

УДК 37.013.8
МРНТИ 14.43

DOI: <https://doi.org/10.37788/2026-2/46-53>

Г.Т. Тусупбекова^{1*}, Л.С. Комардина¹

¹Инновационный Евразийский университет, Казахстан

*(e-mail: g_tusupbekova@mail.ru)

Операционно-действенная готовность педагогов к организации инклюзивного образования

Аннотация

Основная проблема: главный вызов при реализации инклюзивного образования – обеспечение активного вовлечения педагогов. Успех инклюзии напрямую коррелирует с их профессиональной компетентностью, осознанием важности и ответственности своей деятельности, знанием особенностей развития детей с различными потребностями, а также их личностными качествами и методиками работы. Однако, существенным барьером на пути к полноценной инклюзии является недостаточная психологическая и профессиональная подготовка учителей к взаимодействию с детьми, требующими особого образовательного подхода.

Цель: выявить уровень операционно-действенной готовности педагогов образовательных учреждений к организации инклюзивного образовательного процесса.

Методы: для диагностики операционно-действенной готовности педагога к работе в условиях инклюзии использовался комплекс оценочных методов, включающий самооценку, стандартизированное тестирование и экспертную оценку продуктов деятельности.

Результаты и их значимость: исследование позволило получить информацию об осведомленности педагогов об инклюзивном образовании (его целях, принципах, методах); их отношении к детям с ОВЗ и к внедрению инклюзии; их практических навыках организации инклюзивного обучения; изменениях в их работе при совместном обучении детей с разными образовательными потребностями; взаимоотношениях между всеми участниками инклюзивного процесса и ценностях, на которых они строятся.

Ключевые слова: инклюзивное образование, операционно-действенный критерий, дети с ОВЗ, готовность, компетентность.

Введение

В настоящее время инклюзивное образование набирает популярность как передовой метод обучения, позволяющий всем детям, независимо от их особенностей развития, получать образование вместе со сверстниками. Казахстан ставит реализацию инклюзивного образования в число ключевых направлений своей образовательной политики. Несмотря на существующие сложности, они указывают на возможности для дальнейшего совершенствования, включая создание доступной образовательной среды, повышение квалификации педагогов и психологов, а также разработку рекомендаций по индивидуальному сопровождению детей в школах.

В рамках глобальной инициативы ЮНЕСКО «Образование для всех», инклюзивное образование представляет собой универсальный подход, гарантирующий каждому человеку, вне зависимости от его индивидуальных особенностей (пол, социальный статус, этническая принадлежность, место проживания, особые образовательные потребности, возраст, религии и т.д.), равный доступ к качественному образованию и возможность максимально реализовать свой потенциал [1].

Реализация инклюзии возлагается на учителя, и для этого создаются условия. Ключевыми факторами, обеспечивающими успешное внедрение инклюзивного образования, являются: квалификация педагогических кадров, глубокое осознание ими важности и ответственности своей миссии, наличие знаний о возрастных и психологических особенностях детей с различными нарушениями развития, а также их профессиональная позиция и личностная направленность. Однако, одной из актуальных проблем инклюзивного образования

является психологическая и профессиональная неготовность педагогов работать с детьми с ОВЗ.

Цель исследования – выявить уровень операционно-действенной готовности педагогов образовательных учреждений к организации инклюзивного образовательного процесса.

Материалы и методы

Выборку нашего исследования составили 388 учителей общеобразовательных школ и педагогических работников дошкольных образовательных учреждений г.Павлодара и Павлодарской области.

Сформированность операционно-действенного критерия готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования изучали по методике Кузьминой О.С. [2].

Указанный критерий оценивается на трех уровнях – высокий, средний и низкий – по следующим показателям:

- 1) понимание психолого-педагогических особенностей возрастного и личностного развития детей с ОВЗ;
- 2) умение отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, технологично проектировать учебный процесс для совместного обучения;
- 3) реализация эффективных способов педагогического взаимодействия между всеми субъектами инклюзивного образования;
- 4) создание коррекционно-развивающей среды в условиях инклюзивного образования и использование ресурсов и возможностей образовательного учреждения для развития всех детей;
- 5) осуществление профессионального самообразования по вопросам организации совместного обучения детей с ОВЗ и нормальным развитием [2, 102 с.].

