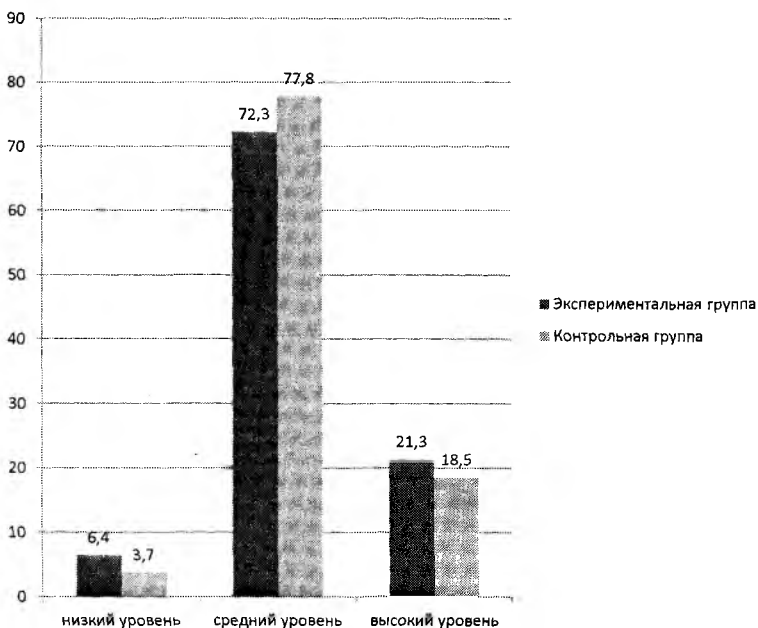


Рисунок 5 – Исходный уровень сформированности эмпатии у будущих педагогов контрольной и экспериментальной групп

Примечание – По методике И. М. Юсупова

Таблица 13 – Уровень эмпатии на этапе констатирующего эксперимента в контрольной и экспериментальной группах

Шкала		ЭГ (47 человек)					КГ (54 человека)				
		очень высокий	высокий	средний	низкий	очень низкий	очень высокий	высокий	средний	низкий	очень низкий
Эмпатия к родителям	чел	3	10	34	-	-	6	6	42	-	-
	%	6,4	21,3	72,3	-	-	11,1	11,1	77,8	-	-
Эмпатия к пожилым	чел	1	1	41	4	-	1	1	50	2	-
	%	2,1	2,1	87,3	8,5	-	1,9	1,9	92,5	3,7	-
Эмпатия к детям	чел	2	7	36	1	1	4	4	42	4	-
	%	4,3	14,9	76,6	2,1	2,1	7,4	7,4	77,8	7,4	-
Эмпатия к незнакомы м людям	чел	1	6	40	-	-	3	7	42	2	-
	%	2,1	12,8	85,1	-	-	5,6	12,9	77,8	3,7	-
Эмпатия к героям худ.произв ведений	чел	-	2	42	3	-	-	1	47	6	-
	%	-	4,3	89,3	6,4	-	-	1,9	87	11,1	-
Эмпатия к животным	чел	-	5	33	9	-	-	2	35	17	-
	%	-	10,6	70,2	19,2	-	-	3,7	64,8	31,5	-
Общий результат	чел	-	10	34	3	-	-	10	42	2	-
	%	-	21,3	72,3	6,4	-	-	18,5	77,8	3,7	-

При анализе результатов по шкалам, выявлено, что основными категориями, к которым будущие педагоги проявляют эмпатию, являются родители, незнакомые или малознакомые люди, пожилые люди и дети. Однако, мы также отмечаем наличие студентов, имеющих низкий и очень низкий уровень эмпатии к детям, что свидетельствует об их неготовности к профессиональной деятельности, в частности к работе в условиях инклюзивного образования и необходимости целенаправленной работы по ее формированию.

Также с целью выявления деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования нами использовалась методика «Шкала чувств, отношения и опасений по поводу инклюзивного образования» (SACIE-R). Данный опросник (Приложении В).

Анкета содержит 3 шкалы:

- шкала отношения к инклюзии: 3, 6, 8, 12, 15 вопросы анкеты;
- шкала опасений по поводу инклюзии: 1, 4, 7, 10, 14 вопросы анкеты;
- шкала чувств при взаимодействии с людьми с ООП: 2, 5, 9, 11, 13 вопросы анкеты.

При этом шкала чувств и опасений закодированы обратно шкале отношения к инклюзии.

Таблица 14 – Анкетные данные опросника «Шкала чувств, отношений и опасений по поводу инклюзивного образования»

Вопрос	Значение	ЭГ		КГ	
		кол-во	%	кол-во	%
1	2	3	4	5	6
А. Я преподаю/обучаюсь, чтобы преподавать в:	ДОУ	-	-	4	7,4
	Начальная школа	2	4,2	1	1,9
	Средняя школа	42	89,4	39	72,2
	Спец. школа	3	6,4	10	18,5
В. Ваш пол	Мужской	7	14,9	9	16,7
	Женский	40	85,1	45	83,3
С. Ваш возраст:	25 лет и меньше	47	100	54	100
D. Мой самый высокий уровень образования (завершенный)	Общеобразовательная школа	47	100	48	88,9
	Другое - среднее специальное образование	-	-	6	11,1

Продолжение таблицы 14

1	2	3	4	5	6
Е. Я имел существенные /значительные взаимодействия с человеком с ООП	Да	13	27,7	23	42,6
	Нет	34	72,3	31	57,4
F. Я имею следующий уровень подготовки к обучению людей с ООП	Не имею	47	100	36	66,7
	Небольшой	-	-	18	33,3
	Высокий (не менее 40 часов)	-	-	-	-
G. Мое знание местного законодательства и политики в отношении детей с ООП	Ничего не знаю	13	27,6	12	22,2
	Низкий	18	38,3	25	46,3
	Средний	14	29,8	17	31,5
	Хороший	2	4,3	-	-
H. Мой уровень уверенности в обучении детей с ООП	Очень низкий	9	19,1	7	13,0
	Низкий	21	44,9	20	37,0
	Средний	15	31,9	23	42,6
	Высокий	1	2,1	4	7,4
	Очень высокий	1	2,1	-	-
I. Мой уровень опыта обучения детей с ООП	Ноль	46	97,9	35	64,8
	Небольшой	1	2,1	19	35,2
	Высокий (не менее 30 дней)	-	-	-	-

Участники оценивали свое согласие с заявлениями, используя 4 пунктов шкалы Лайкерта (1 = полностью не согласен, 2 = не согласен, 3 = согласен, 4 = полностью согласны). В отношении шкалы чувств и опасений было применено обратное кодирование так, чтобы максимальный балл имел положительное значение для всех вопросов анкеты и характеризовал позитивное отношение к инклюзии. При этом среднее значение  $M = 1-2$  балла характеризует отрицательное отношение к инклюзии,  $M = 2-3$  балла характеризует нейтральное отношение к инклюзии,  $M = 3-4$  балла характеризует положительное отношение к инклюзии. Вычисление средней оценки по всем 3 шкалам является общей оценкой SACIE-R.

В дополнение к 15 вопросам анкета также содержит ряд дополнительных демографических вопросов (возраст, пол, уровень образования и др.). Данные полученные в ходе опроса были обработаны в программе SPSS 15 и представлены в таблице 14, 15, 16 и 17.



Таблица 15 – Результаты опроса по шкале опасений опросника «Шкала чувств, отношений и опасений по поводу инклюзивного образования»

Вопрос	Значение	ЭГ			КГ		
		кол-во	%	М	кол-во	%	М
1	2	3	4	5	6	7	8
1. Я обеспокоен тем, что учащиеся-инвалиды не будут приняты остальным классом.	Полностью не согласен	3	6,4	1,96	3	5,6	2,07
	Более согласен, чем не согласен	10	21,3		13	24,1	
	Более согласен, чем не согласен	15	31,9		22	40,7	
	Полностью согласен	19	40,4		16	29,6	
4. Я обеспокоен тем, что будет трудно дать соответствующее внимание всем студентам в инклюзивном классе	Полностью не согласен	3	6,4	2,06	3	5,6	2,26
	Более согласен, чем не согласен	10	21,3		18	33,3	
	Более согласен, чем не согласен	18	38,3		24	44,4	
	Полностью согласен	16	34,0		9	16,7	
7. Я обеспокоен тем, что моя нагрузка будет увеличиваться, если в моем классе будут обучающиеся с ограниченными возможностями.	Полностью не согласен	19	40,4	2,96	11	20,4	2,43
	Более согласен, чем не согласен	9	19,1		12	22,2	
	Более согласен, чем не согласен	17	36,2		17	31,5	
	Полностью согласен	2	4,3		14	25,9	
10. Я обеспокоен тем, что я буду более подвергаться стрессу, если в моем классе будут обучающиеся с ограниченными возможностями	Полностью не согласен	19	40,4	3,11	27	50	3,09
	Более согласен, чем не согласен	16	34,0		11	20,4	
	Более согласен, чем не согласен	10	21,3		12	22,2	
	Полностью согласен	2	4,3		4	7,4	

Продолжение таблицы 15

1	2	3	4	5	6	7	8
14. Я обеспокоен тем, что у меня нет знаний и навыков необходимых для обучения детей с ограниченными возможностями	Полностью не согласен	4	8,6	1,96	6	11,1	2,24
	Более не согласен, чем согласен	9	19,1		13	24,1	
	Более согласен, чем не согласен	15	31,9		18	33,3	
	Полностью согласен	19	40,4		17	31,5	
Всего опрошено		47	100		54	100	
Коэффициент £		0,789		0,694			
М		2,409		2,419			

Таблица 16 – Результаты опроса по шкале отношения опросника «Шкала чувств, отношений и опасений по поводу инклюзивного образования»

Вопрос	Значение	ЭГ			КГ		
		кол-во	%	М	кол-во	%	М
1	2	3	4	5	6	7	8
3. Ученики, которые испытывают трудности в выражении своих мыслей в устной форме должны учиться в обычных классах	Полностью не согласен	9	19,1	2,55	11	20,4	2,61
	Более не согласен, чем согласен	12	25,6		11	20,4	
	Более согласен, чем не согласен	17	36,2		27	50,0	
	Полностью согласен	9	19,1		5	9,2	
6. Ученики, которые имеют нарушение внимания, должны учиться в обычных классах.	Полностью не согласен	15	31,9	2,04	12	22,2	2,44
	Более не согласен, чем согласен	14	29,8		17	31,5	
	Более согласен, чем не согласен	17	36,2		15	27,8	
	Полностью согласен	1	2,1		10	18,5	
8. Ученики, которые требуют коммуникационных технологий (например шрифт	Полностью не согласен	18	38,3	1,94	29	53,7	1,85
	Более не согласен, чем согласен	14	29,8		17	31,5	

Продолжение таблицы 16

1	2	3	4	5	6	7	8
Брайля/ язык жестов) должны учиться в обычных классах	Более согласен, чем не согласен	13	27,6		6	11,1	
	Полностью согласен	2	4,3		2	3,7	
12. Обучающиеся, которые часто терпят неудачу на экзаменах, должны учиться в обычном классе.	Полностью не согласен	6	12,7	2,66	11	20,4	2,80
	Более не согласен, чем согласен	14	29,8		10	18,5	
	Более согласен, чем не согласен	17	36,2		17	31,5	
	Полностью согласен	10	21,3		16	29,6	
15. Ученики, которые нуждаются в индивидуализированной учебной программе должны учиться в обычных классах	Полностью не согласен	15	31,9	1,98	21	38,9	2,06
	Более не согласен, чем согласен	19	40,4		15	27,8	
	Более согласен, чем не согласен	10	21,3		14	25,9	
	Полностью согласен	3	6,4		4	7,4	
Всего опрошено		47	100		54	100	
Коэффициент £		0,790			0,664		
M		2,234			2,352		

Таблица 17 – Результаты опроса по шкале чувств опросника «Шкала чувств, отношений и опасений по поводу инклюзивного образования»

Вопрос	Значение	ЭГ			КГ		
		кол-во	%	M	кол-во	%	M
1	2	3	4	5	6	7	8
2. Мне страшно думать, что я мог бы иметь ограниченные возможности (инвалидность)	Полностью не согласен	8	17	1,83	7	13	1,59
	Более не согласен, чем согласен	4	8,5		1	1,9	
	Более согласен, чем не согласен	7	14,9		11	20,4	
	Полностью согласен	28	59,6		35	64,8	

Продолжение таблицы 17

1	2	3	4	5	6	7	8
5. Я обычно недолго контактирую с людьми с ограниченными возможностями и стараюсь закончить беседу как можно быстрее.	Полностью не согласен	22	46,8	3,15	35	64,8	3,31
	Более не согласен, чем согласен	12	25,5		9	16,7	
	Более согласен, чем не согласен	11	23,4		7	13,0	
	Полностью согласен	2	4,3		3	5,6	
9. Я чувствовал бы себя ужасно, если бы у меня была инвалидность	Полностью не согласен	1	2,1	1,64	5	9,3	1,54
	Более не согласен, чем согласен	10	21,3		2	3,7	
	Более согласен, чем не согласен	4	8,5		16	29,6	
	Полностью согласен	32	68,1		31	57,4	
11. Я боюсь смотреть прямо на человека с ограниченными возможностями / инвалидностью	Полностью не согласен	21	44,7	2,98	32	59,3	3,30
	Более не согласен, чем согласен	10	21,3		13	24,1	
	Более согласен, чем не согласен	10	21,3		6	11,1	
	Полностью согласен	6	12,7		3	5,6	
13. Я считаю, что трудно преодолеть мой первоначальный шок при знакомстве с людьми с тяжелыми физическими недостатками	Полностью не согласен	19	40,4	3,04	27	50	3,19
	Более не согласен, чем согласен	14	29,8		16	29,6	
	Более согласен, чем не согласен	13	27,7		8	14,8	
	Полностью согласен	1	2,1		3	5,6	
Всего опрошено		47	100		54	100	
Коэффициент $\xi$			0,774			0,689	
M			2,528			2,585	

Для выявления надежности мы также применяли меру внутренней согласованности шкал - коэффициент Альфа Кронбаха ( $\alpha$ ). Рекомендуемый показатель Альфа Кронбаха в данной методике составляет 0,83 по указанию авторов. Общий коэффициент Альфа Кронбаха по экспериментальной группе равен 0,818, что является хорошим показателем надежности, по контрольной группе – 0,698, что является приемлемым показателем надежности.

Результаты опроса студентов экспериментальной группы имеют по шкале опасений коэффициент  $\alpha = 0,789$ , по шкале отношения к инклюзии  $\alpha = 0,790$ , по шкале чувств  $\alpha = 0,774$ , что является хорошим показателем надежности.

Результаты опроса студентов контрольной группы имеют по шкале опасений коэффициент  $\alpha = 0,694$ , по шкале отношения к инклюзии  $\alpha = 0,664$ , по шкале чувств  $\alpha = 0,689$ , что является приемлемым показателем надежности.

Большинство респондентов в экспериментальной и контрольной группах женского пола (85,1 и 83,3 % соответственно) в одной возрастной категории младше 25 лет.

Результаты анкетирования показывают, что большая часть студентов экспериментальной и контрольной групп не имели опыта общения с людьми с ООП (72,3 и 57,4 % соответственно) и не имеют опыта подготовки к их обучению (100 и 66,7 %).

Знание местного законодательства и политики в отношении детей с ООП также на низком уровне: экспериментальная группа 65,9 %, контрольная группа 68,5 %. Подавляющее большинство студентов не имеют опыта обучения детей с ООП: 97,9 % – экспериментальная группа, 64,8 % – контрольная группа.

В связи с чем преобладает низкий уровень их уверенности в обучении детей с ООП: у будущих педагогов экспериментальной группы – 64 %, контрольной группы – 50 %.

На рисунке 6 представлены показатели средних значений общего отношения к инклюзии (SACIE-R) и по каждой шкале в отдельности экспериментальной и контрольной групп.

Общее отношение к инклюзии у будущих педагогов нейтральное, среднее значение всех элементов SACIE-R составляет 2,39 – экспериментальная группа, и 2,452 – контрольная группа ( $M_{\text{гр}} = 2,39$ ;  $M_{\text{кр}} = 2,452$ ).

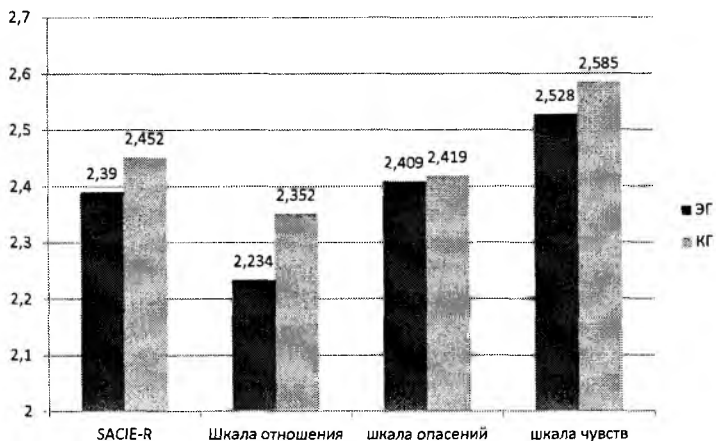


Рисунок 6 – Показатели средних значений (M) отношения к инклюзии студентов экспериментальной и контрольной группы

Наибольшее значение имеет шкала чувств ( $M_{ЭГ} = 2,528$ ;  $M_{КГ} = 2,585$ ). Результаты по шкале чувств показывают, что будущие педагоги не боятся взаимодействовать с людьми с ООП ( $M_{ЭГ} = 3,15$ ;  $M_{КГ} = 3,31$ ), не боятся смотреть им в глаза ( $M_{ЭГ} = 2,98$ ;  $M_{КГ} = 3,30$ ), и не испытывают шок при встрече с людьми со сложными физическими нарушениями ( $M_{ЭГ} = 3,04$ ;  $M_{КГ} = 3,19$ ). Подавляющее большинство студентов не испытывают трудностей в общении с детьми с ООП, но их немного возмущает возможность наличия инвалидности у самих ( $M_{ЭГ} = 1,83$ ;  $M_{ЭГ} = 1,64$ ;  $M_{КГ} = 1,59$ ;  $M_{КГ} = 1,54$ ).

