



Арнайы және инклюзивті білім беру

Специальное и инклюзивное образование

Special and inclusive education

МРНТИ 14.15.01

DOI 10.59941/2960-0642-2024-3-118-129

Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: анализ потребностей в профессиональном развитии

Л.А. Бутабаева*, Г.А. Ногайбаева¹, С.К. Исмагулова¹, Б.Е. Кенес¹

¹Национальная академия образования имени И. Алтынсарина,
г. Астана, Республика Казахстан

*lbutabayeva@gmail.com



Аннотация. Интеграция детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивную образовательную среду является одним из актуальных вызовов для системы образования как на национальном, так и на глобальном уровне. Цель данного исследования – определить уровень готовности педагогов к инклюзивному обучению и выявить их профессиональные потребности для успешной реализации инклюзивных практик в школах. В исследовании приняли участие 16 355 педагогов из 20 регионов Казахстана. Результаты опроса показали, что 70% респондентов имеют недостаточный уровень знаний об особенностях обучения детей с особыми образовательными потребностями, что препятствует эффективной реализации инклюзивных практик. Также было выявлено, что большинство педагогов ориентируются на медицинскую модель понимания особых образовательных потребностей, что ограничивает полноту инклюзивных подходов. На основании полученных данных рекомендуется усилить программы профессионального развития для учителей, повысить уровень их инклюзивной компетентности и развивать сотрудничество между всеми участниками образовательного процесса. Для успешного построения инклюзивной системы образования в Казахстане необходим системный подход, включающий качественное обучение педагогов, научно-методическую поддержку и активное взаимодействие со всеми заинтересованными сторонами. Материалы статьи будут полезны учителям, руководителям школ, разработчикам образовательных программ, политикам и исследователям, заинтересованным в развитии инклюзивного образования и повышении инклюзивной компетентности педагогов.



Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная компетентность педагога, особые образовательные потребности, профессиональная готовность педагога, психолого-педагогическое сопровождение, адаптацию учебных программ.



Қалай дәйексез алуға болады / Как цитировать / How to cite:

Бутабаева, Л.А., Ногайбаева, Г.А., Исмагулова, С.К., Кенес, Б.Е. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: анализ потребностей в профессиональном развитии [Текст] // Научно-педагогический журнал «Білім-Образование». – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2024. – №3. – С. 118-129.

Введение

Инклюзивность и доступность в образовании, являясь ключевым условием для создания устойчивого, справедливого и инклюзивного общества, формирует социальную справедливость, независимо от разнообразия вовлеченных детей. В Казахстане активное развитие инклюзивного образования началось с 2011 года, когда были приняты стратегические документы, направленные на интеграцию детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс. Этот процесс получил новое развитие с принятием Закона Республики Казахстан «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования» от 26 июня 2021 года, который стал важным шагом в создании специальных условий для обучения детей с особыми образовательными потребностями и улучшении психолого-педагогического сопровождения [1].

Данный Закон предусматривает «создание специальных условий для обучения детей с особыми образовательными потребностями, психолого-педагогическое сопровождение и адаптацию учебных программ в соответствии с индивидуальными особенностями развития и потенциальными возможностями обучающихся». Законом принята норма по реализации государственного образовательного заказа на специальную психолого-педагогическую поддержку детей с особыми образовательными потребностями, разработаны правила деятельности психологической службы в организациях образования.

В Послании народу Казахстана «Экономический курс Справедливого Казахстана» Президент К.К. Токаев подчеркнул: «...У нас есть четкий образ будущего: мы строим Справедливый Казахстан – страну равных возможностей и прогресса... У каждого ребенка в стране должно быть счастливое и безопасное детство» [2]. Это заявление выделяет необходимость создания условий, которые позволяют развивать потенциал каждого ребенка, независимо

от его особенностей и потребностей. Поэтому сегодня одной из важных задач Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023 – 2029 годы является обеспечение «охвата детей с особыми образовательными потребностями специальной психолого-педагогической поддержкой» [3].

Однако, несмотря на достигнутые успехи, инклюзивное образование сталкивается с рядом вызовов. Результаты исследований, таких как работы Агавеляна Р. и др. [4], Юсуповой Д. и Исабаевой М. [5], и Атшыбаевой Н., Егенисовой А., Бутабаевой Л. и др. [6], указывают на низкий уровень инклюзивной компетентности учителей и их неподготовленность к работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Эти исследования подчеркивают необходимость специальной подготовки педагогов и выявляют пробелы в их знаниях и уверенности в области инклюзивного образования.