Операционно-действенный аспект профессиональной готовности подразумевает формирование и постоянное воспроизводство системы профессиональных знаний и умений через их актуализацию. Для диагностики операционно-действенной готовности педагогов к инклюзивной практике применялись методы самооценки, тестирования и экспертной оценки продуктов деятельности.

Для исследования готовности к организации инклюзивного образования была использована модифицированная анкета для педагогов, реализующих практику инклюзивного образования [3].

С целью оценки системы профессиональных знаний педагогов проводилось тестирование для диагностики инклюзивных компетенций. Содержание заданий соответствовало определению инклюзивной компетентности учителя как интегративного личностного образования. Разработанные методические материалы были направлены на определение уровня владения специалистами комплексными инклюзивными компетенциями. Анализировались следующие области: специфика образовательной с учащимися, имеющими особые образовательные потребности; подходы к учету индивидуальных характеристик воспитанников при конструировании и претворении в жизнь персонализированных образовательных маршрутов; критерии оценивания ожидаемы учебных достижений и прогресса обучающихся с ОВЗ; стратегии коррегирования педагогических методов и организационных аспектов учебного процесса [4].

Для определения степени развития профессиональных навыков испытуемых применялся метод анализа результатов их деятельности, разработанный Кузьминой О.С. анализу подвергались такие рабочие материалы, как: детальные планы занятий и уроков, программы самообразования, проекты по созданию инклюзивной образовательной среды, а также индивидуальные планы сопровождения. Данный подход дал возможность установить, насколько успешно педагоги способны организовать совместное обучение детей как с типичным, так и особым развитием [2, 175 с.].

Опытные специалисты из НАО «Инновационный Евразийский университет», имеющие глубокие знания в сфере педагогики, психологии и коррекционной педагогики, были привлечены к оценке профессиональной подготовки участников исследования и проверки их учебных работ.

Результаты

Проведенный анализ позволил оценить операционно-действенный критерий готовности педагогов к выстраиванию учебного процесса в рамках инклюзивного образования.

Для определения уровня готовности к инклюзивной практике были проанкетированы педагоги, уже вовлеченные в реализацию образования.

Согласно полученным данным, значительное большинство педагогов – 67 % (260 человек) – полагают, что для детей с ОВЗ наиболее подходящими формами обучения являются либо инклюзивное образование, либо обучение в обычной школе при условии создания необходимых специальных условий. Лишь 21 % (81 человек) придерживаются мнения, что детям с ОВЗ целесообразнее получать образование в специализированных учреждениях. Остальные 12 % (47 человек) считают, что учащиеся с ОВЗ должны обучаться в отдельных классах или группах.

Сформированность собственной профессиональной установки на работу с детьми с ОВЗ 12 % (47 чел.) педагогов оценили на высоком уровне (полностью сформирована), 70 % (271 чел.) – на среднем уровне (постепенно формируется, но не в полной мере), 18 % (70 чел.) – на низком уровне (такая установка не сформирована).

Результаты самооценки актуального уровня собственных специальных теоретических знаний, необходимых для работы с детьми с ОВЗ согласуются с данными предыдущего вопроса. Так, на высоком уровне собственные теоретические знания оценивают 10 % (39 чел.), на среднем – 65 % (252 чел.), на низком – 25 % (97 чел.) педагогов.

Частоту взаимодействия со специалистами ПМПК считают довольно частой 26 % (101 чел.) педагогов. Встречи в пределах 1-2 раз состоялись у 55 % (213 чел.) педагогов. Не приходилось встречаться со специалистами ПМПК 19 % (74 чел.) педагогов.

В своей профессиональной деятельности педагоги указали следующую последовательность частоты обращения к взаимодействию со специалистами: педагог-психолог, социальный психолог, коллеги, учитель-логопед, руководитель учреждения, родители ребенка.