Наименьшее среднее значение имеет шкала отношения ( $M_{ЭГ} = 2,234$ ;  $M_{КГ} = 2,352$ ), которая показывает, что будущие педагоги не готовы к включению детей с ООП и инвалидностью в обычные классы.

Показатели средних значений по шкале опасений у будущих педагогов экспериментальной и контрольной группы приблизительно одинаковы ( $M_{ЭГ} = 2,409$ ;  $M_{КГ} = 2,419$ ).

Опасения будущих педагогов по поводу инклюзивного образования также не менее важны и влияют на их отношение к инклюзии в целом [215, 216, 217]. Основные проблемы, которые беспокоят будущих педагогов, связаны с отсутствием необходимых знаний и навыков для реализации инклюзивной практики ( $M_{ЭГ} = 1,96$ ;  $M_{КГ} = 2,24$ ), принятием детей с ООП остальным классом ( $M_{ЭГ} = 1,96$ ;

$M_{кг} = 2,07$ ), а также сложностью распределения внимания всем обучающимся в инклюзивном классе ( $M_{зг} = 2,06$ ;  $M_{кг} = 2,26$ ).

Данное исследование также подтверждает, что будущие педагоги не чувствуют себя уверенными к работе в условиях инклюзивного образования и демонстрируют нейтральное отношение к инклюзии.

Наше исследование не противоречит результатам международных исследований о преобладании нейтрального или отрицательного отношения у педагогов [114, с. 351; 218, 219], особенно в странах, где инклюзивное образование имеет недолгую историю своего существования [220].

Поскольку нейтральное или негативное отношение педагогов может иметь разрушительные последствия для детей с ограниченными возможностями, и приводит к возникновению чувства отчужденности, психо-социального неблагополучия [221, 222], необходима реализация целенаправленной подготовки будущих педагогов к реализации инклюзивной практики, особенно в освоении практических методов и технологий, которые применяются в инклюзивных классах.

Обучение учителей и будущих педагогов значительно увеличивает позитивное отношение, готовность к работе в условиях инклюзивного образования [223, 224]. Исследование Lambe and Bones [225] также утверждает положительное влияние педагогической практики студентов педагогических специальностей на улучшение отношения к инклюзии, снижение тревожности и опасений по поводу реализации инклюзивной практики.

Необходимость учителей, подготовленных для удовлетворения потребностей всех учащихся становится очевидным, чтобы обеспечить не только равные возможности для всех, но также становление системы инклюзивного образования в Республике Казахстан.

Обобщая результаты всех трех методик можно сделать вывод, что студенты в целом принимают ценности инклюзии, но не готовы к включению детей со сложными нарушениями в обычный класс. Они отмечают отсутствие теоретической и практической подготовки к работе в условиях инклюзивного образования, при этом демонстрируют средний и высокий уровни развития эмпатии и стремление к самосовершенствованию в области педагогической деонтологии, инклюзивного образования и специальной педагогики и психологии.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента позволили установить довольно низкий уровень сформированности

деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

В целом результаты констатирующего эксперимента позволяют сделать следующие выводы:

- в вузе не уделяется внимание целенаправленному процессу формирования деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования;

- в программе педагогических практик отсутствуют задачи, ориентирующие на формирование изучаемого качества;

- исследуемое состояние деонтологической готовности представлено преимущественно низким и средним уровнями готовности, что, в свою очередь, свидетельствует о необходимости целенаправленной работы по формированию исследуемого качества.

Таким образом, выводы, полученные в ходе констатирующего эксперимента, показали, что деонтологическая готовность личности не формируется стихийно. Необходимость целенаправленного формирования искомой готовности будущих педагогов и отсутствие адекватно поставленной системы в вузовском образовании вызвали необходимость внедрения разработанной нами модели формирования деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

### **3.2 Обучающий эксперимент по формированию деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования**

Исходя из содержания теоретической главы, возможностей учебно-воспитательного процесса вуза, нами была проведена опытно – педагогическая работа по формированию и развитию деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Отправной точкой для формирующего эксперимента явились результаты исходного состояния сформированности искомой готовности.

Опираясь на данные констатирующего этапа, мы пришли к выводу, что содержание профессиональной подготовки будущих педагогов должно включать теоретическую подготовку через элективные курсы «Деонтология» и «Деонтологические основы инклюзивного образования» для будущих педагогов с обязательной практической подготовкой, которая реализуется через педагогическую практику и волонтерскую деятельность, и психологической подготовкой, направленной на снятие педагогических стереотипов восприятия обучающихся и успешное взаимодействие с ними.



При этом анализ содержания педагогической практик позволил нам определить имеющийся в них потенциал для формирования исследуемого качества, необходимость целенаправленной организации педагогических практик на развитие исследуемого качества, с учетом их взаимодействий в учебно-воспитательном процессе.

Все вышеизложенное, привело нас к необходимости разработки специально организованной опытно-педагогической работы, что нашло отражение в отборе содержания, обосновании целенаправленного формирования и развития деонтологической готовности будущих педагогов и разработке методики работы со студентами с учетом специфики решаемых задач, а также методов и форм работы.

На этапе формирующего эксперимента мы поставили перед собой цель разработать модель формирования деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, проверить ее эффективность на практике. Достижение данной цели мы связывали с решением следующих задач:

- использовать потенциальные возможности всех видов педагогических практик в формировании компетенций деонтологической готовности будущих педагогов на основе реализации компетентностного, личностно-деятельностного и аксиологического подходов;

- разработать и апробировать элективные курсы «Деонтология» и «Деонтологические основы инклюзивного образования» по формированию и развитию исследуемого качества у будущих педагогов;

- выявлять педагогические условия, способствующие формированию деонтологической готовности к работе в условиях инклюзивного образования.

В опытно-педагогической работе участвовали студенты специальности «Образование» Павлодарского государственного университета имени С. Торайгырова.

На первом вводимом этапе опытно-педагогической работы, целью которого выступает становление деонтологической готовности будущих педагогов, нами был разработан и внедрен в учебно-воспитательный процесс вуза элективный курс «Деонтология», программа которого представлена ниже.

#### 1. Наименование дисциплины *Деонтология*

*Дисциплина компонента по выбору*

Количество кредитов и сроки изучения очной формы обучения

Всего – 2 кредита

Курс: 2

Семестр: 4

Общая трудоемкость – 90 часов.

Аудиторных занятий – 30 часов (лекции – 15 часов; практические занятия – 15 часов);

Не аудиторных: СРО – 60 часов, в том числе СРОП – 7,5 часов.

Форма контроля

Экзамен – 4 семестр

2. Предмет дисциплины: сущность общих теоретических проблем и содержание основ деонтологии как науки о профессиональном поведении педагогов в соответствии с профессиональным долгом.

Цель преподавания дисциплины: становление деонтологической готовности будущих педагогов.

Задачи изучения дисциплины

- овладеть теоретическими основами деонтологии;
- сформировать умения и навыки применения принципов деонтологии в практической деятельности;
- сформировать мотивацию к освоению аспектов профессиональной деятельности;
- сформировать представления о профессиональном долге учителя и потребности в его добросовестном исполнении;
- сформировать нравственно-этические, гражданские качества студентов.

3. Пререквизиты и постреквизиты

Пререквизиты: философия, основы права.

Постреквизиты: педагогическая практика.

4. Требования к знаниям, умениям, навыкам и компетенциям

В результате изучения данной дисциплины студенты должны:

Иметь представления:

- о высокой социальной значимости педагогической профессии;

Знать:

- теоретические основы педагогической деонтологии.

Уметь:

- организовывать и координировать будущую профессиональную деятельность в соответствии с принципами деонтологии.

Формируемые компетенции:

- знание и понимание профессиональных норм и обязанностей, профессионального долга, социальной значимости своей профессии, законодательно-правовой базы в области прав человека;

- применение знания и понимание основ деонтологии в исследовательской и профессиональной деятельности, соблюдение этических и правовых норм поведения, готовность выстраивать профессиональную деятельность на основе деонтологических знаний;

- формирование суждений по проблемам деонтологии и умения находить и использовать информацию, необходимую для решения конкретных и абстрактных проблем;

- способность осуществлять самостоятельное учение в области деонтологии, устойчивая мотивация к совершенствованию своего профессионального поведения, способность умело применять в преподавательской деятельности принципы педагогической деонтологии.

5. Тематический план изучения дисциплины «Деонтология» представлен в таблице 18.

Таблица 18 – Тематический план изучения дисциплины (очная форма обучения)

Наименование тем	Количество аудиторных часов по видам занятий			СРО	
	лекции	прак	лаб., студ., инд.	всего	в том числе СРОП
1	2	3	4	5	6
1 Понятие деонтологии. Деонтология как наука	1	1	-	6	1
2 Становление деонтологии как науки	1	1	-	6	1
3 Функции, задачи и принципы педагогической деонтологии	1	1	-	6	-
4 Основные нравственные категории	2	2	-	6	0,5
5 Нормативно-правовые основы профессиональной деятельности педагога	1	1	-	6	1
6 Этические нормы профессионального поведения	2	2	-	6	1
7 Профессионально значимые качества личности будущего педагога	2	2	-	6	1
8 Профессиональное самосовершенствование личности	2	2	-	6	1
9 Формирование психологической устойчивости педагога	1	1	-	6	1
10 Профессиональный долг педагога	2	2	-	6	1
Всего:90 (2 кредита)	15	15	-	60	7,5

## 6. Содержание курса

### Тема 1 Понятие деонтологии. Деонтология как наука.

1. Понятие деонтологии.
2. Отрасли деонтологии.
3. Предмет деонтологии.

### Тема 2 Становление деонтологии как науки

1. Основные периоды развития деонтологии
2. Этика и мораль
3. Клятва Гиппократа

### Тема 3 Функции, задачи и принципы педагогической деонтологии

1. Задачи педагогической деонтологии.
2. Функции и принципы педагогической деонтологии.
3. Основные понятия педагогической деонтологии.
4. Взаимосвязь деонтологии с другими науками.

### 1. 2. Составьте тезаурус по данному курсу.

### Тема 4 Основные нравственные категории.

- 1 Золотое правило поведения.
- 2 Добро и зло, благо и зло как нравственные категории
- 3 Совесть.

### Тема 5 Нормативно-правовые основы профессиональной деятельности педагога

1. Закон «Об образовании» Республики Казахстан: статус педагогического работника, его права, обязанности и ответственность.
2. Нормативно-правовые акты, регламентирующие профессиональную деятельность педагога.

### Тема 6 Этические нормы профессионального поведения

1. Понятие профессиональной этики
2. Кодексы профессиональной этики
3. Этические нормы поведения педагога

### Тема 7 Профессионально значимые качества личности будущего педагога

1. Профессиональная направленность личности.
- 2 Основные умения, личностные и деонтологические качества будущего педагога, юриста, экономиста.
3. Компетентность как профессионально значимое качество личности.

### Тема 8 Профессиональное самосовершенствование личности

1. Содержание понятия «Профессиональное самосовершенствование личности».

2. Понятие о ступенях профессионального самосовершенствования личности педагога, их характеристика.

3. Критерии профессионального роста личности педагога, факторы, способствующие нормальному развитию.

Тема 9 Формирование психологической устойчивости педагога

1. Понятие психологической устойчивости.

2. Внешние и внутренние стрессогенные факторы.

3. Преодоление критических ситуаций.

Тема 10 Профессиональный долг педагога

1. Понятие долга.

2. Профессиональный долг и ответственность педагога.

3. Эталоны и аксиомы нравственного профессионализма педагога.

7. Список литературы.

Основная:

1. Кертаева К. М. Основы педагогической деонтологии: учебное пособие / Кертаева К. М. – Павлодар: Кереку, 2011 – 286 с.

Дополнительная:

2. Левитан К. М. Основы педагогической деонтологии. - Екатеринбург, 2002.

3. Кертаева К. М. О психологическом комфорте на уроке. - Алматы, 1998.

4. Кертаева К. М. Ұстаз кызмегіндегі педагогикалық деонтология. – Павлодар, 2010.

В ходе изучения элективного курса «Деонтология» студентам было предложено выполнение различных заданий, направленных на:

1. *Понимание социальной значимости педагогической профессии.*

Например:

- в чем вы видите предназначение педагогической профессии?

Напишите эссе на тему «Профессия педагога самая лучшая как никакая другая под солнцем».

2. *Осознание должного в профессиональной деятельности педагога.*

Например:

1. Каким по-вашему должен быть идеальный учитель? Напишите эссе по теме «Идеал педагога».

2. Посмотрите видеолекцию Ш. А. Амонашвили «Беседы о воспитании». Соответствует ли гуманный подход Ш. А. Амонашвили принципам педагогической деонтологии? Дайте развернутый ответ.

3. Посмотрите художественный фильм «Звездочки на Земле» Напишите эссе, опишите, какие качества педагога вы считаете главными.

4. Посмотрите художественный фильм «Писатели свободы». Можно ли педагога назвать деонтологически подготовленным? Почему?

5. Приведите примеры из реальной жизни, иллюстрирующие поведение деонтологически подготовленного учителя, воспитателя.

6. Согласны ли Вы с высказыванием «Трудный ребенок – это глубоко несчастный ребенок»? Объясните свой ответ.

3. *Формирование нравственных качеств будущих педагогов.*

3.1 Анализ педагогических ситуаций и высказываний.

А. В воспитании все должно основываться на... воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой... Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить... в деле воспитания [226].

Какое понятие, по вашему мнению, приведено в оригинале? Вставьте это пропущенное понятие в текст. Объясните свой ответ.

В. Прочитайте следующее высказывание.

Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он совершенный учитель [227].

Достаточно ли этих условий для успешной профессионально-педагогической деятельности? Объясните свой ответ.

С. В повести К. Паустовского «Далекие годы» даны литературные портреты разных учителей. Прочитайте отрывок «Учитель географии («Вода из реки Лимпопо»))» и скажите, какие качества учителя ведущие и почему.

Д. Прочитайте следующий литературный отрывок.

Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно действовать лишь убеждением. Всякая программа преподавания, всякая метода воспитания, как бы хороша она ни была, не перешедшая в убеждение воспитателя, останется мертвой буквой, не имеющей никакой силы в действительности...

Воспитатель никогда не может быть слепым исполнителем инструкции: не согретая теплотой его личного убеждения, она не будет иметь никакой силы.

...Влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой поощрений и наказаний [228].

Подумайте над утверждением К. Д. Ушинского.

Может ли человек с отрицательными чертами личности быть хорошим воспитателем? Выскажите свое мнение по этому поводу. Приведите примеры из вашей школьной жизни.

### 3.2 Задания:

А. Запишите три нравственные ценности, которые Вы считаете наиболее значимыми в жизни. Объясните свой выбор.

В. *Объясните, почему золотое правило поведения называют золотым?* («не делай другим того, чего не хотел бы, чтобы делали тебе»; «поступай с другими так, как хотел бы, чтобы поступали с тобой») [229].

С. Выразите свое мнение, применимо ли золотое правило поведения в педагогической профессии?

4. *Понимание профессионального долга и этических норм профессионального поведения педагога:*

- изучите этические нормы поведения педагога. Какие особые случаи можно назвать, которые должны регулироваться кодексом?

- какие изменения вы бы внесли в этический кодекс педагога?

- как сделать так чтобы кодекс был важным основополагающим документом, определяющим деятельность члена профессии?

- разработайте свой кодекс профессиональной этики.

По завершению курса студенты представляют портфолио, которое содержит тезаурус курса, эссе, афоризмы, цитаты, высказывания об учителе, нравственных категориях, о профессиональном долге педагога, библиографический список по педагогической деонтологии, авторский кодекс профессиональной этики педагога.

Данные задания, выполненные студентами в процессе изучения элективного курса, позволили постепенно наращивать уровень сформированности их деонтологической готовности к профессиональной деятельности.

На втором этапе опытно-педагогической работы – теоретико-познавательном, направленном на интенсивное формирование деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования – нами был внедрен в учебно-воспитательный процесс вуза элективный курс «Деонтологические основы инклюзивного образования».

Наименование дисциплины *Деонтологические основы инклюзивного образования*

Дисциплина обязательного компонента/компонента по выбору

1. Количество кредитов и сроки изучения очной формы обучения

Всего – 3 кредита

Курс: 4

Семестр: 7

Общая трудоемкость – 135 часов.

Аудиторных занятий – 45 часов (Лекции – 15 часов;

Практические /семинарские занятия – 30 часов).