Также важным аспектом является преобладание медицинского подхода в инклюзивном образовании, что отмечается в исследованиях Макоэля [7] и Rollan, K. и Somerton, M. [8]. Это ограничивает понимание инклюзии и игнорирует социальные факторы, влияющие на образовательные потребности.

Целью данного исследования является определение уровня готовности педагогов к инклюзивному обучению и выявление их профессиональных потребностей для успешной реализации инклюзивных практик.

Исследовательские вопросы были направлены на оценку знаний педагогов о специфике преподавания в инклюзивной образовательной среде, их готовности участвовать в создании индивидуальных образовательных траекторий и выявление их потребностей в методической, психологической и других формах поддержки для успешной работы в инклюзивной среде.

Материалы и методы

В исследовании приняло участие 16 355 педагогов общеобразовательных школ из 17 областей и городов, включая Астану, Алматы и Шымкент. Наибольшее количество респондентов приходится на Туркестанскую область (2086 чел.), что связано с высокой плотностью населения в данном регионе. Значительная часть респондентов работает в сельских школах (63,2%), что объясняется особенностями образовательного пространства Республики Казахстан: количество сельских школ более чем на 70% превышает количество городских. Также среди респондентов преобладают женщины (86,7%), что может быть связано с особенностями профессии педагога.

Инструментарий исследования включал анкету, специально разработанную для оценки готовности педагогов к инклюзивной практике. Первая часть анкеты содержала демографические вопросы (регион, тип школы, пол, образование, стаж работы и должность). Вторая часть включала вопросы, направленные на оценку готовности педагогов к инклюзивной практике, их уверенности в работе с детьми с ООП, а также их потребностей в дополнительной поддержке. В анкете использовались шкалы Лайкерта для оценки уровня согласия с различными утверждениями (например, «Абсолютно не согласен» до «Абсолютно согласен»). Также включались открытые вопросы для получения дополнительной информации о мнениях и предложениях респондентов. Перед запуском основного исследования разработанные анкеты прошли пилотное тестирование на проверку надежности, валидности и релевантности пунктов анкеты для предоставления значимых и точных результатов.

Процедура сбора данных осуществлялась в онлайн-формате через платформу Google Forms. Анкетирование длилось два месяца, и респонденты получили доступ к анкете через организацию образования, в которых они работают. Участникам была предоставлена возможность связаться с организаторами исследова-

ния в случае возникновения вопросов при заполнении анкеты.

Анализ данных проводился с использованием методов непараметрической статистики, таких как коэффициент корреляции Спирмена, и множественного регрессионного анализа с помощью программ Excel и SPSS. Для анализа были выбраны следующие переменные: демографические данные (возраст, стаж, место работы), уровень уверенности в инклюзивных практиках, а также потребности в дополнительной поддержке и профессиональном развитии. Статистически значимыми считались результаты с уровнем значимости $p < 0,05$.

Обработка открытых вопросов проводилась с использованием методов контент-анализа, что позволило классифицировать мнения и предложения респондентов относительно их потребностей и предложений по улучшению поддержки для работы в инклюзивной среде.

Этические аспекты исследования были соблюдены в соответствии с законодательством Республики Казахстан. Все участники были уведомлены о добровольности участия, конфиденциальности их ответов и возможности отказа от участия в любое время. Методология исследования была рассмотрена и одобрена на заседании Ученого совета Академии имени И. Алтынсарина.

Исследование имеет несколько ограничений. Во-первых, использование онлайн-платформы могло повлиять на выборку, так как не все педагоги могут иметь равный доступ к интернету. Во-вторых, возможно, что самооценка респондентов не всегда полностью отражает их реальные навыки и уверенность в инклюзивных практиках, что требует дополнительного наблюдения и качественного анализа.

Для минимизации рисков и повышения достоверности результатов исследования был применен триангуляционный подход, комбинирующий качественные и количественные методы. В рамках ис-

следования использовались интервью с педагогами, администрацией, специалистами школ и родителями, а также анкетирование учеников для выявления факторов, влияющих на образовательные результаты. Дополнительно проводились групповые дискуссии с участниками местных исполнительных органов, общественности и НПО. Методы индивидуальных и групповых экспертных оценок, такие как «мозговой штурм», «круглый стол» и бенчмаркинг, применялись для выработки коллективного мнения и выявления лучших практик. В данной статье представлены только результаты анкетирования педагогов; другие данные будут рассмотрены в будущих публикациях.

Результаты и обсуждение

Вопрос профессиональной готовности педагогов к реализации инклюзивной практики является ключевым показателем успеха в создании инклюзивной образовательной среды. Анкета, предложенная учителям, включала вопрос, на-

правленный на оценку их готовности к обучению детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии. Результаты опроса выявили значительные различия в готовности педагогов, в зависимости от их стажа работы.