При оценке собственной готовности, как психологической, так и профессиональной, к взаимодействию с детьми с ОВЗ, 12 % (47 чел.) опрошенных педагогов заявили о высоком уровне своей подготовки. Эти специалисты полагают, что имеющийся у них объем знаний и личностных качеств достаточен для реализации принципов инклюзивного образования. Значительная часть респондентов, а именно 65 % (252 чел.), охарактеризовала свою готовность как смешанную: они чувствовали себя психологически подготовленными, но при этом признавали недостаточный уровень профессиональных навыков, либо, наоборот, обладали определенным профессиональным багажом, но испытывали психологические трудности. Такие ответы позволили нам отнести эту группу педагогов к категории со средним уровнем готовности к работе с детьми с ОВЗ. Наконец, 23 % (89 чел.) опрошенных выразили мнение о своей неготовности к работе с данной категорией детей, как в профессиональном, так и в психологическом плане. Это соответствует низкому уровню готовности.

Информацию о повышении квалификации в области образования детей с ОВЗ и детей инвалидов педагоги расположили в следующей последовательности: курсы повышения квалификации, образовательные и медицинские организации, Интернет, СМИ. На отсутствие информации никто из респондентов не указал.

Степень развития системы просвещения и информирования родителей детей с ОВЗ в области образования оценили, как достаточную 65 % (252 чел.), как недостаточную – 30 % (117 чел.), затруднились ответить – 5 % (19 чел.) педагогов.

80 % (310 чел.) педагогов сочли уровень системы подготовки специалистов по работе с детьми с ОВЗ и детьми инвалидами удовлетворительным, 15 % (59 чел.) – недостаточным, а 5 % (19 чел.) не могли дать ответ.

75 % (291 чел.) опрошенных полагают, что инклюзивное обучение окажет благоприятное воздействие не только на развитие и социализацию детей с ОВЗ, но на их ровесников с типичными образовательными потребностями, 20 % (78 чел.) считают, что такого эффекта не будет, 5 % (19 чел.) затруднились с ответом.

Итоги анкетирования показывают, что для изменения отношения к инклюзивному образованию как специальной формы организации учебно-воспитательного процесса необходимы целенаправленные меры. Большинство педагогов пребывает в фазе пассивного неприятия инклюзии, в то время как лишь малая часть перешла к ее активному поддержанию.

Для оценки освоенности системы профессиональных знаний педагогов проводилось тестирование с целью выявления таких инклюзивных знаний, как: в чем состоит специфика обучения детей с ОВЗ; как учитываются индивидуальные особенности обучающихся при

формировании индивидуальной образовательной траектории; как оцениваются достижения учащихся с ОВЗ; какие существуют способы коррекции методики и организационных аспектов обучения и др. Тестирование проводилось на начало системы занятий курсов повышения квалификации по вопросам организации инклюзивного образования.

Анализ результатов свидетельствует о следующем:

- лишь 10 % (39 чел.) педагогов обладают высоким уровнем овладения системой профессиональных инклюзивных знаний (особых методов обучения учеников с различными отклонениями развития, многообразия видов и способов специального обучения, преподнесения сведений и оценки их усвоения, потребности создания адаптированной учебной программы и т.д.);

- 70 % (271 чел.) педагогов показали средний уровень усвоения системы профессиональных инклюзивных знаний (демонстрируют понимание сложности инклюзивного образования, но недостаточность знаний по организации инклюзивной среды и специальной методике обучения учебным дисциплинам);

- 20 % (78 чел.) педагогов находятся на низком уровне усвоения профессиональных инклюзивных знаний (демонстрируют формальное принятие идей инклюзии).

В рамках третьей методики анализа профессиональных достижений (Кузьмина О.С.) был определен уровень развития ключевых компетенций педагогов. Оценка проводилась на основе анализа таких рабочих материалов, как годовые перспективные планы, конспекты занятий (уроков), индивидуальные образовательные программы (в том числе адаптированные), индивидуальные траектории коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ, программы организации инклюзивного обучения в классе/группе, а также планы профессионального самосовершенствования.