Из аудиторных: СРО – 90 часов, в том числе СРОП – 7,5 часов.

Форма контроля

Экзамен – 7 семестр.

2. Предмет, цели и задачи

Предмет дисциплины теоретические и технологические подходы к организации обучения детей с ООП с учетом принципов педагогической деонтологии.

Основная цель дисциплины – формирование деонтологической готовности будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования.

Задачи изучения дисциплины

- вооружить студентов теоретическими и практическими основами инклюзивного образования, специальной педагогики и психологии;

- сформировать положительное отношение к инклюзивному образованию, принятие ценностей и концептуальных идей инклюзивного образования, моральные правила и нормы, необходимые для эффективной инклюзивной практики;

- сформировать у студентов компетенции, необходимые для организации и управления процессом обучения в условиях инклюзивного образования.

3. Пререквизиты и постреквизиты

«Введение в психолого-педагогическую профессию», «Педагогика», «Психология и развитие человека», «Деонтология», «Этнопедагогика», «Теория и методика воспитательной работы».

4. Требования к знаниям, умениям, навыкам и компетенциям

В результате изучения данной дисциплины студенты должны: знать:

- нормативно-правовые основы инклюзивного образования, особенности организации инклюзивной образовательной среды, особенности психолого-педагогического сопровождения детей с ООП; особенности детей с ООП и работы с ними;

уметь:

- планировать педагогическую деятельность, исходя из потребностей учащегося;

- реализовывать методики и технологии инклюзивного



образования для детей с ООП;

- правильно организовывать инклюзивную образовательную среду. Формируемые компетенции:

- знание и понимание высокой социальной значимости педагога при работе в условиях инклюзивного образования;

- демонстрировать знания и понимание в области инклюзивного образования, включая знание нормативно-правовых основ инклюзивного образования, особенностей организации инклюзивной образовательной среды, организации психолого-педагогического сопровождения детей с ООП.

- демонстрировать знания и понимание педагогической деонтологии, готовность строить профессиональную деятельность на основе деонтологических знаний;

- демонстрировать знание и понимание особенностей детей с ООП и работы с ними;

- умение сообщать, наглядно представлять информацию, идеи, проблемы в области инклюзивного образования, владение приемами активного слушания, вербальной и невербальной коммуникации;

- способность планировать педагогическую деятельность, исходя из потребностей учащегося; способность ставить реалистичные цели, правильно оценивать свои возможности; способность организации педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования; способность реализации методик и технологий инклюзивного образования для детей с ООП; способность правильной организации инклюзивной образовательной среды; способность к рефлексии.

5. Тематический план изучения дисциплины «Деонтологические основы инклюзивного образования» представлен в таблице 19.

Таблица 19 - Тематический план изучения дисциплины очной формы обучения

Наименование тем	Количество аудиторных часов по видам занятий		СРО	
	лекции	практические (семинарские)	всего	в том числе СРОП
1 Сущность инклюзивного образования.	2	3	10	0,5
2 Правовые основы инклюзивного образования в РК	1	2	10	0,5
3 Международный опыт в области инклюзивного образования	1	3	10	1

Продолжение таблицы 19

1	2	3	4	5
4 Педагог инклюзивного образования. Проблема тьюторства в инклюзивном образовании.	1	2	10	1
5 Особенности детей с ООП и работы с ними	3	6	10	1
6 Технология психолого-педагогического сопровождения детей с ООП в учебно-воспитательном процессе	2	4	10	1
7 Технология организации инклюзивной образовательной среды	2	3	10	1
8 Планирование в работе педагога инклюзивного образования. Индивидуальные учебные планы.	2	4	10	1
9 Технология работы с семьей в условиях инклюзивного образования	1	3	10	0,5
Всего:135 (3 кредита)	15	30	90	7,5

6. Содержание курса

Тема 1 Сущность инклюзивного образования.

1. Основные подходы к обучению детей с ООП: сегрегация, интеграция, инклюзия.

2. Сущность понятия «инклюзивное образование»

3. Принципы и условия реализации инклюзивного образования.

Тема 2 Правовые основы инклюзивного образования.

1. Международная нормативно-правовая база инклюзивного образования.

2. Правовые основы инклюзивного образования в Республике Казахстан.

Тема 3 Международный опыт в области инклюзивного образования.

1. Опыт реализации инклюзивной практики в Ирландии.

2. Опыт реализации инклюзивного образования в Российской Федерации.

3. Опыт инклюзивного образования других стран: Франция, США, Германия.

Тема 4 Педагог инклюзивного образования. Проблема тьюторства в инклюзивном образовании.

1. Деонтологическая готовность педагога инклюзивного образования как ведущее качество эффективности инклюзивного образования.

2. Основные компетенции деонтологически подготовленного педагога к работе в условиях инклюзивного образования.

3. Проблема тьюторства в инклюзивном образовании.

Тема 5 Особенности детей с ООП и работы с ними.

1. Особенности детей с нарушениями слуха и работы педагога с ними.

2. Особенности работы педагога с детьми с нарушениями зрения.

3. Особенности детей с нарушениями интеллекта и работы педагога с ними.

4. Особенности работы педагога с детьми с нарушениями ОДА.

5. Особенности работы педагога с детьми с нарушениями речи.

6. Особенности детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы и работы педагога с ними.

7. Особенности работы педагога с детьми со сложными нарушениями.

Тема 6 Технология психолого-педагогического сопровождения детей с ООП в учебно-воспитательном процессе.

1. Этапы организации системы психолого-педагогической помощи детям с ООП.

2. Специфика психолого-педагогического сопровождения детей с ООП в общеобразовательной школе.

3. Организационно-методическое направление психолого-педагогического сопровождения детей с ООП в общеобразовательном пространстве.

4. Организация и содержание специальной психолого-педагогической помощи детям в зависимости от варианта дизонтогенеза.

Тема 7 Технология организации инклюзивной образовательной среды.

1. Понятие инклюзивной образовательной среды.

2. Создание безбарьерной среды в общеобразовательной школе для детей с различными нарушениями в развитии.

Тема 8 Планирование в работе педагога инклюзивного образования. Индивидуальные учебные планы.

1. Определение и структура индивидуальной образовательной программы.

2. Порядок и содержание деятельности педагога в процессе разработки и реализации индивидуального образовательного плана.

3. Значение индивидуальной образовательной программы для учителя, возможные проблемы и трудности.

Тема 9 Технологии работы с семьей в условиях инклюзивного образования.

1. Общие и специфические требования к организации психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с проблемами в развитии.

2. Особенности работы с семьей при организации психолого-педагогического сопровождения ребенка с ООП

#### 7 Список литературы

##### Основная

1. Исакова А. Т., Мовкебаева З. А., Закаева Г., Айтбаева А. Б., Байтурсынова А. А. Основы инклюзивного образования: учебное пособие. – Алматы: L-Pride, 2013 – 280 с.

##### Дополнительная

1. Школа открытая для всех: пособие для учителей общеобразовательных школ, работающих с детьми-инвалидами / РООИ «Перспектива». – М.: Перспектива, 2003. – 35 с.

2. Петрова Е. Э., Дегтярева Л. И., Тиндетникова Е. Г. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями с инклюзивной школе: методическое пособие. – Новосибирск: изд-во НИПКиПРО, 2013 – 108 с.

В ходе изучения элективного курса «Деонтологические основы инклюзивного образования» будущим педагогам было предложено выполнение различных заданий, направленных на:

#### 1. Развитие эмпатии

Например, ролевая игра «Слепой и поводырь». Студенты делятся по парам. В каждой паре выбирается «слепой» и «поводырь». Поводырь должен вести партнера, у которого на глазах плотная повязка, при этом знакомить его с предметами окружающего мира, людьми, интерьером. Затем, участники игры меняются ролями. После завершения игры проводится обсуждение. Участники рассказывают, как они себя чувствовали в роли «поводыря» и «слепого», было ли им удобно в этой роли, доверяли ли они своему партнеру. Упражнение позволяет на собственном опыте почувствовать, что значит быть зависимым.

*2. Понимание высокой социальной значимости педагога при работе в условиях инклюзивного образования*

Определите условия эффективности инклюзивного образования. Какими качествами и компетенциями должен обладать педагог, работающий в условиях инклюзивного образования? Разработайте модель педагога инклюзивного образования.

*3. Осознание моральных норм и правил, необходимых для эффективной инклюзивной практики, принятие ценностей инклюзивного образования*

Написать эссе от имени родителя особого ребенка «Нужна ли нам инклюзия?»

*4. Формирование положительного отношения к инклюзии*

Разработать проект, направленный на взаимодействие с детьми с ООП.

Основная задача - построить отношения с одним учеником, чтобы развивать положительное отношение к инклюзии и получить более глубокое понимание процесса обучения студентов с ООП.

*5. Понимание основ специальной педагогики и психологии, особенностей детей с ООП и работы с ними*

Собрать справочник по каждому виду нарушения развития (слуха, речи, зрения, НОДА, интеллекта, эмоционально-волевой сферы) и по заболеваниям (астма, аутизм, детский церебральный паралич, диабет, синдром Дауна, эпилепсия) – понятие, причины, факторы риска, характеристика детей с данным нарушением, симптомы, условия для обучения.

*6. Формирование способности организации инклюзивной образовательной среды образовательного учреждения и класса и владение современными средствами и системами, соответствующими образовательным потребностям детей*

Работа в группах. Разработать план безопасной среды школы и класса, если в нем обучается ребенок с ООП (ОДА, зрения, слуха и др.). Тщательно продумать организацию рабочего места, вспомогательные технологии, применяемые в обучении детей с нарушениями.

*7. Формирование способности планировать педагогическую деятельность, исходя из потребностей учащегося; способность ставить реалистичные цели, правильно оценивать свои возможности*

а) подберите образцы индивидуального учебного плана и индивидуальной образовательной программы для детей с ООП. Проследите, как учитываются потребности детей при их составлении;

б) на основании методических рекомендаций [230], разработать разноуровневые задания для детей по одной конкретной теме по аналогии.

По завершении курса необходимо представить профессиональное портфолио, в котором должны быть представлены:

- нормативно-правовые документы в области инклюзивного образования (международные и республиканские);
- образец индивидуального учебного плана и индивидуальной образовательной программы;
- справочник по каждому виду нарушения развития и заболеваниям;
- авторский проект, направленный на взаимодействие с детьми с ООП;
- план безопасной среды класса и образовательного учреждения;
- перечень вспомогательных технологий, применяемых в обучении детей с ООП;
- разноуровневые задания для детей по одной конкретной теме;
- модель личности педагога инклюзивного образования;
- эссе на тему «Нужна ли нам инклюзия?».

На практических занятиях курса «Деонтологические основы инклюзивного образования» была реализована психологическая подготовка будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования посредством психологических тренингов, направленных на формирование установок, необходимых для успешного общения будущих педагогов с детьми в условиях инклюзивного образования.

Психологические тренинги были подобраны таким образом, чтобы решать следующие задачи:

1) *развитие коммуникативных способностей, владение приемами активного слушания (2 часа)*

Занятие 1. Упражнение «Связующая нить», «Активное слушание», «Тройки», «Шахматы», «Испорченный телефон».

2) *выявление и преодоление педагогических стереотипов восприятия учащихся (3 часа)*

Занятия 2–3. Для разрушения педагогических стереотипов, таких как стереотип восприятия личностных качеств в зависимости от успеваемости, стереотип «идеального» и «плохого» ученика, гендерные стереотипы, и др., нами были реализованы техники «Разноцветные очки» и психологический тренинг «Педагогические стереотипы: помощники или враги?», подробно описанные в монографии Ахметовой Г. К. [231].

Занятие 4. Упражнение «Ярлык», «Рекламный ролик» [232, с. 158–159].

3) *развитие эмпатии и способности поддержки обучающихся (2 часа)*

Занятие 5–6. Упражнения «Комплименты», «Похвала», «Сильные стороны», «Все равно ты молодец, потому что...», «Поддержка», «Трон»

4) *развитие способности предотвращать конфликты (3 часа)*

Занятие 7. Знакомство с методикой «Психологическое айкидо», Упражнения «Начальник-подчиненный (учитель-ученик)» [233, с. 40–45], «Позиционное общение».

Таким образом, предложенные элективные курсы, на наш взгляд, целенаправленно веди студентов к формированию деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, развитию составляющих ее компетенций. К такому выводу мы пришли, определив результаты формирующего эксперимента. В ходе опытно-педагогической работы мы убедились в том, что данный элективный курс должен предшествовать педагогической практике студентов, так как он способствует быстрой адаптации будущих учителей на практике и активному их включению в педагогический процесс школы.

Поскольку основным условием формирования практических умений и навыков является вовлечение их в непосредственную деятельность, то завершающим этапом нашей опытно-педагогической работы стала реализация теоретических знаний студентов, сформированных на основе компетентностного, личностно-деятельностного и аксиологического подходов в процессе теоретической и психологической подготовки, на практике.

Третий этап опытно-экспериментальной работы – формирующий – направленный на развитие деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, был реализован посредством волонтерской деятельности студентов и педагогической практики.

Будущим педагогам было дано задание реализовать свой проект, разработанный в ходе изучения курса «Деонтологические основы инклюзивного образования» и провести I коллективное мероприятие. Данные задания были направлены на решение следующих задач:

- формирование положительного отношения к инклюзии через опыт взаимодействия с детьми с ООП;

- формирование и развитие способности применять знание и понимание педагогической деонтологии на профессиональном уровне, ответственности за свое поведение;

- формирование способности строить доверительные отношения с детьми, в том числе с детьми с ООП, толерантного отношения к детям;

- развитие умения достигать коллективных результатов.

Необходимо отметить, что реализация проектов и мероприятия проходила под непосредственным руководством и контролем специалистов, с учетом их рекомендаций.

Кроме того в период осуществления волонтерской деятельности была организована встреча будущих педагогов со специалистами - дефектологами, психологом, в ходе которой были обсуждены проблема инклюзивного образования, его преимущества и сложности, особенностей работы с детьми с ООП, особенности организация специальной психолого-педагогической помощи детям в зависимости от варианта дизонтогенеза, условия эффективности инклюзивного образования.

Педагогическая практика будущих педагогов проходила в 6 семестре. Перед студентами была поставлена задача реализации педагогической деятельности с учетом принципов педагогической деонтологии. Содержание педагогической практики не изменялось.

В период прохождения педагогической практики проводилось наблюдение за студентами с целью определения сформированности компетенций, составляющих деонтологическую готовность к работе в условиях инклюзивного образования.

Таким образом, нами с позиции реализации компетентного, аксиологического и личностно-деятельностного подходов была научно обоснована и проверена модель формирования деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, которая предполагала поэтапную ее реализацию посредством специально разработанных элективных курсов, волонтерской деятельности и педагогической практики.

Проведенное исследование доказало необходимость целенаправленной работы по формированию деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования еще в период обучения в вузе; обоснованная нами модель достаточно эффективна. Результаты опытно-педагогической работы анализируются в следующем параграфе.



### 3.3 Результаты эксперимента и их интерпретация

Опытно-педагогическая работа со студентами проводилась последовательно и была направлена на формирование и развитие деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. В ходе педагогического эксперимента нами осуществлялись «срезы» для определения результативности изменений в уровнях сформированности искомой готовности. Проверка сформированности уровней исследуемого качества осуществлялась с учетом описанных ранее критериев и индикаторов при помощи комплекса методов педагогического исследования.

Сформированность компетенций, составляющих деонтологическую готовность будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования определялась методиками, представленными в таблице 20.

Таблица 20 – Методики диагностики сформированности деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

Структурный компонент деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования	Методика диагностики сформированности деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования
1	2
Ценностно-смысловые компетенции	1. Диагностическая карта сформированности деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. 2. Анкета «Шкала чувств, отношения и опасений по поводу инклюзивного образования (пересмотренная)»
Информационно-когнитивные компетенции	1. Диагностическая карта сформированности деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования 2. Тестирование, направленное на выявление уровня сформированности знаний по основам педагогической деонтологии, основам инклюзивного образования и специальной педагогики и психологии
Социально-коммуникативные компетенции	1. Диагностическая карта сформированности деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Продолжение таблицы 20

1	2
	2. Методика «Диагностика уровня эмпатии» И. М. Юсупова 3. Наблюдение
Организационно-управленческие компетенции	1. Диагностическая карта сформированности деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. 2. Наблюдение 3. Практические задания
Компетенции личностного совершенствования	1. Диагностическая карта сформированности деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. 2. Наблюдение

Результаты опроса студентов по «Шкале чувств, отношения и опасений по поводу инклюзивного образования» демонстрируют положительное отношение студентов к инклюзии. Данные полученные в ходе данного опроса были обработаны в программе SPSS 15 и представлены в таблице 21, 22, 23. Общий коэффициент надежности Альфа Кронбаха по экспериментальной группе равен 0,814, что является хорошим показателем надежности, по контрольной группе – 0,794, что является приемлемым показателем надежности.

Результаты опроса студентов экспериментальной группы имеют по шкале опасений коэффициент  $\alpha = 0,803$ , по шкале отношения к инклюзии  $\alpha = 0,767$ , по шкале чувств  $\alpha = 0,76$ , что является хорошим показателем надежности. Результаты опроса студентов контрольной группы имеют по шкале опасений коэффициент  $\alpha = 0,773$ , по шкале отношения к инклюзии  $\alpha = 0,71$ , по шкале чувств  $\alpha = 0,742$ , что также является хорошим показателем надежности.