Учителя с небольшим педагогическим стажем (менее 1 года и 1-5 лет) проявляют большую готовность работать с детьми с особыми образовательными потребностями по сравнению с учителями с большим стажем (16-25 лет, более 26 лет), которые показали меньшую готовность (рис.1). Эти результаты соответствуют наблюдениям Агавеляна Р. и др. [4], которые отметили низкий уровень инклюзивной компетентности учителей и необходимость их специальной подготовки. Это согласуется и с выводами Юсуповой Д. и Исабаевой М., указывающими на то, что многие учителя признают свою неподготовленность к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, что может способствовать негативному отношению к инклюзии [5].

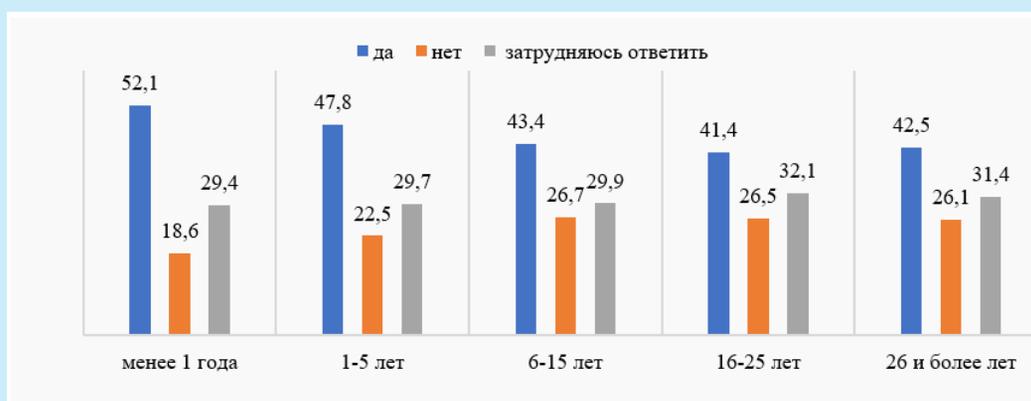


Рисунок 1. Готовность педагогов к обучению ребенка с ООП, % в разрезе стажа работы

Различия в готовности учителей к инклюзивной практике в зависимости от их педагогического стажа имеют объективные причины. Учителя с небольшим опытом в профессии могли получить более актуальные знания об инклюзивном об-

разовании в процессе своего обучения и начального профессионального развития. При этом у педагогов с большим стажем работы могут быть устоявшиеся методы обучения, которые не всегда легко адаптировать под разнообразные по-

требности детей. Они могут испытывать затруднения с изменением своего подхода и принятием новых методик.

Такая ситуация требует разработки и внедрения программ профессионального развития для педагогов, направленных на улучшение их готовности и компетенций в инклюзивном образовании. По мнению педагогов, необходимы регулярные курсы и тренинги по инклюзивному образованию и создание условий для обмена опытом и менторства между учителями.

Кроме того, наши данные (табл. 1) показывают, что большинство учителей имеют средний уровень знаний о специфике обучения детей с особыми образовательными потребностями (70,1%). Этот результат частично совпадает с результатами работы Атшыбаевой Н., Егенисовой А., Бутабаевой Л. и других, которые также отмечают, что многие педагоги чувствуют недостаток знаний и уверенности в области инклюзивного образования [6]. Такие недостатки в подготовке могут способствовать негативному отношению к инклюзии

и нежеланию адаптировать методы преподавания.

Доля учителей, отметивших высокий уровень компетенций в области инклюзивного образования, практически не отличается по стажу работы и составляет чуть менее или более 20%. При этом наибольшая доля респондентов, отметивших «низкий» уровень знаний в этой области, приходится на учителей со стажем менее 1 года и 1-5 лет (16,0% и 11,4% соответственно). Процент учителей с «низким» уровнем знаний снижается по мере увеличения стажа работы (до 7,7%). Напомним, что по результатам ответов на предыдущий вопрос, молодые учителя чаще других выразили готовность обучать детей с особыми образовательными потребностями совместно с другими детьми. Это может быть связано с тем, что они могут быть более оптимистично настроены и уверены в своих способностях адаптироваться к новым образовательным практикам, включая инклюзивное образование. Однако их самооценка знаний может быть более критичной из-за отсутствия опыта.