В ходе апробации данной методики было выявлено, что значительное количество педагогов подходит к разработке рабочих материалов формально. Причиной такого положения дел, по нашему мнению, является недостаточное применение теоретических знаний и практических навыков в области организации инклюзивного обучения, а также слабость мотивационной составляющей.

Анализ представленных годовых планов работы показал, что цели и задачи зачастую смешиваются, им не присущ прогностический характер, они не соответствуют принципам инклюзивного образования. Результаты, которые проектируются, не всегда согласуются с индивидуальными особенностями обучающихся. Кроме того, не во всех планах было уделено внимание формированию толерантного отношения в детской среде и среди взрослых к лицам с особыми образовательными потребностями.

Рассмотрение конспектов уроков подтвердило, что педагоги в основном применяют задания различной степени сложности для стимулирования аналитических процессов у детей с ОВЗ при освоении учебной информации, основываясь на индивидуально-дифференцированном подходе.

В целом результаты методики показали, что на высоком уровне оценены продукты деятельности у 7 % (27 чел.), на среднем – 75 % (291 чел.), на низком – 18 % (70 чел.) педагогов.

Сформированность показателей операционно-действенного критерия представлена на рисунке 1.

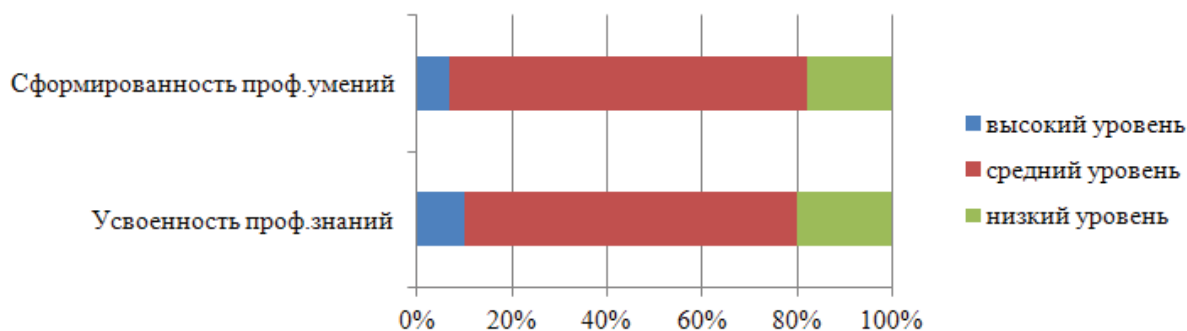


Рисунок 1. – Сформированность показателей операционно-действенного критерия

Графически результаты оценки сформированности показателей операционно-действенного критерия представлены на рисунке 2.

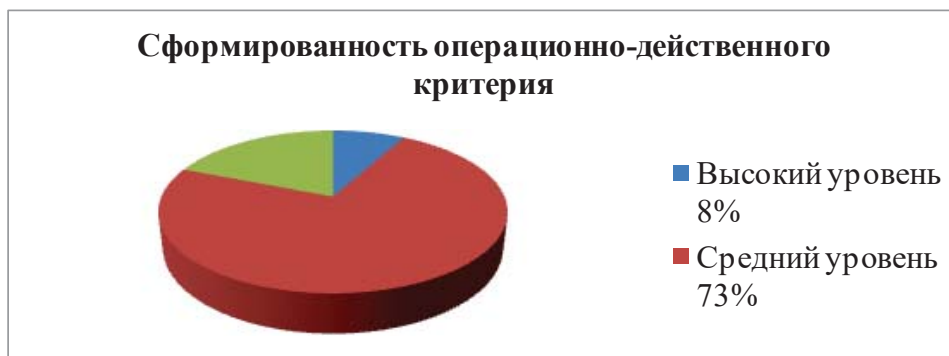


Рисунок 2. – Уровни сформированности у педагогов показателей операционно-действенного критерия

Таким образом, уровень сформированности операционно-действенного критерия определяется следующим образом: у 8 % (31 чел.) педагогов на высоком, у 73 % (283 чел.) – на среднем, у 19 % (74 чел.) – на низких уровнях.