Таблица 21 – Результаты опроса по шкале опасений опросника «Шкала чувств, отношений и опасений по поводу инклюзивного образования» после формирующего эксперимента

Вопрос	Значение	ЭГ			КГ		
		кол-во	%	М	кол-во	%	М
1	2	3	4	5	6	7	8
1. Я обеспокоен тем, что учащиеся - инвалиды не будут	Полностью не согласен	8	17	2,79	3	5,6	2,11

Продолжение таблицы 21

1	2	3	4	5	6	7	8
приняты остальным классом.	Более не согласен, чем согласен	23	48,9		16	29,6	
	Более согласен, чем не согласен	14	29,8		19	35,2	
	Полностью согласен	2	4,3		16	29,6	
4. Я обеспокоен тем, что будет трудно дать соответствующее внимание всем студентам в инклюзивном классе	Полностью не согласен	9	19,2	2,51	3	5,6	2,28
	Более не согласен, чем согласен	16	34		18	33,3	
	Более согласен, чем не согласен	12	25,5		24	44,4	
	Полностью согласен	10	21,3		9	16,7	
7. Я обеспокоен тем, что моя нагрузка будет увеличиваться, если в моем классе будут обучающиеся ограниченными возможностями.	Полностью не согласен	19	40,4	3,06	12	22,2	2,52
	Более не согласен, чем согласен	14	29,8		15	27,8	
	Более согласен, чем не согласен	12	25,5		16	29,6	
	Полностью согласен	2	4,3		11	20,4	
10. Я обеспокоен тем, что я буду более подвергаться стрессу, если в моем классе будут обучающиеся ограниченными возможностями.	Полностью не согласен	23	48,9	3,28	27	50	3,19
	Более не согласен, чем согласен	15	32		13	24	
	Более согласен, чем не согласен	8	17		11	20,4	
	Полностью согласен	1	2,1		3	5,6	
14. Я обеспокоен тем, что у меня нет знаний и навыков необходимых для обучения детей с ограниченными возможностями	Полностью не согласен	17	36,2	3,26	7	13	2,26
	Более не согласен, чем согласен	25	53,2		15	27,8	
	Более согласен, чем не согласен	5	10,6		17	31,4	
	Полностью согласен	-	-		15	27,8	
Всего опрошено		47	100		54	100	
Коэффициент £			0,803			0,773	
М			2,98			2,472	

Таблица 22 – Результаты опроса по шкале отношения опросника «Шкала чувств, отношений и опасений по поводу инклюзивного образования» после формирующего эксперимента

Вопрос	Значение	ЭГ			КГ		
		кол-во	%	М	кол-во	%	М
1	2	3	4	5	6	7	8
3. Ученики, которые испытывают трудности в выражении своих мыслей в устной форме должны учиться в обычных классах	Полностью не согласен	-		3,79	9	16,7	2,63
	Более не согласен, чем согласен	-			9	16,7	
	Более согласен, чем не согласен	10	21,3		29	53,7	
	Полностью согласен	37	78,7		7	12,9	
6. Ученики, которые имеют нарушение внимания, должны учиться в обычных классах.	Полностью не согласен	-	-	3,21	7	12,9	2,76
	Более не согласен, чем согласен	3	6,4		13	24,1	
	Более согласен, чем не согласен	31	66		20	37	
	Полностью согласен	13	27,6		14	26	
8. Ученики, которые требуют коммуникационных технологий (например шрифт Брайля/ язык жестов) должны учиться в обычных классах.	Полностью не согласен	3	6,4	2,96	21	38,9	2,00
	Более не согласен, чем согласен	7	14,9		16	29,6	
	Более согласен, чем не согласен	26	55,3		13	24,1	
	Полностью согласен	11	23,4		4	7,4	
12. Обучающиеся, которые часто терпят неудачу на экзаменах, должны учиться в обычном классе.	Полностью не согласен	-	-	3,26	8	14,8	2,83
	Более не согласен, чем согласен	8	17		10	18,5	
	Более согласен, чем не согласен	19	40,4		19	35,2	
	Полностью согласен	20	42,6		17	31,5	
15. Ученики, которые нуждаются в индивидуализированной учебной программе должны учиться в обычных	Полностью не согласен	-	-	3,45	19	35,2	2,39
	Более не согласен, чем согласен	4	8,5		6	11,1	
	Более согласен, чем не согласен	18	38,3		18	33,3	

Продолжение таблицы 22

1	2	3	4	5	6	7	8
классов	Полностью согласен	25	53,2		11	20,4	
Всего опрошено		47	100		54	100	
Коэффициент $\xi$		0,767			0,71		
M		3,334			2,522		

Таблица 23 – Результаты опроса по шкале чувств опросника «Шкала чувств, отношений и опасений по поводу инклюзивного образования» после формирующего эксперимента

Вопрос	Значение	ЭГ			КГ		
		кол-во	%	M	кол-во	%	M
1	2	3	4	5	6	7	8
2. Мне страшно думать, что я мог бы иметь ограниченные возможности (инвалидность)	Полностью не согласен	11	23,4	2,26	9	16,7	1,85
	Более не согласен, чем согласен	7	14,9		3	5,6	
	Более согласен, чем не согласен	12	25,5		13	24	
	Полностью согласен	17	36,2		29	53,7	
5. Я обычно недолго контактирую с людьми с ограниченными возможностями и стараюсь закончить беседу как можно быстрее.	Полностью не согласен	26	55,3	3,45	35	64,8	3,41
	Более не согласен, чем согласен	16	34		9	16,7	
	Более согласен, чем не согласен	5	10,7		7	12,9	
	Полностью согласен	-	-		3	5,6	
9. Я чувствовал бы себя ужасно, если бы у меня была инвалидность	Полностью не согласен	4	8,5	2,26	6	11,1	1,74
	Более не согласен, чем согласен	13	27,7		3	5,6	
	Более согласен, чем не согласен	21	44,7		16	29,6	
	Полностью согласен	9	19,1		29	53,7	

Продолжение таблицы 23

1	2	3	4	5	6	7	8
11. Я боюсь смотреть прямо на человека с ограниченными возможностями / инвалидностью	Полностью не согласен	27	57,5	3,55	32	59,3	3,37
	Более согласен, чем согласен	19	40,4		13	24	
	Более согласен, чем не согласен	1	2,1		6	11,1	
	Полностью согласен	-	-		3	5,6	
13. Я считаю, что трудно преодолеть мой первоначальный шок при знакомстве с людьми с тяжелыми физическими недостатками	Полностью не согласен	29	61,7	3,57	30	55,6	3,39
	Более согласен, чем согласен	16	34		17	31,5	
	Более согласен, чем не согласен	2	4,3		5	9,2	
	Полностью согласен	-	-		2	3,7	
Всего опрошено		47	100		54	100	
Коэффициент £		0,76			0,742		
М		3,018			2,752		

На рисунке 7 представлены сравнительный анализ показателей средних значений общего отношения к инклюзии (SACIE-R) и по каждой шкале в отдельности экспериментальной и контрольной групп до и после формирующего эксперимента.

Общее отношение к инклюзии у будущих педагогов экспериментальной и контрольной групп до формирующего эксперимента было нейтральное, среднее значение всех элементов SACIE-R составляет 2,39 – экспериментальная группа, и 2,45 – контрольная группа ( $M_{\text{гр}} = 2,39$ ;  $M_{\text{кр}} = 2,45$ ). Результаты опроса после формирующего эксперимента показывают увеличение среднего значения у студентов экспериментальной группы до 3,11, что является показателем положительного отношения к инклюзии и контрольной группы до 2,58 ( $M_{\text{гр}} = 3,11$ ;  $M_{\text{кр}} = 2,58$ ), что является показателем нейтрального отношения к инклюзии.

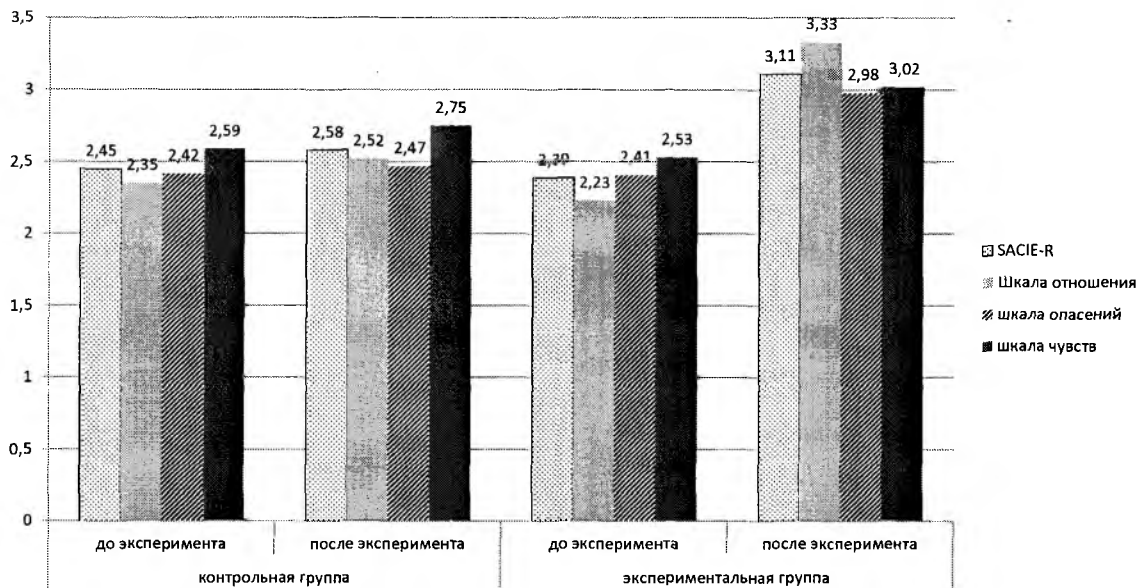


Рисунок 7 – Показатели средних значений (M) отношения к инклюзии студентов экспериментальной и контрольной группы до и после формирующего эксперимента

Кроме того, мы также наблюдаем положительную динамику показателей всех 3 шкал у будущих педагогов экспериментальной группы. Наибольшее значение имеет шкала отношения  $M = 3,33$ .

Студенты демонстрируют принятие детей с различными нарушениями в обычном классе общеобразовательной школы. При этом отношение к детям с более сложными нарушениями (например, дети, которые требуют коммуникационных технологий) остается нейтральным ( $M = 2,96$ ).

Показатели средних значений по шкале опасений у студентов экспериментальной группы имеет нейтральное значение  $M = 2,98$ . При этом студенты наиболее обеспокоены, что дети с ООП не будут приняты остальным классом ( $M = 2,79$ ) и сложностью распределения внимания всем обучающимся в инклюзивном классе ( $M = 2,79$ ). Результаты опроса студентов по шкале чувств демонстрируют отсутствие сложностей в общении с людьми с ООП ( $M = 3,02$ ).

Будущие педагоги контрольной группы демонстрируют незначительную положительную динамику по каждой шкале в отдельности. Наибольшее значение имеет шкала чувств  $M = 2,75$ . Шкала отношений имеет показатель  $M = 2,52$ , шкала отношений  $M = 2,47$ , что свидетельствует о сохранении нейтрального отношения к инклюзии у студентов контрольной группы.

Сравнение результатов опроса по методике «Шкала чувств, отношений и опасений по поводу инклюзивного образования» дает возможность наблюдать значительную положительную динамику изменения отношения к инклюзии у будущих педагогов экспериментальной группы, что свидетельствует об эффективности разработанной и апробированной нами модели.

Наше исследование подтверждает результаты международных исследований о влиянии подготовки педагогов, их опыта взаимодействия с людьми с ООП на формирование положительного отношения к инклюзии и готовности к работе в условиях инклюзивного образования.

Наличие эмпатии к детям есть один из показателей деонтологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности, в том числе к работе в условиях инклюзивного образования.

При анализе результатов по шкалам (таблица 24) мы наблюдаем у студентов экспериментальной группы повышение уровня эмпатии к детям, отсутствие по данной шкале низких и очень низких показателей. Кроме того, выявлена положительная динамика уровня эмпатии к родителям, пожилым людям и животным.



Таблица 24 - Уровень эмпатии на этапе констатирующего эксперимента в контрольной и экспериментальной группах

Шкала			ЭГ (47 человек)					КГ (54 человека)				
			очень высокий	высокий	средний	низкий	очень низкий	очень высокий	высокий	средний	низкий	очень низкий
Результаты по шкалам	Эмпатия к родителям	чел	7	16	24	-	-	6	10	38	-	-
		%	14,9	34	51,1	-	-	11,1	18,5	70,4	-	-
	Эмпатия к пожилым	чел	3	9	35	-	-	2	5	45	2	-
		%	6,4	19,1	74,5	-	-	3,7	9,3	83,3	3,7	-
	Эмпатия к детям	чел	7	19	21	-	-	5	10	38	1	-
		%	14,9	40,4	44,7	-	-	9,3	18,5	70,4	1,9	-
	Эмпатия к незнакомым людям	чел	1	7	39	-	-	3	7	42	-	-
		%	2,1	14,9	83	-	-	5,6	13	77,8	-	-
	Эмпатия к героям худ. произведений	чел	1	7	38	1	-	1	2	49	2	-
		%	2,1	14,9	81	2,1	-	1,9	3,7	90,7	3,7	-
	Эмпатия к животным	чел	3	13	29	2	-	1	5	42	6	-
		%	6,4	27,7	61,7	4,3	-	1,9	9,2	77,8	11,1	-
	Общий результат	чел	-	23	24	-	-	-	14	40	-	-
		%	-	48,9	51,1	-	-	-	26	74	-	-

Сопоставительный анализ результатов при подсчете общего количества баллов по всем шкалам свидетельствует об изменениях уровня эмпатии у будущих педагогов экспериментальной группы, на рисунке 8 он представлен высоким и средним уровнем. В то время как студенты контрольной группы демонстрируют преобладание среднего уровня сформированности эмпатии.

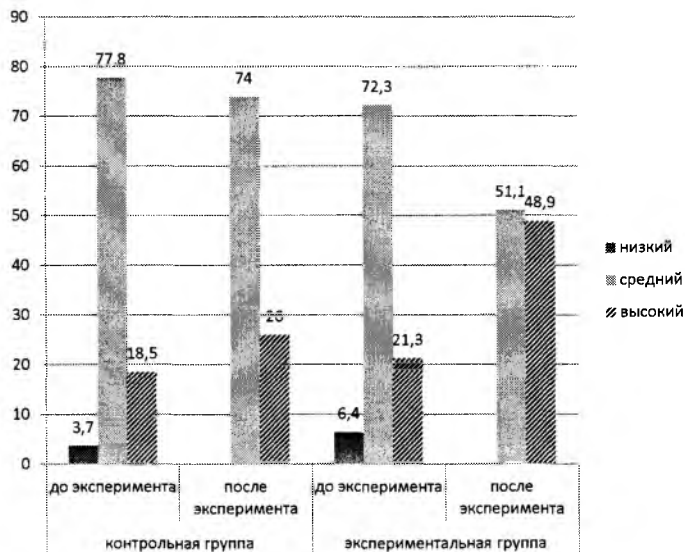


Рисунок 8 – Уровень сформированности эмпатии у будущих педагогов контрольной и экспериментальной групп до и после формирующего эксперимента

Примечание - Методика И. М. Юсупова

Уровень сформированности деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования определялся с помощью диагностической карты, степень сформированности составляющих ее компетенций определялась также с помощью тестирования, специально подобранных заданий в ходе реализации элективных курсов, а также в ходе наблюдений в процессе педагогической практики и волонтерской деятельности

студентов с учетом разработанных нами критериев и индикаторов. Результаты диагностики представлены в таблице 25.

Коэффициент надежности Альфа Кронбаха диагностики уровня сформированности деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования после формирующего эксперимента по экспериментальной группе равен 0,92, что является высоким показателем надежности, по контрольной группе – 0,893, что является хорошим показателем надежности.