Таблица 1. Уровень знаний педагогов об особенностях обучения детей с особыми образовательными потребностями, % в разрезе стажа работы

Педагогический стаж	высокий	средний	низкий
менее 1 года	20,3	63,7	16,0
1-5 лет	20,8	67,9	11,4
6-15 лет	20,1	69,7	10,3
16-25 лет	19,8	71,3	9,0
26 и более лет	20,6	71,8	7,7

Результаты χ^2 -теста, когда значение χ^2 (69.318) значительно превышает критическое значение χ^2 для 8 степеней свободы, р-значение (6.72e-12) значительно меньше уровня значимости 0.05, позволяют опровергнуть нулевую гипотезу и сделать вывод о том, что существует статистически значимая зависимость между стажем работы учителей и их оценкой уровня знаний. Противоречие между готовностью и самооценкой знаний может быть объяс-

нено различиями в самооценке, опыте, уровне поддержки и изменениями в образовательной системе. Рекомендуется проводить целевые тренинги и поддерживающие программы для всех учителей, чтобы улучшить их знания и уверенность в работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Опрос о готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

включал также вопрос о готовности учителей участвовать в составлении индивидуального учебного плана и индивидуальной учебной программы ребенка с особыми образовательными потребностями (табл. 2). Этот вопрос важен для по-

нимания того, насколько учителя чувствуют себя подготовленными и уверенными в адаптации учебных планов, которые отвечают специфическим потребностям каждого ребенка.

Таблица 2. Готовность педагогов к участию в составлении индивидуального учебного плана и индивидуальной учебной программы, % в разрезе стажа работы

Педагогический стаж	да	нет	затрудняюсь ответить
менее 1 года	63,4	12,6	24,0
1-5 лет	57,5	16,6	25,8
6-15 лет	51,8	20,1	28,1
16-25 лет	48,1	21,6	30,2
26 и более лет	45,6	21,6	32,8

По данным таблицы следует, что наибольшая доля респондентов, выразивших готовность участвовать в составлении индивидуальных планов и программ для детей с особыми образовательными потребностями, наблюдается среди молодых учителей, у которых стаж работы не достиг 1 года (63,4%). Это самый высокий показатель среди всех участников опроса по стажу работы, что говорит о высокой мотивации и энтузиазме начинающих педагогов. Их высокая готовность к инклюзивному образованию может быть также связана с более современными педагогическими программами, которые они прошли.

Далее, наблюдается снижение данного показателя по мере увеличения стажа работы педагогов, что может указывать на профессиональное выгорание или сопротивление к новым методикам. Самый низкий показатель зафиксирован у учителей, имеющих опыт педагогической деятельности более 26 лет (менее 50% из них готовы обеспечить гибкость учебного плана/программ). В данной группе педагогов наблюдается также наибольший процент тех, кто затруднился с ответом (32,8%), что может свидетельствовать о недостатке знаний и уверенности в своих компетенциях работать с детьми с особыми образовательными потребностями.

Данные результаты подчеркивают необходимость целенаправленных мер по поддержке и обучению учителей для эффективного внедрения инклюзивного образования. Это поддерживается выводами Берикхановой, Оспановой и др., которые подчеркивают важность моделей подготовки будущих педагогов для поддержки обучающихся с разнообразными потребностями [9]. Калыкбаева и другие соавторы считают, что успешная реализация инклюзивного образования требует качественной подготовки учителей, включая развитие ключевых компетенций для работы с детьми с разными образовательными потребностями, с акцентом на практическую составляющую [10]. Астамбаева и ее коллеги в своей работе указывают на необходимость определения нового и эффективного способа формирования творческой компетентности учителей начальной школы в Казахстане [11], что также немаловажно для эффективного внедрения инклюзивного образования.

В рамках исследования основополагающим стал вопрос о компетентности педагогов в удовлетворении особых образовательных потребностей детей (каких детей относятся к детям с особыми образовательными потребностями и что такое особые образовательные потребности). Этот

вопрос обобщает цель исследования, направленного на выявление готовности педагогов к реализации инклюзивной практики в рамках перехода от медицинского к социальному подходу. Так, в Законе Республики Казахстан «Об образовании» дается широкое определение «Лица (дети) с особыми образовательными потребностями» как «лица (дети), которые испытывают постоянные или временные потребности в специальных условиях для получения образования соответствующего уровня и дополнительного образования». Данная трактовка предполагает, что всем детям, имеющим любые трудности в обучении, необходимо непрерывное психолого-педагогическое сопровождение, чтобы они могли учиться наряду со всеми и получить качественное образование и участвовать во всех аспектах социальной жизни. Одним словом, инклюзивное образование – это гибкая система, направленная на удовлетворение потребностей всех детей в силу академических, социальных, языковых, эмоциональных, коммуникационных, физических, сенсорных или иных особенностей. Согласно приказу МОН РК от 12.01.2022 № 6 «Об утверждении Правил психолого-педагогического сопровождения в организациях дошкольного, среднего, технического и профессионального, послесреднего образования, дополнительного образования», определены 3 группы детей с особыми образовательными потребностями.