С учетом изложенного, можно сделать вывод: уровень сформированности операционно-действенного критерия в основном остается на среднем и низком показателях, что связано с ограниченными знаниями педагогов по вопросам технологии создания условий инклюзивного обучения, а также нехваткой навыков проектирования образовательной деятельности с учетом различий в составе класса. Данные исследования подчеркивают значимость данной проблемы и обосновывают потребность в повышении качества профессиональной подготовки педагогов для эффективной реализации инклюзивных образовательных практик.

Обсуждение

Современный уровень общественного развития сопровождается заметной тенденцией к снижению состояния здоровья детей и подростков, а также ростом количества случаев ограниченных возможностей здоровья. Как отмечал Рубинштейн С.Л., замедление умственного развития ребенка неразрывно связано с социальными причинами – такими как качество экологической обстановки, уровень экономического благосостояния общества, генетическая предрасположенность, физическое и психическое состояние родителей, а также условия проживания и воспитания в семье и учебном заведении [5].

Казахстан приступил к реализации инклюзивного образования в 2015 году, после ратификации Конвенции о правах инвалидов. Конституция страны, отражая принципы светского и демократического общества, ставит задачу развития инклюзивного образования, обеспечивая право каждого гражданина на получение образования.

Инклюзивное образование должно стать обыденностью и фундаментальной гуманистической ценностью общества. Этот аспект урегулирован на законодательном уровне. 26 июня 2021 года Президент РК К.-Ж.Токаев утвердил Закон «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования» [6].

В соответствии со статьей 8 (п.1-1) государство гарантирует создание для детей с особыми образовательными потребностями условий обучения в рамках общей образовательной системы, с учетом их индивидуальных особенностей развития. Для детей с ограниченными возможностями разрабатываются адаптированные учебные планы. Согласно Закону, учреждения дошкольного и общего среднего образования обязаны принимать всех детей, проживающих на закрепленной за ними территории, включая тех, кто имеет особые образовательные потребности (статья 26, п.2).

Несмотря на значительный теоретический фундамент и законодательные изменения в области инклюзивного образования в Казахстане, на практике остаются серьезные трудности. Основные проблемы, препятствующие полноценной реализации инклюзии, включают:

отсутствие доступной среды – недостаточная адаптация инфраструктуры для детей с особыми потребностями ограничивает их полноценное участие в образовательном процессе;

- недостаточная толерантность и понимание прав – отсутствие должного уровня принятия и понимания прав детей с особенностями развития, что негативно сказывается на их интеграции;

- недостаточная подготовка педагогов – нехватка у учителей необходимых знаний, навыков и готовности к работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Инклюзивное образование – это запрос современной жизни и международный стандарт. В Казахстане более 160 тысяч детей с ограниченными возможностями, которые нуждаются в инклюзивном образовании. Только около 23 % из них участвуют в таком образовательном процессе.

В результате проведенного нами исследования получены следующие данные:

- степень осведомленности педагогов о теоретических и практических аспектах инклюзивного образования;

- мнения и установки педагогов к детям с ОВЗ и внедрения инклюзивных практик;

- методы и стратегии, применяемые педагогами для реализации инклюзивного образования в своей работе;

- трансформации в профессиональной деятельности педагогов, связанные с совместным обучением детей с различными особенностями развития;

- динамика межличностных отношений в рамках инклюзивного образовательного пространства и их ценностная база.

В условиях инклюзивного образования на педагогов возлагаются повышенные требования к их профессиональной и личностной зрелости. Им необходимо глубоко понимать принципы инклюзивного подхода, учитывать возрастные и психологические особенности детей с различными нарушениями развития, а также уметь налаживать продуктивное взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса. Таким образом, педагог должен быть готов к эффективной работе в рамках инновационной образовательной системы.