Таблица 25 - Результаты диагностики уровня сформированности деонтологической готовности будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования после формирующего эксперимента

Исследуемые компетенции	Уровень	ЭГ		КГ	
		кол-во	%	кол-во	%
1	2	3	4	5	6
Принятие ценностей инклюзивного образования	низкий	-	-	2	3,7
	средний	21	44,7	35	64,8
	высокий	26	55,3	17	31,5
Осознание должного в профессиональной деятельности	низкий	1	2,1	6	11,1
	средний	20	42,6	27	50
	высокий	26	55,3	21	38,9
Положительное отношение к инклюзии	низкий	1	2,1	5	9,3
	средний	25	53,2	37	68,5
	высокий	21	44,7	12	22,2
Знание и понимание основ педагогической деонтологии	низкий	-	-	17	31,5
	средний	13	27,7	37	68,5
	высокий	34	72,3	-	-
Знание и понимание основ специальной педагогики и психологии	низкий	-	-	3	5,6
	средний	19	40,4	44	81,5
	высокий	28	59,8	7	12,9
Знание основ инклюзивного образования	низкий	-	-	18	33,3
	средний	23	48,9	25	46,3
	высокий	24	51,1	11	20,4
Умение работать в команде	низкий	7	14,9	25	46,3
	средний	31	66	27	50
	высокий	9	19,1	2	3,7
Способность к эффективному общению с детьми, в том числе с детьми с ООП	низкий	2	4,2	24	44,4
	средний	28	59,6	25	46,3
	высокий	17	36,2	5	9,3
Способность к эмпатии	низкий	-	-	-	-
	средний	24	51,1	40	74
	высокий	23	48,9	14	26

Продолжение таблицы 25

1	2	3	4	5	6
Способность правильной организации инклюзивной образовательной среды	низкий	-	-	28	51,9
	средний	29	61,7	26	48,1
	высокий	18	38,3	-	-
Способность организации педагогической деятельности в условиях ИО	низкий	8	17	47	87
	средний	36	76,6	7	13
	высокий	3	6,4	-	-
Способность применять знание и понимание педагогической деонтологии на профессиональном уровне	низкий	3	6,4	28	51,9
	средний	37	78,7	25	46,3
	высокий	7	14,9	1	1,8
Стремление к самосовершенствованию в области инклюзивного образования	низкий	1	2,1	9	16,7
	средний	38	80,9	43	79,6
	высокий	8	17	2	3,7
Стремление к самосовершенствованию в области педагогической деонтологии	низкий	-	-	8	14,8
	средний	35	74,5	43	79,6
	высокий	12	25,5	3	5,6
Способность к рефлексии	низкий	-	-	2	3,7
	средний	26	55,3	41	75,9
	высокий	21	44,7	11	20,4
Коэффициент £			0,92		0,893

На рисунке 9, 10 представлен сравнительный анализ уровня сформированности компетенций, составляющих деонтологическую готовность будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования на контрольном этапе нашей опытно-экспериментальной работы. Мы наблюдаем положительные изменения сформированности информационно-когнитивных компетенций (ИКК), организационно-управленческих компетенций (ОУК) у студентов контрольной группы. Однако изменения уровня сформированности ценностно-смысловых компетенций (ЦСК), социально-коммуникативных компетенций (СКК), а также компетенций личностного самосовершенствования являются незначительными.

По экспериментальной группе динамика уровня сформированности компетенций, составляющих деонтологическую готовность будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования характеризуется более высокими показателями.

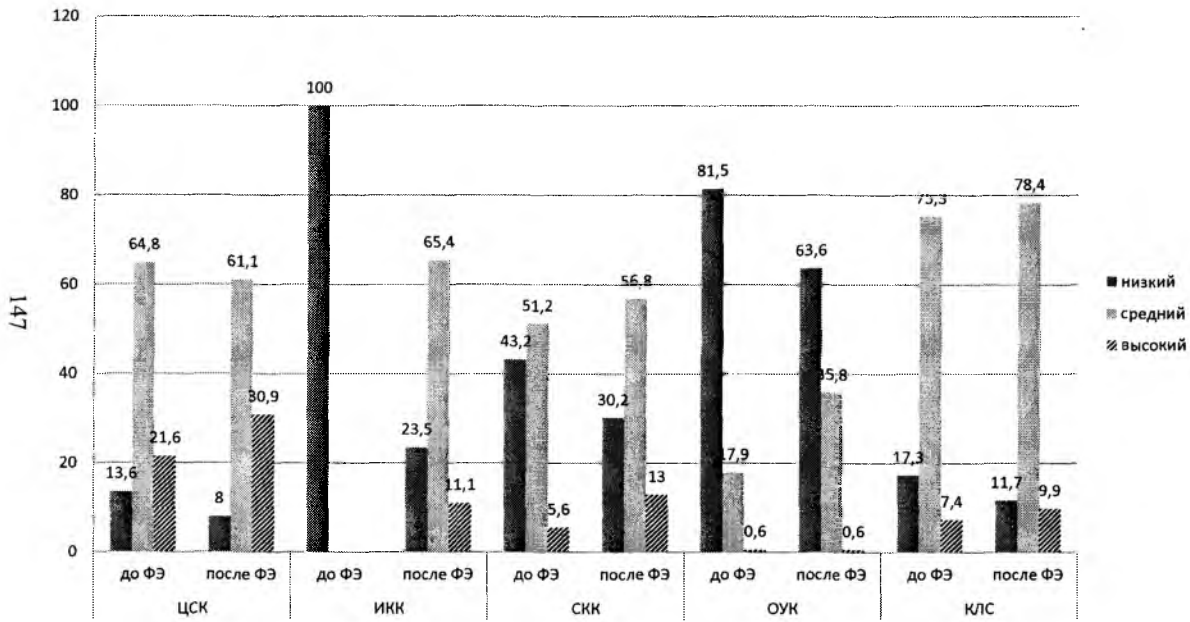


Рисунок 9 - Уровень сформированности деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования (контрольная группа) после формирующего эксперимента

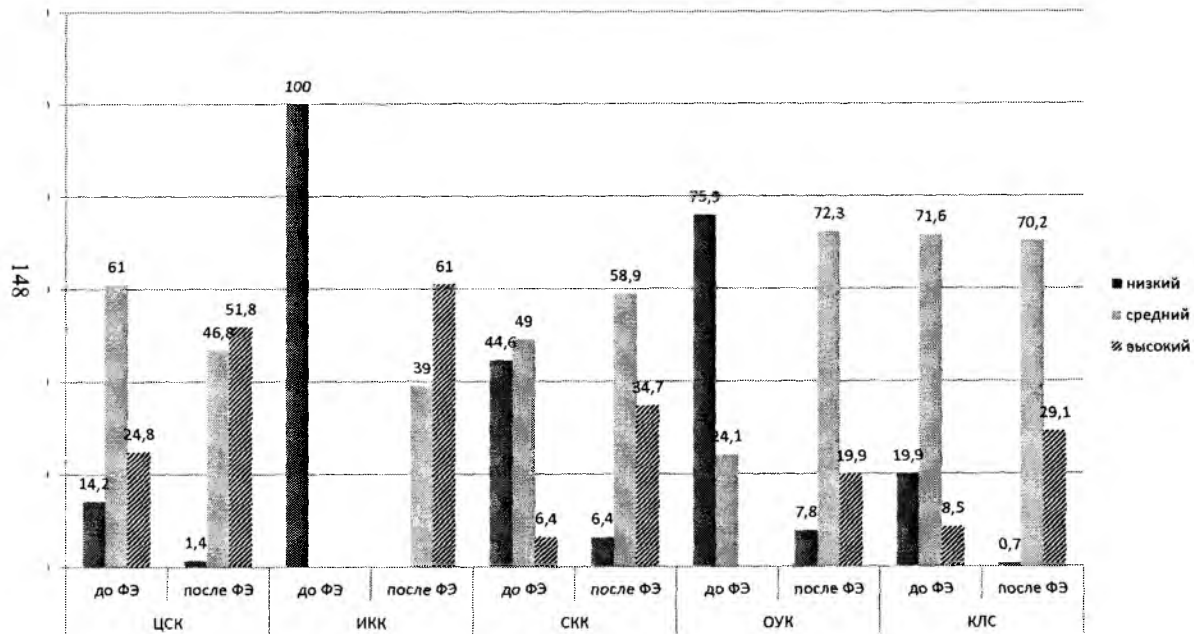


Рисунок 10 - Уровень сформированности деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования (экспериментальная группа) после формирующего эксперимента

По шкале ценностно-смысловые компетенции (ЦСК) отмечаются следующие показатели:

- низкий уровень: 14,2 % до формирующего эксперимента, 1,4 % после формирующего эксперимента;
- средний уровень: 61 % до формирующего эксперимента, 46,8 % после формирующего эксперимента;
- высокий уровень: 24,8 % до формирующего эксперимента, 51,8 % после формирующего эксперимента.

Информационно-коммуникативные компетенции (ИКК) был представлен только низким уровнем (100 %) низкий уровень: 14,2 % до формирующего эксперимента. После формирующего эксперимента зафиксирован средний (46,8 %) и высокий уровень (51,8 %).

По шкале социально-коммуникативные компетенции (СКК) отмечаются следующие показатели:

- низкий уровень: 44,6 % до формирующего эксперимента, 6,4 % после формирующего эксперимента;
- средний уровень: 49 % до формирующего эксперимента, 58,9 % после формирующего эксперимента;
- высокий уровень: 6,4 % до формирующего эксперимента, 34,7 % после формирующего эксперимента.

Сформированность организационно-управленческих компетенций в основном была представлена низким уровнем (75,9 %) до формирующего эксперимента. После формирующего эксперимента у будущих педагогов преобладает средний уровень (72,3 %) их сформированности.

По шкале компетенции личностного самосовершенствования (ЛСС) отмечаются следующие показатели:

- низкий уровень: 19,9 % до формирующего эксперимента, 0,7 % после формирующего эксперимента;
- средний уровень: 71,6 % до формирующего эксперимента, 70,2 % после формирующего эксперимента;
- высокий уровень: 8,5 % до формирующего эксперимента, 29,1 % после формирующего эксперимента.

Данные диагностики на контрольном этапе свидетельствуют о достаточной развитости, выраженности компетенций, составляющих деонтологическую готовность будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, у студентов экспериментальных групп.

Определив среднее арифметическое уровня сформированности всех компетенций, мы выявили уровень сформированности деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях

инклюзивного образования, который представлен в таблице 26, (рисунок 11).

Таблица 26 - Сравнительный анализ результатов контрольных срезов уровня сформированности деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

Уровень	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	до ФЭ	после ФЭ	до ФЭ	после ФЭ	до ФЭ	после ФЭ
Экспериментальная группа	50,9	3,3	41,1	57,4	8	39,3
Контрольная группа	51,2	27,4	41,8	59,5	7	13,1

Анализируя динамику изменений, представленных на рисунке 11, мы видим значительно более выраженный уровень сформированности у будущих педагогов экспериментальной группы, что свидетельствует об эффективности разработанной нами модели формирования деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

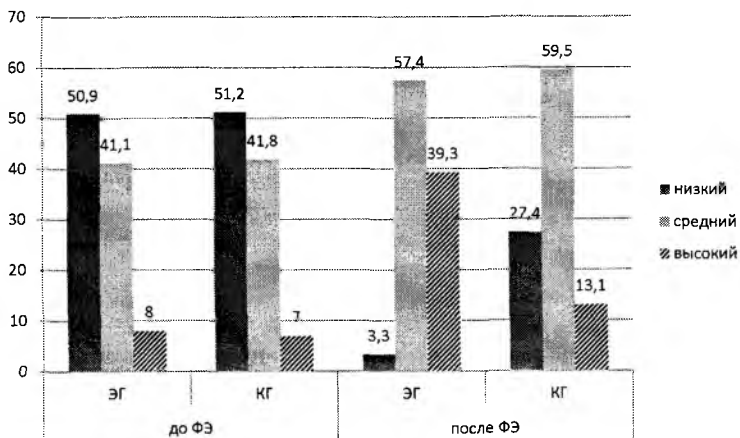


Рисунок 11 - Динамика уровня сформированности деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования



Общий сопоставительный анализ данных позволяет сделать вывод о достаточно выраженном влиянии на формирование искомой готовности организованного, системного целенаправленного воздействия, реализованного на методологическом, процессуальном и инструментальном уровнях. Реализация компетентностного, личностно-деятельностного и аксиологического подходов, учет выявленных закономерностей и принципов, поэтапная реализация процесса формирования деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, подбор оптимальных форм, методов и средств в ходе их теоретической, практической и психологической подготовки весьма эффективна для формирования искомой готовности в рамках сконструированной и реализованной нами модели. Реализация предложенной нами модели позволяет повысить уровень деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, о чем свидетельствуют данные эксперимента.

## Заключение

Инклюзивное образование зависит от качества подготовки педагогических кадров. Особое значение имеет духовно-нравственный, деонтологический аспект профессиональной подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Деонтологическая подготовка является составным компонентом целостного педагогического процесса вуза, который направлен на формирование чувства профессионального долга у будущих специалистов. Формирование деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования является необходимым условием эффективной реализации инклюзивной практики.

Особое место в профессиональной подготовке будущих педагогов занимает деонтологическая готовность к работе в условиях инклюзивного образования, которую мы определяем как его личностное качество, содержательно раскрывающееся через комплекс компетенций, определяющих его эффективную педагогическую деятельность в условиях инклюзивного образования в соответствии с профессиональным долгом. Проведенное исследование позволило выявить структуру искомой готовности и дать характеристику составляющих ее компетенций (ценностно-смысловые, информационно-когнитивные, социально-коммуникативные, организационно-управленческие компетенции и компетенции личностного самосовершенствования).

Теоретический анализ и исследование проблемы позволил сконструировать теоретическую модель формирования деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, которая содержит 3 уровня ее реализации.

Методологический уровень включает в себя компетентностный, личностно-деятельностный и аксиологический подходы, а также закономерности, принципы и целевые установки формирования искомой готовности.

Процессуальный уровень формирования деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования включает в себя создание и реализацию педагогических условий формирования искомой готовности, разработку критериально-диагностического инструментария.

Инструментальный уровень предполагает использование форм, методов и средств обучения, ориентированных на формирование компетентностного содержания деонтологической готовности

будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования и проведение мониторинга формирования деонтологической готовности, анализ результатов и осуществление корректирующих мероприятий.

В результате анализа зарубежного опыта работы педагогов инклюзивного образования нами определены условия эффективной реализации инклюзивной практики в Республике Ирландия и России:

- наличие системы инклюзивного образования с четким распределением функций и полномочий между ведомствами и организациями;
- наличие нормативно-правовой базы инклюзивного образования;
- реализация инклюзивного образования на всех ступенях обучения – дошкольное, школьное, высшее образование;
- наличие теоретического модуля по инклюзивному образованию в процессе подготовки будущих педагогов в вузе;
- организация поддержки детей с ООП на всех ступенях обучения;
- наличие необходимой инфраструктуры, оборудования, технических средств для обучения студентов с ООП;
- обязательные бесплатные курсы повышения квалификации для педагогов, работающих с детьми с ООП;
- наличие этической основы инклюзивного образования.

Сравнительный анализ состояния инклюзивного образования за рубежом и в Республике Казахстан показал необходимость развития нормативно-правовой базы инклюзивного образования, инфраструктуры, подготовки педагогических кадров, методического сопровождения инклюзии, расширение номенклатуры специальностей для психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования.

Реализация инклюзивной практики требует изменение ценностных оснований, что обуславливает необходимость подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования с учетом принципов педагогической деонтологии, которая направлена на формирование поведения педагога в соответствии с профессиональным долгом, становлению его деонтологического сознания.

Диагностика сформированности деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования осуществлялась в соответствии с разработанными критериями и индикаторами с применением диагностических методик - Диагностическая карта сформированности деонтологической

готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, анкета «Шкала чувств, отношения и опасений по поводу инклюзивного образования (пересмотренная)», методика «Диагностика уровня эмпатии» И. М. Юсупова.

В результате опытно-экспериментальной работы, направленной на проверку эффективности разработанной нами модели формирования деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, были выявлены и обеспечены педагогические условия, способствующие успешному формированию искомой готовности: теоретическая подготовка (разработка и внедрение элективных курсов «Деонтология», «Деонтологические основы инклюзивного образования» для студентов специальностей «Образование»), практическая подготовка (последовательное включение будущих педагогов в практическую деятельность, предполагающую реальное взаимодействие с детьми с ООП - волонтерство, участие в организации во внеучебной деятельности, выполнение заданий во время практики, психологическая подготовка (тренинги).

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования показал значительную динамику развития исследуемого качества у студентов экспериментальной группы, что подтверждает эффективность и практическую значимость исследования.

## Литература

1 Послание Президента Республики Казахстан Н. А. Назарбаева народу Казахстана «Казахстанский путь – 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее» // Казахстанская правда. – 2014, январь – 18. – С. 1–3.

2 Конституция Республики Казахстан: принята на Респ. референдуме 30 августа 1995 года. – Алматы : Юрист, 2001. – 40 с.

3 Закон Республики Казахстан. О правах ребенка: принят 8 августа 2002 года, № 345-ІІ.

4 Государственная программы развития образования РК на 2011–2020 годы: утв. Указом Президента Республики Казахстан 7 декабря 2010 года, № 1118 // Казахстанская правда. – 2010. – 14 декабря. – № 338. – С. 10–12.

5 Назарбаев Н. Казахстан – 2030: Процветание, безопасность и улучшение благосостояния всех казахстанцев: послание Президента страны народу Казахстана. – Алматы : Білім, 1997. – 197 с.

6 Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений. – Изд. 2-е, перер. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.

7 Абибулаева А. Б. Теоретико-методологические основы профессиональной подготовки будущих учителей к воспитательной работе: автореф. ... докт. пед. наук: 13.00.08. – Алматы, 2004. – 44 с.

8 Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: учебно-методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.

9 Ахметова Г. К. Подготовка учительских кадров в педагогических вузах Казахстана (1958-2000): дис. ... д-р. пед. наук : 13.00.01. - Караганда, 2002. – 317 с.

10 Бурдина Е. И. Теория и практика развития творческого потенциала педагогов в системе непрерывного многоуровневого педагогического образования: дис. ... д-р. пед. наук : 13.00.08. – Караганда : КарГУ, 2007. – 352 с.

11 Гершунский Б. С. Перспективы развития системы непрерывного образования: монография. – М. : Педагогика, 1990. – 223 с.