1. Дети с нарушениями психофизического развития. Это дети с нарушениями

ами слуха, интеллекта, речи, зрения, опорно-двигательного аппарата, эмоционально-волевыми расстройствами, задержкой психического развития.

2. Дети со специфическими трудностями в обучении, поведенческими и эмоциональными проблемами. Это дети, имеющие трудности в письме, счете, чтении, с нарушениями координации движения, с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, с поведенческими и эмоциональными расстройствами.
3. Дети, у которых в силу социально-психологических, экономических, языковых, культурных причин возникли особые образовательные потребности. Это дети, вернувшиеся из зон конфликтов, из неблагополучных и малообеспеченных семей, дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, дети-кандасы, дети, состоящие на учете ОВД, дети-беженцы, мигранты, дети, привлеченные к уголовной ответственности [12].

На вопрос «Какие группы детей, на Ваш взгляд, можно отнести к детям, имеющим особые образовательные потребности?» более 50% участников исследования выбрали первый вариант ответа, указав детей, имеющих особые образовательные потребности по состоянию здоровья (табл. 3).

Таблица 3. Каких детей, на Ваш взгляд, можно отнести к детям, имеющим особые образовательные потребности?

1. дети, имеющие особые образовательные потребности по состоянию здоровья (нарушения слуха, зрения, речи, задержки психического развития, интеллекта, опорно-двигательного аппарата, эмоционально-волевой сферы)	55.9%
2. дети, имеющие специфические трудности в обучении (например, в письме/чтении/речи)	8.7%
3. дети, имеющие поведенческие и эмоциональные проблемы	5.2%
4. дети, у которых в силу социально-психологических, экономических, языковых, культурных причин возникают особые образовательные потребности (дети из малообеспеченных, неблагополучных семей, дети-мигранты, беженцы, кандасы)	3.6%
5. все перечисленные группы детей	26.1%
6. другое	0.6%

Анализ ответов на данный вопрос показал, что лишь небольшая доля респондентов включает в категорию детей с особыми образовательными потребностями детей с проблемами письма, чтения или речи, а также тех, кто сталкивается с трудностями в поведении, коммуникации, социальными, экономическими, языковыми и культурными трудностями. Это свидетельствует о том, что педагоги чаще ориентируются на медицинский подход, сосредоточенный на диагнозе, а не на потребностях ребенка.

Инклюзивное образование предполагает отказ от медицинской модели, которая акцентирует внимание на диагноз ребенка, в пользу социальной модели. Социальный подход ставит в центр образовательного процесса равные возможности для всех детей, независимо от их физических, умственных или иных особенностей. Этот подход учитывает влияние таких внешних факторов, как социально-экономическое положение, культурные и языковые барьеры, и стремится создать условия, в которых каждый ребенок может участвовать и развиваться в учебном процессе наравне с другими.

Однако только 26,1% респондентов выбрали вариант, который включает все перечисленные группы детей, что является наиболее комплексным и правильным, учитывая широкий спектр факторов, влияющих на образовательные потребности.

Наш анализ подтверждает преобладание медицинского подхода среди педагогов, что соответствует выводам исследований Макоэля [7] и Rollan, K. и Somerton, M. [8], Асанбаева [13], указывающим на доминирование медицинских моделей в Казахстане и невнимание к более широкому социальному подходу.

Понимание педагогами разнообразия особых образовательных потребностей детей является ключевым для создания инклюзивной образовательной среды. Наблюдаемое преобладание медицинского подхода подчеркивает необходимость повышения осведомленности и подготовки в рамках социального подхо-

да. Меньшинство педагогов, выбравших наиболее комплексный ответ, указывает на необходимость усиления работы в этом направлении для достижения полноценной инклюзивной практики. Продвижение идеи о необходимости внимания ко всем перечисленным группам детей может создать более интегрированную и справедливую образовательную систему, обеспечивая равные возможности для обучения и развития каждого ребенка.