В контексте «социального взгляда на инвалидность», интеграция выступает как потребность реформирования образовательной системы. Ее цель – устранить существующие препятствия, чтобы любой человек с ОВЗ обрел шанс стать полноценным участником учебного и общественного коллектива профессионального образования. Это побуждает развитие инклюзивных механизмов, которые включают детей с ОВЗ в общую и профессиональную учебную среду на равных, формируя обстоятельства для возмещения их недостатков и снижения их воздействия. Инклюзивное обучение не обязано отменять апробированные подходы специальной педагогики для детей с инвалидностью. Оно касается всех участников учебного процесса: детей с ОВЗ и их семьи, обычных детей и их семьи, преподавателей, экспертов, руководство и вспомогательный персонал. По этой причине учреждения должны не только гарантировать особые условия для детей-инвалидов, но и содействовать взаимопониманию между всеми участниками: коррекционными и общими преподавателями, детьми с особыми нуждами и их ровесниками.

Заключение

За последнее десятилетие система образования Казахстана претерпевает значительные преобразования, обусловленные общим развитием страны в политической, социальной и экономической сферах. Сегодня ключевым фактором успеха становится способность общества к инновациям, умение быстро приспосабливаться к переменам и использовать их в своих интересах. Происходит переход от традиционного подхода к образованию, ориентированного на личность ученика. Внедрение инклюзивного образования, как и в других развитых странах, является ярким примером этих изменений. В Казахстане это важный шаг вперед в развитии образовательной политики, который приближает нашу страну к передовым государствам. Инклюзивное образование, как инновационный подход, способствует этому прогрессу.

Операционно-действенный компонент профессиональной готовности педагогов к организации инклюзивного образования подразумевает формирование системы профессиональных сведений и набора навыков, которые постоянно поддерживаются и воспроизводятся посредством обновления профессиональных знаний, умений и опыта личности.

Обнаруженная в процессе изучения поуровневая оценка операционно-действенной готовности педагогов дает возможность уточнить сложности подготовки педагогов к проведению инклюзивного обучения и обозначить эффективную часть плана изысканий по ее улучшению.

Источники финансирования

Исследование выполнено без привлечения внешнего финансирования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Образование для всех 2000-2015 гг.: достижения и вызовы. – Дакар: Изд-во ЮНЕСКО, 2015 г. – 499 с. [Электронный ресурс] – URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205_rus
- 2 Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования [Текст]: дисс.канд.пед.наук. / О.С.Кузьмина. – М, 2015. – 319 с.
- 3 Хитрюк В.В. Методика диагностики и мониторинга инклюзивной готовности педагогов [Текст] / В.В.Хитрюк, И.Н.Симаева // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2014. – № 1. – С.104-108.
- 4 Ногайбаева Г. Рамка мониторинга инклюзивного образования в Республике Казахстан [Текст] / Г.Ногайбаева, С.Жумажанова, Е.Коротких. – Астана: АО ИАЦ, 2017. – 185 с.
- 5 Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л.Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – С. 553.
- 6 Закон «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования» [Электронный ресурс] – URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=39579626&show_di=1&pos=1;-16#pos=1;-16.

REFERENCES

- 1 Obrazovanie dlya vseh 2000-2015 gg.: dostizheniya i vyzovy [Education for All 2000-2015: achievements and challenges]. (2015). Dakar: Izdatel'stvo UNESCO. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205_rus [in Russian].
- 2 Kuz'mina, O.S. (2015). Podgotovka pedagogov k rabote v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya [Preparation of teachers for work in inclusive education]. Candidate's thesis. Moscow [in Russian].
- 3 Hitryuk, V.V., & Simaeva, I.N. (2014). Metodika diagnostiki i monitoringa inklyuzivnoy gotovnosti pedagogov [Methods of diagnostics and monitoring of inclusive readiness of teachers]. Vestnik Surgut'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Bulletin of Surgut State Pedagogical University, 1, 104–108 [in Russian].
- 4 Nogaybaeva, G., Zhumazhanova, S., & Korotkikh, E. (2017). Ramka monitoringa inklyuzivnogo obrazovaniya v Respublike Kazakhstan [Monitoring framework for inclusive education in the Republic of Kazakhstan]. Astana: AO IAC [in Russian].
- 5 Rubinshteyn, S.L. (2002). Osnovy obshchey psikhologii [Foundations of general psychology]. Saint Petersburg: Piter, p. 553 [in Russian].
- 6 Zakon «O vnesenii izmeneniy i dopolneniy v nekotorye zakonodatel'nye akty Respubliki Kazakhstan po voprosam inklyuzivnogo obrazovaniya» [Law «On amendments and additions to some legislative acts of the Republic of Kazakhstan on inclusive education»]. (n.d.). Retrieved from https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=39579626&show_di=1&pos=1;-16#pos=1;-16 [in Russian].