12 Жуматаева Е. Основы современной дидактики: учебное пособие. – Алматы: Эверо, 2016. – 125 с.

13 Каргин С. Т. Влияние профессионального взаимодействия в вузовском педагогическом процессе на качество подготовки будущих учителей: автореф. ... д-р. пед. наук : 13.00.08. – Алматы, 2000. – 42 с.

14 Кертасева К. М. Болашақ мұғалімнің деонтологиялық даярлығын қалыптастыру: пед. ғылым. докт. ... автореф. : 13.00.08. – Алматы: Абай атын. Алматы ун-ті, 2003. – 48 б.

15 Краевский В. В. Методология педагогики: пособие для педагогов - исследователей. – Чебоксары : Издательство Чувашского университета, 2001. – 244 с.

16 Молдажанова А. А. Влияние единства дидактической и методической подготовки на формирование профессиональной культуры будущего учителя: автореф. ... д-р. пед. наук : 13.00.08. – Алматы, 2007. – 41 с.

17 Пфейфер Н. Э. Профессионально-педагогический потенциал специалиста по физической культуре и его формирование в условиях высшего педагогического образования: дис. ... д-р. пед. наук: 13.00.04. – СПб. , 1996. – 283 с.

18 Сарыбеков М. Н. Теория и практика экологической подготовки будущих учителей: дис. ... д-р. пед. наук : 13.00.01. – Алматы, 1998. – 350 с.

19 Сейтказы П. Б. Болашақ мұғалімдерді бұқаралық ақпарат құралдары арқылы тәрбие үрдісіне дайындау: монография. – Астана: Л. Н. Гумилев атындағы ЕҰУ, 2009. – 311 б.

20 Слостенин В. А. Педагогика: Инновационная деятельность. – М. : Магистр, 1997. – 223 с.

21 Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований: в помощь начинающему исследователю. – М. : Педагогика, 1986. – 152 с.

22 Хмель Н. Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя. – Алматы: Ғылым, 1998 – 320 с.

23 Шкутина Л. А. Подготовка педагогов профессионального обучения на основе интеграции педагогических и информационных технологий: дис ... д-р. пед. наук: 13.00.08. – Караганда: КарГУ имени Е. Букетова, 2002. – 390 с.

24 Мишаткина Т. В. Педагогическая этика: учеб. пособие. – Р-на-Д: Феникс; Минск : ТетраСистемс, 2004. – 304 с.

25 Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. / под ред. О. С. Богданова, В. З. Смаль. – М. : Педагогика, 1979. – Т. 1. – 560 с.

26 Толеубекова Р. К. Бастауыш класс оқушыларын адамгершілікке тәрбиелеуде халықтық педагогиканың озық

дәстүрлерін пайдалану: 13.00.01. пед. гыл. канд. ... автореф. – Алматы, 1994. – 24 б.

27 Урунбасарова Э. А. Этика преподавателя. – Алматы: Бастау, 2003. – 157 с.

28 Чурилов Ю. С. Этика и деонтология в специальном образовании // <http://cyberleninka.ru/article/n/etika-i-deontologiya-v-spetsialnom-obrazovanii>. 27.04.2017.

29 Асмолов А. Г. Психология личности: учебник. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.

30 Дьяченко М. И., Кандыбович Л. В. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск, 1976. – 176 с.

31 Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников. – М. : Издательство «Институт практической психологии», 1998. – 416 с.

32 Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.

33 Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. – М. : Просвещение, 1964. – 344 с.

34 Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М. : Наука, 1984. – 444 с.

35 Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий: учебное пособие. – М. : Высшая школа, 1984. – 174 с.

36 Сластенин В. А., Мажар Н. Е. Диагностика профессиональной пригодности молодежи к педагогической деятельности. – М. : Прометей, 1991. – 144 с.

37 Мироненко В. В. Хрестоматия по психологии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. А. В. Петровского. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1987. – 447 с.

38 Исакова А. Т., Мовкебаева З. А., Айтбаева А. Б., Байтурсынова А. А. Основы инклюзивного образования: учебное пособие. – Алматы : L-Pride, 2013. – 280 с.

39 Сулейменова Р. А. Социальная коррекционно-педагогическая поддержка как путь интеграции детей с ограниченными возможностями // Сб. матер. республ. семинара «Проблемы включения детей со специальными образовательными потребностями в общеобразовательный процесс». – Алматы : Раритет, 2002. – С. 16.

40 Алехина С. В. Инклюзивное образование: история и современность: учебно-методическое пособие. – М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 33 с.

41 Малофеев Н. Н., Гончарова Е. Л., Никольская О. С., Кукушкина О. И. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции // Дефектология. – 2009. – №1. – С. 5–19.

42 Перфильева М. Ю., Симонова Ю. П., Прушинский С. А. Участие общественных организаций инвалидов в развитии инклюзивного образования / под ред. Т. Г. Туркиной – М. : РООИ Перспектива, 2007. – 57 с.

43 Сунцова А. С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. – Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 110 с.

44 Booth T., Ainscow M. Index for Inclusion. - Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002. – 106 p.

45 Forlin C. Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion // International Journal of Inclusive Education. – 2010. – №14 (7). – P. 649–653.

46 Griffin S., Shevlin M. Responding to special educational needs // In: An Irish perspective: – Ed. 2-nd. – Dublin : Gill & Macmillan, 2011. – 312 p.

47 Loreman T., Deppeler J., Harvey D. Inclusive Education: A Practical Guide to Supporting Diversity in the Classroom. – London; New York : RoutledgeFalmer. – 2005. – 279 p.

48 Кузьмина О. С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Омск : ОмГПУ, 2015 – 22 с.

49 Оралканова И. А. Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... д-р. философии (PhD) : 6D010300. – Алматы : КазНПУ имени Абая, 2014. – 181 с.

50 Хитрюк В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: дис. ... д-р. пед. наук : 13.00.08. - Калининград: Балт. федер. ун-т им. Иммануила Канта, 2015. – 390 с.

51 Шумиловская Ю. В. Подготовка учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08. – Шуя : Шуйск. гос. пед ун-т, 2011. – 175 с.

52 Веселова Е. К. Психологическая деонтология: дис. ... д-р. псих. наук: 19.00.01. – СПб. : СПбГУ, 2003. – 402 с.

53 Жуманкулова Е. Н. Формирование деонтологической готовности будущих педагогов к работе с детьми девиантного



поведения: автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Караганды, 2007. – 28 с.

54 Коробова Е. В. Формирование деонтологической готовности студентов университетов (на основе общих положений педагогической деонтологии): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Курган, 2001. – 196 с.

55 Левитан К. М. Основы педагогической деонтологии: учебное пособие. – М. : Наука, 1994. – 192 с.

56 Слюсарева И. П. Формирование деонтологической компетентности в профессиональной подготовке студентов медицинского колледжа: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Саратов: Саратовский гос. ун-т имени Н.Г. Чернышевского, 2009. – 271 с.

57 Закон Республики Казахстан. Об образовании: принят 27 июля 2007 года, №319-III // [http://edu.gov.kz/ru/document/zakoni/ob\\_obrazovanii\\_zakon\\_respubliki\\_kazahstan\\_ot\\_27\\_iulya\\_2007\\_goda\\_\\_9iii](http://edu.gov.kz/ru/document/zakoni/ob_obrazovanii_zakon_respubliki_kazahstan_ot_27_iulya_2007_goda__9iii). 25.04.2017.

58 Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / под ред. С. В. Алехина, Е. Н. Кутепова. – М. : МГППУ, 2013 – 324 с.

59 Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в РК: утв. Приказом Министра образования и науки Республики Казахстан 1 июня 2015 года, № 348.

60 Бурдина Е. И., Аубакирова С. Д. Сущность инклюзивного образования // Вестник ПГУ. Серия педагогическая. – Павлодар, 2014. – № 4 – С. 55–60.

61 Callan L. A case study examining the inclusion of children with special educational needs in a mainstream primary school: master in education. – Dublin: Trinity College, 2013. – 158 p.

62 Hodkinson A. Key issues in special educational needs & inclusion. – Ed. 2nd. – London: SAGE publications Ltd, 2016. – 204 p.

63 Чигрина А. Я. Инклюзивное образование детей – инвалидов: отношение общества и практика распространения // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия Социальные науки. – 2010. – № 1. – С. 56–62.

64 Тихомирова Л. Ф. Трудности реализации инклюзивного образования детей с ОВЗ и пути их преодоления // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 2, № 2. – С. 78–81.

65 Хаустова В. Н., Бондаренко И. В., Овсянникова С. А. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы // Интеграция науки и практики: проблемы и перспективы развития: матер. II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / под ред. Н. В.

Юриной, Л. В. Лаенко, А. В. Рудакова и др. – Старый Оскол: ООО «Оскольская типография» – 2014. – С. 52–54.

66 Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии: практическое пособие / под ред. М. Вогана. – М., 2007. – 124 с.

67 Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

68 Баюканская С. Ф., Жумагулова Г. М. Актуальные проблемы реализации инклюзивного образования в Казахстане // Матер. междунар. науч.-практ. конф. «Актуальные проблемы теории и практики инклюзивного образования». – Уральск, 2016. – С. 192–195.

69 Аубакирова С. Д. Проблемы реализации инклюзивного образования на практике // Матер. междунар. науч.-практ. конф. «Актуальні проблеми розвитку світової науки». – Киев: Центр наукових публікацій, 2015. – С. 108–110.

70 Сатарова Л. А. Компетентность в области инклюзии как одно из условий успешной модернизации общества // [http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/04\\_2009/06.pdf](http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/04_2009/06.pdf). 15.10. 2016.

71 Шипицина Л. М. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 2. – С. 7–9.

72 Savolainen H., Engelbrecht P., Nel M., Malinen O.-P. Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education // European Journal of Special Needs Education. – 2012. – № 27(1). – P. 51–68.

73 Шкутина Л. А., Рымханова А. Р., Мирза Н. В., Ашимханова Г. С., Алпынбекова Г. К. Кадровый потенциал как основной фактор успешной реализации инклюзивной системы образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7, № 1. – С. 21–34.

74 Кенжакимова Г. А., Курманжанова К. К. Формирование и перспективы развития инклюзивного образования в Казахстане // Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. – 2015. – № 4. – С. 161–165.

75 Валицкая А. П., Рабош В. А. Инклюзивное образование как образование для всех // Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: матер. междунар. конф. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – С. 70–73.

76 Аристотель. Сочинения: в 4 т. – М.: Мысль, 1976. – Т. 4. – 550 с.

- 77 Квинтиллиан М. Ф. Правила ораторского искусства. – СПб. , 1896. – 189 с.
- 78 Аль-Фараби. Социально-этические трактаты. – Алма-Ата, 1973. – 436 с.
- 79 Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с.
- 80 Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения. – М. : Педагогика, 1981. – 416 с.
- 81 Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М. : Учпедгиз, 1956. – 378 с.
- 82 Ушинский К. Д. Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1989. – 528 с.
- 83 Толстой Л. Н. Избранные сочинения. – М. , 1988. – 504 с.
- 84 Алтынсарин И. Собрание сочинений: в 3 т. – Алма-Ата, 1976. – Т. 2. – 423 с.
- 85 Тажибаев Т. Педагогическая мысль в Казахстане во второй половине 19 века. – Алма-Ата : Казахстан, 1965. – 164 с.
- 86 Жарикбаев К. Б., Калиев С. К. Антология педагогической мысли Казахстана. – Алматы : Рауан, 1995. – 512 с.
- 87 Философский энциклопедический словарь / под ред. Л. Ф. Ильичева, П. Н. Федосеева, С. М. Ковалева и др. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
- 88 Bentam J. Deontology or the Science of Morality / ed. by J. Bowring. L. – Edinburgh, 1834. – P. 22–35.
- 89 Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова – Изд. 4-е. – М. : Политиздат, 1981 – 445 с.
- 90 Аубакирова С. Д. Ретроспективный анализ становления деонтологии как науки // Вестник ПГУ. – Павлодар, 2016. - № 3. – С. 38–45.
- 91 Мардахаев Л. В. Деонтологические основы социальной педагогики // Актуальные проблемы деонтологии, педагогики и психологии: теория и практика: матер. междунар. науч.-практ. конф., посв. 70-летию Калиябану К. М. – Астана : ЖКС «Идеал–ИС 2009», 2016. – С. 8–16.
- 92 Мардахаев Л. В. Деонтологические основы социальной педагогики // Білім әлемінде. В мире образования. In the world of education. – 2016. – № 5 (6). – С. 3–9.
- 93 Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. – М. : Академия, 2000. – 176 с.

- 94 Караханова Г. А. Формирование деонтологической культуры учителя в системе непрерывного профессионального образования: дис. ... д-р. пед. наук: 13.00.08. – М. : РГСУ, 2007. – 409 с.
- 95 Кертаева К. М. Основы педагогической деонтологии: учебное пособие. – Павлодар : Кереку, 2011. – 286 с.
- 96 Узнадзе Д. Н. Общая психология. - М. : Смысл; СПб. : Питер. – 2004 – 413 с.
- 97 Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М. , 1999. – 440 с.
- 98 Павлов И. П. Избранные произведения / под ред. Х. С. Коштоянца. – Л. : Госполитиздат. 1951. – 582 с.
- 99 Слостенин В. А., Мищенко А. И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79–84.
- 100 Сатынская А. К. Формирование готовности будущих учителей к экологическому воспитанию младших школьников: автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Алматы, 1995. – 26 с.
- 101 Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы. – Минск, 1981. – 383 с.
- 102 Коджаспирова Г. М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. – М. : Айрис – пресс, 2007. – 256 с.
- 103 Кертаева К. М. Үстаз қызметіндегі педагогикалық деонтология: монография. – Алматы : «Ғылым» ғылыми баспа орталығы, 2002. – 224 б.
- 104 Кертаева К. М. Концепция деонтологического воспитания в системе профессионального образования: проект. – Астана : ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, 2016. – 47 с.
- 105 Филатова И. А. Деонтологическая подготовка педагогов-дефектологов в условиях современного образования: автореф. ... д-р. пед. наук : 13.00.03. – М. , 2012. – 45 с.
- 106 Айбазова М. Ю., Лавринец К. Ю. Подготовка учителей к работе в условиях инклюзивного образования // Педагогика, 2014. – № 5. – С. 82–86.
- 107 Шкутина Л. А., Рымханова А. Р., Мирза Н. В., Карманова Ж. А. Содержательная структура профессиональной компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования // Научное обозрение. Педагогические науки. – № 3. – 2017. – С. 130–136.
- 108 Аубакирова С. Д. The deontological competence of teachers in inclusive education // Вестник ПГУ. Серия педагогическая. – Павлодар: Кереку, 2015. – № 1. – С. 40–44.

109 Аубакирова С. Д. Проблема деонтологической подготовки будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования // «Актуальные проблемы деонтологии, педагогики и психологии: теория и практика»: сб. матер. междунар. науч.-практ. конф., посв. 70-летию К. М. Кертаевой. – Астана : ЖКС «Идеал –ИС 2009», 2016. – С. 72–75.

110 Аубакирова С. Д. Структура деонтологической готовности будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования // Матер. XIII междунар. науч.-практ. конф. «Vědecké pokrok na přelomu tisíciletí - 2017» = «Научный прогресс на рубеже тысячелетий – 2017». – Прага : Publishing House “Education and Science”, 2017. – С. 52–55.

111 Таркова А. И. Развитие ценностно-смысловой компетентности в процессе обучения на примере дисциплин гуманитарного цикла // Молодой ученый. – 2012. – № 10. – С. 390–392.

112 Карпенко Л. А. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.

113 Дюсекенова Г. Г. Инклюзивное образование в РК // <http://collegu.ucoz.ru/publ/2-1-0-18313>. 28.04.2017.

114 de Boer A., Pijl S.J., Minnaert A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature // International Journal of Inclusive Education. – 2011. – №15 (3). – P. 331–353.

115 Alghazo E. M., Naggar Gaad E. E. General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities // British Journal of Special Education. – 2004. – № 31 (2). – P. 94–99.

116 Ellins J., Porter J. Departmental differences in attitudes to special educational needs in the secondary schools // British Journal of Special Education. – 2005. – № 32 (4). – P. 188–195.

117 Opdal L. R., Wormnæs S., Habayeb A. Teachers' Opinions about Inclusion: A pilot study in a Palestinian context // International Journal of Disability, Development and Education. – 2001. – № 48 (2). – P. 143–162.

118 Specht J., McGhie-Richmond D., Loreman T., Miranda P., Bennett S., Gallagher T., Cloutier S. Teaching in inclusive classrooms: efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers // International Journal of Inclusive Education. – 2016. – № 20 (1). – P. 1–15.

119 Chiner E., Cardona M. C. Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers'

perceptions of inclusion? // *International Journal of Inclusive Education*. – 2013. – № 17 (5). – P. 526–541.

120 Boyle C., Topping K., Jindal-Snape D. Teachers' attitudes towards inclusion in high schools // *Teachers and Teaching*. – 2013. – № 19 (5). – P. 527–542.

121 Avramidis E., Kalyva E. The influence of teaching experience and professional development on greek teachers' attitudes towards inclusion // *European Journal of Special Needs Education*. – 2007. – № 22 (4). – P. 367–389.