Заключение

В результате проведенного исследования выявлены ключевые аспекты, влияющие на готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в Казахстане. Данные исследования показали значительные различия в уровне готовности и уверенности педагогов в инклюзивных практиках, которые связаны с их педагогическим стажем и уровнем знаний о специфике обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Основные результаты указывают на следующие моменты:

- Большинство педагогов имеют недостаточный уровень знаний и уверенности в области инклюзивного образования. Это ограничивает эффективность реализации инклюзивных практик и подчеркивает необходимость образовательных программ профессионального развития.
- Учителя с большим стажем часто сталкиваются с трудностями в адаптации к новым методикам и подходам. Это требует особого внимания и поддержки.
- Молодые учителя проявляют большую готовность к инклюзивной практике, что связано с современными программами подготовки педагогических кадров. Однако их самооценка знаний может быть завышенной, что требует дополнительного наблюдения и практической поддержки.

На основе полученных данных предлагаются следующие меры для улучшения

инклюзивного образования в Казахстане:

- Разработка и внедрение курсов и тренингов: регулярные курсы и тренинги по инклюзивному образованию, направленные на повышение уверенности и профессиональных навыков педагогов.
- Создание условий для обмена опытом и менторства: обмен опытом и менторство между педагогами помогут облегчить процесс интеграции инклюзивных практик в образовательный процесс.
- Повышение внимания к психологическому и методическому сопровождению: особенно для педагогов с большим стажем работы, которые могут сталкиваться с трудностями при адаптации новых подходов.
- Системный подход: поддержка и развитие как начинающих, так и опытных педагогов для создания эффективной инклюзивной образовательной среды.

Таким образом, успешное внедрение инклюзивного образования в Казахстане требует комплексного подхода, обеспечивающего педагогов необходимыми ресурсами и поддержкой. Только системное улучшение подготовки педагогов и активное взаимодействие всех участников образовательного процесса помогут создать инклюзивное образовательное пространство, способствующее развитию потенциала каждого ребенка, независимо от его особенностей и потребностей.

Информация о финансировании

Статья подготовлена в рамках реализации научной программы BR21882231 «Концептуальная модель обеспечения инклюзивности и доступности в системе среднего образования Казахстана» по результатам исследования, направленного на выявление факторов, влияющих на инклюзивность и доступность образования для всех детей, имеющих трудности в обучении.

Список использованных источников

1. Закон Республики Казахстан от 26 июня 2021 года № 56-VII ЗРК «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования». [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z2100000056> (Дата обращения: 01.08.2024)
2. Послание Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана «Экономический курс Справедливого Казахстана». [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.akorda.kz/ru/addresses> (Дата обращения: 25.07.2024)
3. Об утверждении Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023 – 2029 годы. Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 249 <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P23000000249> (Дата обращения: 25.07.2024)
4. Agavelyan, R., Aubakirova, S., Zhomartova, A. D., Burdina, E. Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Kazakhstan // *Integration of Education*. – 2020. – No. 24 (1). – P. 8-19. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.008-019>
5. Yussupova, D., Issabayev, M. Attitudes of Teachers Toward Inclusive Education in Kazakhstan: The Case of Mainstream Schools in Almaty // *Central Asian Economic Review*. – 2022. – No. 5. – P. 76-89. <https://doi.org/10.52821/2789-4401-2021-5-76-89>
6. Atshybayeva, N., Yegenissova, A., Butabayeva, L., Abuseitov, B., Zhorabekova, A., Baimukhanbetov, B., Uaidullakzy, E. Competences Given to Disabled Students Within the Scope of Inclusive Education // *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. – 2021. – No. 13(4). – P. 696-705. <https://doi.org/10.18844/wjet.v13i4.6256>
7. Makoelle, T. Schools' Transition Toward Inclusive Education in Post-Soviet Countries: Selected Cases in Kazakhstan // *Sage Open*. – 2020. – No. 10(2). – P. 215824402092658. <https://doi.org/10.1177/2158244020926586>
8. Rollan, K., Somerton, M. Inclusive Education Reform in Kazakhstan: Civil Society Activism from the Bottom-Up // *International Journal of Inclusive Education*. – 2019. – No. 25 (10). – P. 1109-1124. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1599451>
9. Berikhanova, G. Y., Ospanova, B., Yermenova, B., Zharmukhametova, R., Sultanova, N., Urazbaeva, A. The Effectiveness of the Training Model of the Future Teacher in Conditions of Inclusive Education // *International Journal of Education and Practice*. – 2021. – No. 9 (4). – P. 670-686. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2021.94.670.686>
10. Kalykbayeva, A., Autayeva, A., Orzayeva, G., Kassymzhanova, G., Zhigitbekova, B., Bekmurtatova, G. The Attitude of Teachers Toward Students' Self-Assessment of Educational Achievements in Inclusive Education Lessons // *Cypriot Journal of Educational Sciences*. – 2022. – No. 17(2). – P. 643-651.