Г.Т. Тусупбекова^{1*}, Л.С. Комардина¹

¹Инновациялық Еуразия университеті, Қазақстан

Педагогтердің операциялық-пәрменді дайындығы инклюзивті білім беру ұйымдастыру

Инклюзивті білім беруді енгізудегі басты мәселе – мұғалімдердің белсенді қатысуын қамтамасыз ету. Инклюзияның сәттілігі олардың кәсіби құзыреттілігімен, өз жұмысының маңыздылығы мен жауапкершілігін түсінуімен, әртүрлі қажеттіліктері бар балалардың даму ерекшеліктерін білуімен, сондай-ақ олардың жеке қасиеттерімен және оқыту әдістерімен тікелей байланысты. Алайда, толық қамтуға айтарлықтай кедергі болып педагогтардың арнайы білім беру тәсілін қажет ететін балалармен қарым-қатынасқа психологиялық және кәсіби дайындығының жоқтығы жатады.

Білім беру ұйымдарындағы мұғалімдердің инклюзивті білім беру процесін ұйымдастыруға жедел және тиімді дайындығының деңгейін бағалау.

Мұғалімдердің инклюзивті ортада жұмыс істеуге жедел және тиімді дайындығын бағалау үшін өзін-өзі бағалауды, стандартталған тестілеуді және олардың жұмыс өнімдерін сараптамалық бағалауды қамтитын бағалау әдістерінің жиынтығы пайдаланылды.

Зерттеу мұғалімдердің инклюзивті білім беру туралы хабардарлығы туралы ақпарат берді (оның мақсаттары, принциптері және әдістері); мүмкіндігі шектеулі балаларға деген олардың қарым-қатынасы және инклюзияны жүзеге асыру; олардың инклюзивті білім беруді ұйымдастырудағы практикалық дағдылары; әртүрлі білім беру қажеттіліктері бар балаларды бірлесіп оқыту кезінде олардың жұмысындағы өзгерістер; инклюзивті процестің барлық қатысушылары арасындағы қарым-қатынастар және осы қатынастар құрылатын құндылықтар.

Негізгі сөздер: инклюзивті білім беру, жедел және тиімді критерий, мүмкіндігі шектеулі балалар, дайындық, құзыреттілік.

G. Tusupbekova^{1*}, L. Komardina¹

¹Innovative University of Eurasia, Kazakhstan

Operational and effective readiness of teachers to organize inclusive education

The main problem is that the implementation of inclusive education requires teachers to actively participate in this process. The success of inclusion depends on the professionalism of teachers, their understanding of the importance and responsibility of their work, their knowledge of the development of children with different needs, as well as their personal qualities and approaches to work. However, one of the significant challenges in the organization of inclusive education is the lack of psychological and professional training for teachers to work with children with special educational needs. The goal of this study is to characterize the level of operational and practical readiness of teachers in general education institutions to organize inclusive education.

To identify the teacher's operational and effective readiness to organize work in an inclusive environment, we used assessment methods such as self-examination, testing, and expert evaluation of work products.

The conducted research allowed to assess the level of teachers' awareness of the philosophy, methodology, principles and objectives of inclusive education; the features of teachers' attitude towards children with disabilities and the process of introducing inclusion into education; how teachers organize inclusive education in their own pedagogical practice; what changes in the professional activity of teachers occur when children with normal and impaired development are taught together; what relationships are formed among all participants in the inclusive educational process, and what value principles they are based on.

Keywords: inclusive education, operational criterion, children with disabilities, readiness, competence.

Дата поступления рукописи в редакцию: 05.03.2026 г.