122 Peebles J. L., Mendaglio S. The impact of direct experience on preservice teachers' self-efficacy for teaching in inclusive classrooms // *International Journal of Inclusive Education*. – 2014. – № 18 (12). – P. 1321–1336.

123 Forlin C., Sharma U., Loreman T. An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education // *Disability Studies Quarterly*. – 2007. – № 27 (4) // <http://dsq-sds.org/article/view/53/53>. 15.05.2017.

124 Muwana F. C., Ostrosky M. M. Factors related to pre-service teachers' attitudes towards inclusion: a case for Zambia // *International Journal of Inclusive Education*. – 2014. – № 18 (8). – P. 763–782.

125 Glaubman R., & Lifshitz H. Ultra-orthodox Jewish teachers' self-efficacy and willingness for inclusion of pupils with special needs // *European Journal of Special Needs Education*. – 2001. – № 16 (3). – P. 207–223.

126 Gall M. D., Borg W. R., Gall J. P. Educational research: An introduction. – Ed. 6-th. White Plains, NY : Longman, 1996. – 656 p.

127 Меньшова М. С. Механизм формирования информационной-когнитивной компетенции бакалавров педагогики // *Среднее профессиональное образование*. – 2013. – № 11. – С. 28–29

128 Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Астрахань : Астрахан. гос. ун-т, 2008. – 213 с.

129 Хижняк Л. А. Содержание компетенций педагога инклюзивного образования // <http://scientifictext.ru/images/PDF/2016/DNO-4-5/soderzhanie-kompetentsij-pedagoga.pdf>. 23.10.2016.

130 Агавелян Р. О. Социально-перцептивные процессы личности педагога специальной школы в профессиональной деятельности: дис. ... д-р. психол. наук: 19.00.10, 19.00.01. – Новосибирск, 2000. – 405 с.

131 Аубакирова С. Д. Проблема готовности педагогов к

инклюзивному образованию: обзор зарубежных исследований // Вестник ПГУ. Серия педагогическая. – Павлодар, 2016, № 1. – С. 33–37.

132 Советский энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. – М.: Сов. энцикл., 1988. – 1600 с.

133 Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 22.

134 Кузнецова А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике: монография. – Хабаровск: Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. – 152 с.

135 Каропа Г. Н. Системный подход к экологическому образованию и воспитанию (на материале сельских школ). – Минск, 1994. – 212 с.

136 Штофф В. А. Роль моделей в познании. – Л.: ЛГУ, 1963. – 128 с.

137 Таубаева Ш. Методология и методика дидактического исследования: учебное пособие. – Алматы: Казак университети, 2015. – 246 с.

138 Дахин А. Н. Моделирование компетентности участников открытого образования. – М.: НИИ школьных технологий 2009. – 290 с.

139 Дахин А. Н. Моделирование в педагогике // Идеи и идеалы. – 2010. – № 1 (3). – Т. 2 – С. 11–20.

140 Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: монография. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2005. – 230 с.

141 Аубакирова С. Д. Теоретическая модель формирования деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Матер. XIII междунар. науч.-практ. конф. “Trends of modern science – 2017” = «Тенденции современной науки – 2017». – Великобритания: Science and Education Ltd., 2017. – Vol. 10. – С. 13–16.

142 Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Стенограмма обсуждения доклада А.В. Хуторского в РАО // <http://eidoss.ru/journal/2002/0423-1.html>. 15.07.2016.

143 Филатова Л. О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования // Дополнительное образование. – 2005. – № 7. – С. 9–11 // <http://www.orednu.ru/files/internet/profilididakt/docs/2b/filatova.html> 27.11.2016.

144 Мынбаева А. К. Основы педагогики высшей школы: учебное пособие. – Изд. 2-е. – Алматы, 2010. – 171 с.

145 Равен Дж. Компетентность в современном обществе. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.

146 Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М. : Высшая школа, 1990. – 190 с.

147 Berry J., Poortinga Y., Segall M., Dasen P. Cross – cultural Psychology: reserch and applications. – Cambridge : University press, 2002. – 588 p.

148 Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи в образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

149 Кузнецов Ю. Г., Толмачев А. А. Психология формирования основ профессиональной зрелости у учащихся профтехучилищ: метод. пособие. – М. : Высшая школа, 1990. – 56 с.

150 Деркач А. А., Зазыкин В. Г., Маркова А. К. Психология развития профессионала: учебное пособие. – М. : РАГС, 2000. – 124 с.

151 Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие – М. : Народное образование, 1996. – 160 с.

152 Аронов А. М. Становление профессиональной аналитической компетентности в высшем педагогическом образовании // <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/current-status-and-the-development-of-the-education-c112/11990-c112-115>. 24.11.2015.

153 Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

154 Мирза Н. В. Научно-теоретические основы формирования профессиональной компетентности будущего педагога: автореф. ... д-р. пед. наук: 13.00.08. – Караганда : КарГУ, 2010. – 38 с.

155 Санникова С. В. Аксиологический подход в системе непрерывного языкового образования: социокультурное измерение // <http://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskij-podhod-v-sisteme-nepreryvnogo-yazykovogo-obrazovaniya-sotsiokulturnoe-izmerenie>. 03.05.2017.

156 Ефимова Е. М. Аксиологический подход как методологическая основа формирования социальной устойчивости профессионала //



<http://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/efimova.pdf>.  
03.05.2017.

157 Назарова Н. М. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 400 с.

158 Орешкина М. Е. Деонтология в профессиональной деятельности логопеда: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. – М. : МГПУ, 2007. – 148 с.

159 Арын Е. М., Пфейфер Н. Э., Бурдина Е. И. Теоретические аспекты профессиональной подготовки педагога XXI века: учеб. пособие. – Павлодар : ПГУ им. С. Торайгырова; СПб. : ГАФКиС им. П. Ф. Лесгафта, 2005. – 270 с.

160 Meegan S., MacPhail A. Inclusive education: Ireland's education provision for children with special educational needs // Irish Educational Studies, 2006. - № 25 (1). – P. 53–62.

161 Education for persons with special educational needs Act, 2004 // <http://www.oireachtas.ie/documents/bills28/acts/2004/A3004.pdf>.

162 Special education support service // <http://www.sess.ie>.  
11.04.2016.

163 Supporting special education in the mainstream school: report / Irish National Teachers' Organization. – Dublin: INTO, 2001. – 184 p.

164 Proceeding of Special Education Conference: inclusion / Irish National Teachers' Organization. – Dublin: INTO, 2000. – 74 p.

165 Proceedings of INTO consultative conf. on education: challenges of Learning / Irish National Teachers' Organization. - Dublin: INTO, 2003 – 128 p.

166 Aubakirova S. D. A Comparative Analysis of Inclusive Education Systems in Ireland and Kazakhstan // [http://level3.dit.ie/html/issue14\\_list.html](http://level3.dit.ie/html/issue14_list.html). 25.09.2016.

167 Бурдина Е. И., Аубакирова С. Д. Зарубежный опыт инклюзивного образования (на примере Республики Ирландия) // Вестник Карагандинского университета. Серия Педагогика. - Караганда, 2017. - № 1 (85). – С. 11–21.

168 Clarke M., Kenny A., Loxley A. Creating a Supportive Working Environment for Academics in Higher Education: country report Ireland. – Dublin: Irish Federation of University Teachers and Teachers' Union of Ireland, 2015. – 136 p.

169 Code of professional conduct for teachers / The Teaching Council. - Maynooth, 2016 – 9 p.

170 Методические рекомендации по вопросам внедрения ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с

умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): утв. Зам. Министра образования и науки РФ 11 марта 2016 года, № ВК – 452/07.

171 Министерство образования и науки Российской Федерации. Федеральные образовательные стандарты начальной и основной школы: утв. Приказом Министерства образования и науки России 6 октября 2009 года, № 373.

172 Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы: утв. Указом Президента РФ 1 июня 2012 года, № 761 // [http://base.garant.ru/70183566/#ixzz4XJ5K8glP\\_22.04.2017](http://base.garant.ru/70183566/#ixzz4XJ5K8glP_22.04.2017).

173 Государственная программа РФ. «Доступная среда» на 2011–2020 годы: утв. Постановлением Правительства РФ 1 декабря 2015 года, № 1297.

174 Буравлева Н. А., Грицкевич Н. К., Иглова Н. В. Инклюзивное образование: первый опыт и проблемы // Вектор науки. – 2011. – № 3 (6). – С. 60–63.

175 Загузина Н. Н., Бурмакина Н. В. Применение дистанционных технологий в обучении детей, имеющих ограниченные возможности здоровья: учебно-методическое пособие. – Кемерово, 2013. – 159 с.

176 Алехина С. В. Состояние и тенденции развития инклюзивного образования в России // [http://www.msr.nso.ru/sites/msr.nso.ru/wodby\\_files/files/document/2015/01/documents/alehina\\_sost\\_tendenc.pdf](http://www.msr.nso.ru/sites/msr.nso.ru/wodby_files/files/document/2015/01/documents/alehina_sost_tendenc.pdf). 15.01.2016.

177 Инклюзивное образование в России / Детский фонд ООН «Юнисеф». – М. : Бест-Принт, 2011. – 88 с.

178 Chepel T. L., Aubakirova S. D., Kulevtsova T. I. The study of teachers' attitude towards inclusive education practice: the case of Russia // The New Educational Review. – 2016. – Vol. 45, № 3. – P. 235–246.

179 Чепель Т. Л., Абакирова Т. П., Самуйленко С. В. Эффективность образовательного процесса в условиях инклюзивной практики: итоги мониторинговых исследований // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1. – С. 33–41.

180 Ряписова А. Г., Чепель Т. Л. Исследование эффективности образовательного процесса в условиях инклюзивной практики // Сибирский педагогический журнал – 2013. – № 2. – С. 226–232.

181 Florian L., and Black-Hawkins K. Exploring inclusive pedagogy // British Educational Research Journal. – 2011. – № 37 (5). – P. 813–828.

182 Lindsay S., Proulx M., Scott H., Thomson N.. Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms // International Journal of Inclusive Education. – 2014. – № 18 (2). – P. 101–122.

183 Sukbunpant S., Arthur-Kelly M., Dempsey I. Thai preschool teachers' views about inclusive education for young children with disabilities // International Journal of Inclusive Education. - 2013. - № 17 (10). – P. 1106–1118.

184 План работы ФГБОУ ВПО «НГПУ» по профессиональной ориентации и созданию условий для инклюзивного образования от 14 августа 2015 года // [https://www.nspu.ru/about/calendar\\_of\\_events/ngpu/Plan\\_raboty\\_OVZ.pdf](https://www.nspu.ru/about/calendar_of_events/ngpu/Plan_raboty_OVZ.pdf). 22.02.2017.

185 Направления деятельности НОЦ «Инклюзивное образование» // <http://incledu.nspu.ru/node/192>. 19.04.2017.

186 Аубакирова С. Д. Опыт реализации инклюзивного образования в России (на примере Новосибирской области) // Матер. междунар. науч. конф. молодых ученых, магистрантов, студентов и школьников «XVII Сатпаевские чтения». – Павлодар : ПГУ имени С. Торайгырова, 2017. – С. 59–65.

187 Состояние и развитие специального и инклюзивного образования в Республике Казахстан: аналитический доклад / НАО имени И. Алтынсарина. – Астана : НАО имени И. Алтынсарина, 2016. – 100 с.

188 Мельникова Т. Н., Ушакова Т. И. Инклюзивное образование и проблемы его внедрения в Казахстане // «Сетевое взаимодействие организаций образования Акмолинской области по внедрению инклюзивных практик обучения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательной школы (5-6 ноября 2015 года): матер. межрегион. науч.-практ. конф. / под ред. А. Х. Аргынов, Р. А. Жумаханова. – Астана : ТОО Мастер По, 2016. – 197 с.

189 Устав ГУ. Национальный научно-практический центр коррекционной педагогики / МОН РК от 22.05.2014. – Алматы, 2014 – 10 с.

190 Department of education and skills. Key statistics 2014/2015 and 2015/2016 // <http://www.education.ie/en/Publications/Statistics/Key-Statistics/Key-Statistics-2015-2016.pdf>. 27.04.2016.

191 Special classes in Ireland // <http://ncse.ie/special-classes>. 16.04.2016.

192 Байтурсынова А. А., Аутаева А. Н. Состояние специального образования в Республике Казахстан: проблемы и тенденции // Психология и педагогика. – 2013. – № 2. – С. 12–18.

193 Байтурсынова А. А., Куптилеуова С. К. Об исторических предпосылках развития инклюзивного образования в Республике

Казахстан // Білім = Образование. – Астана, 2014. – №2 (69). – С. 27–31.

194 Закон Республики Казахстан. О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями: принят 11 июля 2002 года, № 343 // <http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z020000343>. 28.05.2017.

195 Статистика системы образования Республики Казахстан: национальный сборник // Министерство образования и науки РК. – Астана: АО «Информационно-аналитический центр». – 2015. – 282 с.

196 Национальный доклад о состоянии и развитии системы образования Республики Казахстан (по итогам 2016 года) / под ред. С. Ирса依иев, А. Култуманова, Э. Тулеков, Т. Булдыбаев, Г. Кусиденова, Б. Исаков, Л. Забара, Л. Барон, Е. Коротких. – Астана : АО «Информационно-аналитический центр». – 2016. – 481 с.

197 Кусаинов А. К., Аргынов А. Х., Жумақанова Р. А. Профессиональная подготовка взрослого населения в области инклюзивного образования: методическое пособие. – Алматы : АПН Казахстана, 2008. – 120 с.

198 Национальный научно-практический центр коррекционной педагогики РК. Повышение квалификации и переподготовка кадров государственных организаций среднего образования // <http://www.special-edu.kz/kursmore.html>. 16.03.2017.

199 Абишева Н. Инклюзивное образование в условиях современной школы // Қазақстан мектебі. – 2016. – № 10. – С. 46–49.

200 Кумарова М. К. Перспективы развития инклюзивного образования в специальных организациях города Астаны // Білімдегі Жаналықтар. – Астана : НЦПК Өрлеу, 2014. – № 1. – С. 17–19.

201 Рсалдинова А. К. Вопросы инклюзивного образования в системе повышения квалификации работников общеобразовательных организаций // Менеджмент в образовании. – 2013. – № 3 (70). – С. 135–138.

202 Есиргепова В. Ж. Инклюзивное образование в Казахстане: состояние и перспективы // [http://ksu.edu.kz/files/education/material\\_konf/Liqnosti/esirgepova\\_v\\_zh\\_i\\_nklyuzivnoe\\_obrazovanie\\_v\\_kazahstane.pdf](http://ksu.edu.kz/files/education/material_konf/Liqnosti/esirgepova_v_zh_i_nklyuzivnoe_obrazovanie_v_kazahstane.pdf). 22.05.2016.

203 Нурумова Г. Н. Актуальные вопросы инклюзивного и интегрированного обучения детей с инвалидностью // Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. – 2014. – № 1 (48). – С. 120–130.

204 Жетписбаева Б. А., Жетписбаева М. А. Особенности инклюзивного образования в Республике Казахстан // Вестник

Карагандинского университета. Серия Педагогика. – 2017. – №1 (85). – С. 22–27.

205 Постановление Правительства Республики Казахстан. Об утверждении размеров квоты приема при поступлении на учебу в организации образования, реализующие образовательные программы технического и профессионального, послесреднего и высшего образования: утв. 28 февраля 2012 года, № 264.

206 Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы: утв. Указом Президента Республики Казахстан от 1 марта 2016 года, № 205 // [http://edu.gov.kz/ru/page/deyatelnost/plani\\_i\\_otcheti/programmi](http://edu.gov.kz/ru/page/deyatelnost/plani_i_otcheti/programmi). 26.04.2017.

207 Приказ и.о. Министра образования и науки Республики Казахстан. Правила педагогической этики: утв. 8 января 2016 года, № 9.

208 Бурдина Е. И., Аубакирова С. Д. Сравнительный анализ систем инклюзивного образования РК и Ирландии // Вестник ЕНУ. Серия Педагогика. – 2017. – № 1. – С. 58–63.

209 Кусмангалиева Ж., Серикбаев А., Шокаманов Ю., Жусупов С., Медеуов Ж., Тельнов В., Уакпаев Б. От изолированности к равенству: реализация прав инвалидов в Казахстане: Национальный отчет о человеческом развитии. – Астана : Агроиздат, 2009. – 173 с.

210 Аубакирова С. Д. Диагностика сформированности деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Матер. XIII междунар. науч.-практ. конф. «Aktualne problemy nowoczesnych nauk - 2017» = «Актуальные проблемы современных наук – 2017». – Przemysł: Nauka I studia, 2017. – С. 21–24.

211 Forlin C., Earle C., Loreman T., Sharma U. The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion // Exceptionality Education International. – 2011. – № 21. – P. 50–65.

212 Агавелян Р. О. Психолого-педагогический практикум (Психология человека. Педагогическая психология. Основы социальной психологии). – Новосибирск: НИКППРО, 1998. – Ч. 1. – 143 с.

213 Наследов А. Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. – СПб. : Питер, 2005. – 416 с.

214 Воронов И. А. Эксперимент и методы обработки многомерных данных в исследованиях с применением SPSS: медико-

биологические исследования, психология, физическая культура и спорт: учебное пособие. – СПб., 2008. – 100 с.

215 Symeonidou S., Phtiaka H. Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion // *Teaching & Teacher Education*. – 2009. – № 25 (4). – P. 543–550.