<https://doi.org/10.18844/cjes.v17i2.6859>

11. **Astambayeva, Z., Kenzhetaeva, R., Zhumash, Z., Sagidolda, N., & Italmassova, R.** Assessment of Future Primary School Teachers' Development of Creative Competence: A Case Study // *Journal of Education and E-Learning Research*. – 2023. – No.10 (2). – P. 260-269. <https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i2.4591>
12. «Об утверждении Правил психолого-педагогического сопровождения в организациях дошкольного, среднего, технического и профессионального, послесреднего образования, дополнительного образования». Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 января 2022 года № 6. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200026513> (Дата обращения: 18.07.2024)
13. **Assanbayev, A.** Practices Promoting the Inclusion of Adult Students with Disabilities in the Classroom: A Case of a Technical Vocational Education and Training College in Kazakhstan // *Education Sciences*. –2024. –No. 14(5). – P. 529. <https://doi.org/10.3390/educsci14050529>

References

1. Закон Республики Казахстан от 26 июня 2021 года № 56-VII ZRK «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования» [On Amendments and Additions to Certain Legislative Acts of the Republic of Kazakhstan on Inclusive Education] [Elektronnyy resurs] – Rezhim dostupa: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z2100000056> (Data obrashcheniya: 01.08.2024)
2. Poslaniye Glavy gosudarstva Kasym-Zhomarta Tokayeva narodu Kazakhstana «Ekonomicheskiy kurs Spravedlivogo Kazakhstana» [Message from the Head of State Kassym-Jomart Tokayev to the people of Kazakhstan «Economic course of a Fair Kazakhstan»] [Elektronnyy resurs] – Rezhim dostupa: <https://www.akorda.kz/ru/addresses> (Data obrashcheniya: 25.07.2024)
3. «Об утверждении Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023 – 2029 годы. Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Kazakhstan ot 28 marta 2023 goda № 249» <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P23000000249> (Data obrashcheniya: 18.07.2024)
4. **Agavelyan, R., Aubakirova, S., Zhomartova, A. D., Burdina, E.** Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Kazakhstan // *Integration of Education*. – 2020. – I. 24. – No. 1. – P. 8-19. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.008-019>
5. **Yussupova, D., Issabayev, M.** Attitudes of Teachers Toward Inclusive Education in Kazakhstan: The Case of Mainstream Schools in Almaty // *Central Asian Economic Review*. – 2022. – No. 5. – P. 76-89. <https://doi.org/10.52821/2789-4401-2021-5-76-89>
6. **Atshybayeva, N., Yegenissova, A., Butabayeva, L., Abusseitov, B., Zhorabekova, A., Baimukhanbetov, B., Uaidullakyz, E.** Competences Given to Disabled Students Within the Scope of Inclusive Education // *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. – 2021. – I. 13. – No. 4. – P. 696-705. <https://doi.org/10.18844/wjet.v13i4.6256>
7. **Rollan, K., Somerton, M.** Inclusive Education Reform in Kazakhstan: Civil Society Activism from the Bottom-Up // *International Journal of Inclusive Education*. – 2019. – No. 25 (10). – P. 1109-1124. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1599451>
8. **Makoelle, T.** Schools' Transition Toward Inclusive Education in Post-Soviet Countries: Selected Cases in Kazakhstan // *Sage Open*. – 2020. – No. 10(2). – P. 215824402092658. <https://doi.org/10.1177/2158244020926586>
9. **Berikhanova, G. Y., Ospanova, B., Yermenova, B., Zharmukhametova, R., Sultanova, N., Urazbaeva, A.** The Effectiveness of the Training Model of the Future Teacher in Conditions of Inclusive Education // *International Journal of Education and Practice*. – 2021. – No. 9 (4). – P. 670-686. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2021.94.670.686>
10. **Kalykbayeva, A., Autayeva, A., Orabayeva, G., Kassymzhanova, G., Zhigitbekova, B., Bekmuratova, G.** The Attitude of Teachers Toward Students' Self-Assessment of Educational Achievements in Inclusive Education Lessons // *Cypriot Journal of Educational Sciences*. –2022. –No. 17(2). –P. 643-651. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i2.6859>
11. **Astambayeva, Z., Kenzhetaeva, R., Zhumash, Z., Sagidolda, N., Italmassova, R.** Assessment of Future Primary School Teachers' Development of Creative Competence: A Case Study // *Journal of Education and E-Learning Research*. – 2023. – No.10 (2). – P. 260-269. <https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i2.4591>
12. «Об утверждении Правил психолого-педагогического сопровождения в организациях дошкольного, среднего, технического и профессионального, послесреднего образования, дополнительного образования». Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 января 2022 года № 6. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200026513> (Дата обращения: 18.07.2024)
13. **Assanbayev, A.** Practices Promoting the Inclusion of Adult Students with Disabilities in the Classroom: A Case of a Technical Vocational Education and Training College in Kazakhstan // *Education Sciences*. –2024. –No. 14(5). –P. 529. <https://doi.org/10.3390/educsci14050529>

Инклюзивті білім беру жағдайында мұғалімдердің жұмысқа дайындығы: кәсіби дамуындағы қажеттіліктерін талдау

Л.А. Бутабаева*, Г.А. Ноғайбаева¹, С.К. Исмагулова¹, Б.Е. Кеңес¹

¹Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы,

Астана қ., Қазақстан Республикасы

*lbutabayeva@gmail.com



Аңдатпа. Ұлттық және жаһандық деңгейде білім беру жүйесінің өзекті мәселелерінің бірі - ерекше білім беруді қажет ететін балаларды инклюзивті білім беру ортасына интеграциялау. Мақаланың мақсаты – мұғалімдердің инклюзивті оқытуға дайындық деңгейін анықтау және мектептерде инклюзивті тәжірибені табысты енгізу үшін олардың кәсіби қажеттіліктерін анықтау. Зерттеуге Қазақстанның 20 өңірінен 16 355 педагог қатысты. Сауалнама нәтижелері 70% респонденттің ерекше білім беруді қажет ететін балаларды оқыту ерекшеліктері туралы жеткіліксіз білімге ие екенін көрсетеді. Бұл жағдай инклюзивті тәжірибенің тиімді іске асырылуына кедергі келтіреді. Сондай-ақ, педагогтердің көпшілігі ерекше білім беру қажеттіліктерін медициналық тұрғыдан түсінеді. Бұл жағдай да инклюзивті тәжірибенің толық жүзеге асуына шектеу жасайды. Алынған мәліметтер негізінде мұғалімдер үшін кәсіби даму бағдарламаларын күшейту, олардың инклюзивті құзыреттілігін арттыру және барлық білім беру процесінің қатысушыларымен ынтымақтастықты дамыту секілді ұсыныстар жасалды. Қазақстанда инклюзивті білім беру жүйесін табысты құру үшін мұғалімдердің жоғары сапалы білімін, ғылыми-әдістемелік қамтамасыз етуді және барлық мүдделі тараптармен белсенді өзара әрекеттесуді қамтитын жүйелі тәсіл қажет. Мақала материалдары инклюзивті білім беруді және педагогтердің инклюзивті құзыреттілігін дамытуға қызығушылық танытқан мұғалімдерге, мектеп басшыларына, білім беру бағдарламаларын әзірлеушілерге, саясаткерлер мен зерттеушілерге пайдалы болады.



Түйінді сөздер: инклюзивті білім беру, педагогтің инклюзивті құзыреттілігі, ерекше білім беру қажеттіліктері, педагогтің кәсіби дайындық деңгейі, психологиялық-педагогикалық қолдау, оқу бағдарламаларын бейімдеу.

Readiness of teachers to work in inclusive education: analysis of professional development needs

L.A. Butabayeva*, G.A. Nogaibayeva¹, S.K. Ismagulova¹, B.E. Kenges¹

¹National Academy of Education named after I. Altynsarin,

Astana, Republic of Kazakhstan

*lbutabayeva@gmail.com



Abstract. Integration of children with special educational needs into an inclusive educational environment is one of the current challenges for the education system both nationally and globally. The purpose of this study is to determine the level of teachers' readiness for inclusive education and identify their professional needs for successful implementation of inclusive practices in schools. The study involved 16,355 teachers from 20 regions of Kazakhstan. The results of the survey showed that 70% of respondents have an insufficient level of knowledge about the peculiarities of teaching children with special educational needs, which hinders the effective implementation of inclusive practices. It was also revealed that the majority of teachers are focused on the medical model of understanding special educational needs, which limits the

completeness of inclusive approaches. Based on the findings, it is recommended to strengthen professional development programs for teachers, increase their inclusive competence and develop cooperation between all participants of the educational process. Successful building of an inclusive education system in Kazakhstan requires a systematic approach that includes quality training of teachers, scientific and methodological support and active collaboration with all stakeholders. The materials of the article will be useful for teachers, school managers, educational program developers, policy makers and researchers interested in developing inclusive education and improving inclusive competence of teachers.



Keywords: inclusive education, inclusive competence of the teacher, special educational needs, professional readiness of teacher, psychological-pedagogical support, curriculum adaptation

Материал поступил в редакцию 04.08.2024 г.