216 Changpinit S., Greaves D., Frydenberg E. Attitudes, knowledge, concerns, and coping strategies regarding inclusive education in community of Thai educators // *The 1st Int. conf. on Educational Reform / Mahasarakham University*. – Thailand, 2007 // <http://www.icer.msu.ac.th/ICER2007/paper/CI03.pdf>. 17.05.2016.

217 Forlin C., Chambers D. Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns // *Asia Pacific Journal of Teacher Education*. – 2011. – № 39 (1). – P. 17–32.

218 Engelbrecht P., Savolainen H., Nel M., Malinen O. P. How cultural histories shape South African and Finnish teachers' attitudes towards inclusive education: a comparative analysis // *European Journal of Special Needs Education*. – 2013. – № 28 (3). – P. 305–318.

219 Poon, K. K., Ng, Z., Wong, M. E., Kaur, S. Factors associated with staff perceptions towards inclusive education in Singapore // *Asia Pacific Journal of Education*. – 2016. – №36 (1). – P. 84–97.

220 Galovic D., Brojcin B., Glumbic N. The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina // *International Journal of Inclusive Education*. – 2014. – № 18 (12). – P. 1262–1282.

221 McDougall J., DeWit D.J., King G., Miller L.T., Killip S. High School Aged Youths' Attitudes Toward their Peers with Disabilities: the role of school and student interpersonal Factors // *International Journal of Disability, Development and Education*. – 2004. – № 51 (3). – P. 287–313.

222 Thaver T., Lim L. Attitudes of pre-service mainstream teachers in Singapore towards people with disabilities and inclusive education // *International Journal of Inclusive Education*. – 2014. – № 18 (10). – P. 1038–1052.

223 Bender W. N., Vail C. O., Scott K. Teachers Attitudes Toward Increased Mainstreaming // *Journal of Learning Disabilities*. – 1995. – № 28 (2). – P. 8–94.

224 Walsh M., Jones S. D., Krause J., Obiozor E., Pang A., Stryker D., Astor-Stetson E. Attitudes of University Students Toward Individuals with Exceptionalities and Inclusive Practices: A baseline analysis of students enrolled in the introductory course. // [http://opencommons.uconn.edu/nera\\_2008/22/](http://opencommons.uconn.edu/nera_2008/22/). 20.04.2017.

225 Lambe J., Bones R. The effect of school based practice on student teachers' attitudes towards inclusive education in Northern Ireland // *Journal of Education for Teaching*. – 2007. – № 33 (1). – P. 99–113.

226 Ушинский К. Д. Собр. соч.: в 11 т. – М., 1948. – Т. 2. – 655 с.

227 Толстой Л. Н. Пед. соч. – М., 1989. – 544 с.

228 Ушинский К. Д. Избр. пед. соч.: в 2 т. – М., 1974. – Т. 1. – 584 с.

229 Таран А. С. Юридическая этика: практикум. – Самара: Издательство Самарский университет, 2008. – 329 с.

230 Левченко И. Ю., Приходько О. Г., Гусейнова А. А. Кутепова Е. Н., Сатары В. В., Николаенко В. И. Особенности обучения ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата в общеобразовательном учреждении: методические рекомендации / Московский городской психолого-педагогический университет. – М.; СПб. : Нестор-История, 2012. – 216 с.

231 Ахметова Г. К. Педагогические стереотипы. Педагогический имидж: теория и тренинги. – Алматы : Казак университеті, 2013. – 104 с.

232 Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учебное пособие. – М. : Издательство «Ось-89», 2001. – 224 с.

233 Львов Д. Е. Тренинг толерантности: учебно-методическое пособие. – Ижевск : Издательство «Удмуртский университет», 2014. – 78 с.

**Приложение А**  
(справочное)

Таблица А.1 – Результаты беседы с директором сош №40 г. Павлодара. Особенности работы школы в области инклюзивного образования

Место визита	Особенности работы в области инклюзивного образования	
ГУ «Средняя общеобразовательная школа № 40 города Павлодара»	Среднее образование	
	Время основания	1966 год.
	Финансирование	- акимат – 1 раз в полгода – методическое обеспечение; - спонсорская помощь – оборудование.
	Поступление в школу	- по заявлению согласно Типовым правилам приема в организации образования; - для детей с ОВР – наличие заключения ПМПК.
	Общее кол-во обучающихся	768 человек, из них 74 с ОВР (2 – ДЦП, 64 - ЗПР)
	Наполняемость класса	Обычный класс – 19-21 человек; Инклюзивный класс -14 человек.
	Поддержка детей с ООП	Служба психолого-медико-педагогического сопровождения: - педагог-психолог; - социальный педагог; - медицинский работник, логопед.
	Особенности школы	- победитель областного конкурса «Школа-территория здоровья», проект «Школа для всех» (обучение детей с ОВР); - реализуется образовательная программа инклюзивного образования «Школа для всех» с 1 сентября 2016 г.
	Оборудование	- кабинет социально-психологической службы; - кабинет арттерапии.
	Подготовка педагогов	- 22 педагога – курсы ПК «Современные методики обучения детей с ООП в рамках развития инклюзивного образования в общеобразовательной школе»; - администрация школы – 4 человека- курсы ПК на базах ресурсных центров г. Караганда, Кокшетау, Алматы.
Проблемы и трудности	- финансирование; - методическое обеспечение; - принятие детей с ОВР родителями обычных детей в инклюзивном классе; - необходим тьютор; - оборудование: санитарная комната и др.	



**Приложение Б**  
(обязательное)

Таблица Б.1 – Диагностическая карта сформированности деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

Свойство личности	Шкала оценок
<b>Ценностно-смысловые компетенции</b>	
1. Принятие ценностей инклюзивного образования (Каждый ребёнок – личность. Учиться могут все – необучаемых детей нет. Каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности и др.)	5 4 3 2 1
2. Осознание должного в профессиональной деятельности, моральных правил и норм, необходимых для эффективной инклюзивной практики, концептуальных идей инклюзивного образования	5 4 3 2 1
3. Положительное отношение к инклюзии (принятие идеи инклюзивного образования как ценности и готовность к реализации инклюзивной практики)	5 4 3 2 1
<b>Информационно-когнитивные компетенции</b>	
1. Знание и понимание основ педагогической деонтологии. (знание сущности педагогической деонтологии, ее принципов, функций и задач, исторических предпосылок возникновения; профессиональных норм и обязанностей; социальной значимости педагогической профессии).	5 4 3 2 1
2. Знание и понимание основ специальной педагогики и психологии (знание принципов, технологий, методов специальной педагогики и психологии, средств обеспечения коррекционно-образовательного процесса; знание видов нарушений в развитии детей, их причин; особенностей обучения детей с ОВР в условиях инклюзивной образовательной среды).	5 4 3 2 1
3. Знание основ инклюзивного образования (знание сущности инклюзии, ее принципов, исторических предпосылок, возможных рисков и достоинствах, нормативно-правовых основ инклюзивного образования; особенностей организации инклюзивной образовательной среды; особенностей построения урока в условиях инклюзивного образования, норм и правил организации деятельности и поведения учащихся в условиях инклюзивной образовательной среды)	5 4 3 2 1
<b>Социально-коммуникативные компетенции</b>	
1. Умение работать в команде: умение организовывать контакты с другими людьми для достижения искомых целей, сотрудничать со специалистами, учитывать их рекомендации в работе, работать на общий результат.	5 4 3 2 1
2. Способность к эффективному общению с детьми, в том числе с детьми с ОВР, владение вербальной и невербальной коммуникацией, приемами активного слушания и ораторского	5 4 3 2 1

<p>мастерства.</p> <p>3. Способность к эмпатии (понимание эмоционального состояния другого человека посредством сопереживания, т.е. способность одного человека почувствовать и понять то, что чувствует другой)</p>	5 4 3 2 1
<p>Организационно-управленческие компетенции</p> <p>1. Способность правильной организации инклюзивной образовательной среды (способность создавать оптимальную безбарьерную образовательную среду образовательного учреждения и класса, владение современными средствами и системами соответствующих образовательным потребностям детей).</p>	5 4 3 2 1
<p>2. Способность организации педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования (умение выстраивать индивидуальный маршрут обучения в зависимости от нарушений и особых образовательных потребностей детей, выявлять особые образовательные потребности детей и их потенциальные возможности, планировать и организовать и управлять совместной и индивидуальной деятельностью детей с разными типами нарушения развития в соответствии с их особенностями).</p>	5 4 3 2 1
<p>3. Способность применять знание и понимание педагогической деонтологии на профессиональном уровне (умение руководствоваться принципами педагогической деонтологии в своей педагогической деятельности, действовать в интересах детей, верить в их возможности и способности, осуществлять сознательный выбор методов и технологий, проявлять инициативу и творчество в своей профессиональной деятельности)</p>	5 4 3 2 1
<p>Компетенции личного совершенствования</p> <p>1. Способность к самосовершенствованию в области инклюзивного образования (к постоянному обогащению опытом реализации инклюзивной практики, методами, технологиями, средствами и идеями).</p>	5 4 3 2 1
<p>2. Способность к самосовершенствованию в области педагогической деонтологии (стремление к совершенствованию своего деонтологического сознания и постепенному его преобразованию в убеждения, кредо, стремление к совершенствованию собственной профессиональной деятельности на основе изучения лучшего педагогического опыта, идей гуманистической педагогики и психологии).</p>	5 4 3 2 1
<p>3. Способность к рефлексии (умение критически анализировать собственную профессиональную деятельность, оценивать отношения с отдельным обучающимся и с классом в целом, родителями, коллегами, специалистами, администрацией школы с целью оценки качества профессиональной самореализации, эффективности инклюзивного образования)</p>	5 4 3 2 1

Данная диагностическая карта состоит из 15 характеристик. При ее заполнении необходимо обвести кружком соответствующий балл, исходя из следующих критериев (в баллах):

- 5 – «отлично», качество проявляется постоянно и зримо;
- 4 – «хорошо», качество проявляется в большинстве случаев;
- 3 – «удовлетворительно», качество может проявляться и не проявляться;
- 2 – «неудовлетворительно», качество проявляется эпизодично;
- 1 – качество не проявляется совсем.

После ознакомления с диагностической картой, необходимо ее заполнить, и суммировать полученные данные по каждому отдельному компоненту и разделить на количество оценок. Полученный результат позволяет определить уровень деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования:

1) более 4-5 баллов высокий уровень, на котором сформированы все компетенции деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования и ярко выражена потребность в дальнейшем ее совершенствовании;

2) более 2, но менее 4 баллов средний уровень, на котором заметны проявления одних компетенций искомой готовности и недостаточная сформированность других;

3) 1-2 балла низкий уровень, на котором проявляется отсутствие отдельных компетенций деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, а также потребность в их формировании, в самосовершенствовании.

**Приложение В**  
(обязательное)

Шкала чувств, отношения и опасений по поводу инклюзивного образования (пересмотренная)

Авторы: Forlin C., Earle C., Loreman T., Sharma U.

Для того, чтобы иметь возможность отслеживать результаты предварительной и последующей информации, пожалуйста, укажите свой номер студенческого билета. Это не будет использоваться для идентификации физических лиц.

Номер студенческого билета \_\_\_\_\_ Пре-тест \_\_\_\_ Пост-тест  
\_\_\_\_\_

- ✓ Пожалуйста поставьте на линии рядом с подходящим ответом

A Я преподаю/ обучаюсь, чтобы преподавать в:

1. ДООУ \_\_\_\_\_ 3. Средней школе \_\_\_\_\_  
2. Начальной школе \_\_\_\_\_ 4. Специальной школе \_\_\_\_\_

B. Ваш пол:

1. Мужской \_\_\_\_\_ 2. Женский \_\_\_\_\_

C. Ваш возраст:

1. 25 лет и меньше \_\_\_\_\_ 3. 36-45 лет \_\_\_\_\_  
2. 26-35 лет \_\_\_\_\_ 4. 46 лет и больше \_\_\_\_\_

D. Мой самый высокий уровень образования (завершенный)

1. общеобразовательная школа \_\_\_\_\_ 3. Степень магистра \_\_\_\_\_  
2. Степень бакалавра \_\_\_\_\_ 4. Другое, пожалуйста укажите  
\_\_\_\_\_

E. Я имел существенные/значительные взаимодействия с человеком с ООП

1. Да \_\_\_\_\_ 2. Нет \_\_\_\_\_

F. Я имею следующий уровень подготовки к обучению людей с ООП:

1. Не имею \_\_\_\_\_ 2. Небольшой \_\_\_\_\_ 3. Высокий ( не менее 40 часов)  
\_\_\_\_\_

G. Мое знание местного законодательства и политики в отношении детей с ООП

1. Ничего не знаю \_\_\_\_ 2. Низкий \_\_\_\_ 3. Средний \_\_\_\_ 4. Хороший \_\_\_\_ 5. Очень хороший \_\_\_\_

H. Мой уровень уверенности в обучении детей с ООП:

1. Очень низкий \_\_\_\_ 2. Низкий \_\_\_\_ 3. Средний \_\_\_\_ 4. Высокий \_\_\_\_ 5. Очень высокий \_\_\_\_

I. Мой уровень опыта обучения детей с ООП:

1. Ноль \_\_\_\_ 2. Небольшой \_\_\_\_ 3. Высокий (не менее 30 полных дней) \_\_\_\_

Следующие утверждения относятся к инклюзивному образованию.

Пожалуйста, обведите ответ, который наилучшим образом относится к вам.

ПН – 1 балл	Н – 2 балла	С – 3 балла	ПС 4 балла
Полностью не согласен	Более не согласен, чем согласен	Более согласен, чем не согласен	Полностью согласен

1	Я обеспокоен тем, что учащиеся -инвалиды не будут приняты остальным классом.	ПН	Н	С	ПС
2	Мне страшно думать, что я мог бы иметь ограниченные возможности (инвалидность)	ПН	Н	С	ПС
3	Ученики, которые испытывают трудности в выражении своих мыслей в устной форме должны учиться в обычных классах	ПН	Н	С	ПС
4	Я обеспокоен тем, что будет трудно дать соответствующее внимание всем студентам в инклюзивном классе	ПН	Н	С	ПС
5	Я обычно недолго контактирую с людьми с ограниченными возможностями и стараюсь закончить беседу как можно быстрее.	ПН	Н	С	ПС
6	Ученики, которые имеют нарушение внимания, должны учиться в обычных классах.	ПН	Н	С	ПС
7	Я обеспокоен тем, что моя нагрузка будет увеличиваться, если в моем классе будут обучающиеся с ограниченными возможностями.	ПН	Н	С	ПС
8	Ученики, которые требуют коммуникационных технологий (например шрифт Брайля/ язык жестов) должны учиться в обычных классах.	ПН	Н	С	ПС
9	Я чувствовал бы ужасно, если бы у меня была инвалидность	ПН	Н	С	ПС

10	Я обеспокоен тем, что я буду более подвергаться стрессу, если в моем классе будут обучающиеся с ограниченными возможностями.	ПН	Н	С	ПС
11	Я боюсь смотреть прямо на человека с ограниченными возможностями / инвалидностью	ПН	Н	С	ПС
12	Обучающиеся, которые часто терпят неудачу на экзаменах, должны учиться в обычном классе.	ПН	Н	С	ПС
13	Я считаю, что трудно преодолеть мой первоначальный шок при знакомстве с людьми с тяжелыми физическими недостатками	ПН	Н	С	ПС
14	Я обеспокоен тем, что у меня нет знаний и навыков необходимых для обучения детей с ограниченными возможностями	ПН	Н	С	ПС
15	Ученики, которые нуждаются в индивидуализированной учебной программе должны учиться в обычных классах.	ПН	Н	С	ПС

СПАСИБО ЗА ЗАПОЛНЕНИЕ ОПРОСНИКА ☺

## Содержание

	Обозначения и сокращения	3
	Введение	4
1	Психолого-педагогические основы формирования деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования	8
1.1	Деонтологические основы инклюзивного образования	8
1.2	Сущность деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования	28
1.3	Теоретическая модель формирования деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования	44
2	Предпосылки и состояние инклюзивного образования в современном мире	61
2.1	Опыт работы педагогов Ирландии в области инклюзивного образования	61
2.2	Опыт реализации инклюзивного образования в России (на примере Новосибирской области)	78
2.3	Сравнительный анализ инклюзивного образования в Республике Казахстан и за рубежом	90
3	Опытно-экспериментальная работа по формированию деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования	103
3.1	Диагностика сформированности деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования	103
3.2	Обучающий эксперимент по формированию деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования	119
3.3	Результаты эксперимента и их интерпретация	136
	Заключение	153
	Литература	156
	Приложение А	175
	Приложение Б	176
	Приложение В	179

С. Д. Аубакирова

**ФОРМИРОВАНИЕ  
ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ  
ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ  
ПЕДАГОГОВ  
К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ  
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

Технический редактор З. Ж. Шокубаева  
Ответственный секретарь Е. В. Самокиш

Подписано в печать 28.05.2018 г.  
Гарнитура Times.  
Формат 60x90/16. Бумага офсетная.  
Усл.печ. л 10,47 Тираж 500 экз.  
Заказ № 3288

Издательство «КЕРЕКУ»  
Павлодарского государственного университета  
имени С. Торайгырова  
140008, г. Павлодар, ул. Ломова, 64