

Казахский национальный университет им. аль-Фараби

УДК 37.091.12:316

На правах рукописи

МАХАМБЕТОВА ЖАМИЛЯ ТАРГЫНОВНА

Формирование профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

6D012300 – Социальная педагогика и самопознание

Диссертация на соискание степени
доктора философии (PhD)

Научные консультанты
доктор педагогических наук,
профессор
А.С. Магауова

доктор педагогических наук,
профессор
Винцентас Ламанаускас,
(Вильнюсский Университет,
Шяуляйская Академия,
Институт Образования)

Республика Казахстан
Алматы, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ	4
ОПРЕДЕЛЕНИЯ	6
ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ	8
ВВЕДЕНИЕ	9
1 МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	17
1.1 Степень разработанности проблемы формирования профессиональных компетенций у будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования	17
1.2 Методологические подходы к исследованию проблемы формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования	24
1.3 Сущность, содержание и структура формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования	33
2 НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	54
2.1 Зарубежный и казахстанский опыт подготовки будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования	54
2.2 Трансформация опыта подготовки социальных педагогов Литвы и Германии в практику казахстанских вузов	71
2.3 Структурно-содержательная модель формирования профессиональных компетенций личности будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования	80
3 СОДЕРЖАНИЕ И РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	102
3.1 Моделирование процесса формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования	102
3.2 Опытно-экспериментальная работа по формированию профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования	117
3.3 Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования	153

ЗАКЛЮЧЕНИЕ	170
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	176
ПРИЛОЖЕНИЕ А – Результаты оценки ценностно-смысловой сферы личности будущих социальных педагогов двух вузов по методике Рокича «Ценностные ориентации» в разрезе курсов обучения и вузов (4 курс КазНУ им. аль-Фараби, 4 курс КазНПУ им. Абая)	202
ПРИЛОЖЕНИЕ Б – Результаты исследования студентов на основании «Методики мотивации профессиональной деятельности К. Замфира в модификации А.А. Реана	208
ПРИЛОЖЕНИЕ В – Результаты исследования «Шкалы эмоционального отклика» А. Меграбяна, Н. Эпштейна	211
ПРИЛОЖЕНИЕ Г – Анкета для студентов	221
ПРИЛОЖЕНИЕ Д – Содержание курсов «Тьютор в инклюзивном образовании», «Инновационные технологии в деятельности тьютора»	226
ПРИЛОЖЕНИЕ Е – Дополнение к содержанию педагогических практик, обеспечивающих формирование профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования	233
ПРИЛОЖЕНИЕ Ж – Результаты НИРС	234
ПРИЛОЖЕНИЕ И – Авторские свидетельства	238

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ

В настоящей диссертации использованы ссылки на следующие стандарты:
Международный пакт о правах человека: утв. Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 10 декабря 1948 года, №217 А (III), ст. 26.

Декларация о правах умственно отсталых лиц: утв. Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 20 декабря 1971 года, №2856 (XXVI).

Декларация о правах инвалидов: утв. Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 9 декабря 1975 года, №3447 (XXX).

«Закон об образовании» 1975 г. (ЕАНСА – Education for All Handicapped Children Act) определил специальное образование как обязательное для всех детей-инвалидов в США.

Конвенция о правах ребенка: утв. Резолюцией Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года, №44/25.

Акт об образовании лиц с нарушениями (США, 1990).

Всемирная конференция по образованию для всех Джомтьене, Таиланд, март, 1990 г.

Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов (1993).

UNESCO. (1994). Саламанская Декларация и Рамки Действий по образованию лиц с особыми потребностями // Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество (Саламанка, Испания).

Всемирный форум по образованию (Дакар, Сенегал, 26-28 апрель 2000 г.)

Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей (Нью-Йорк, 30.09.2000 г.).

Закон «О детях, не оставленных без присмотра» (NCLB – No Child Left Behind) 2001 г.

Закон об образовании для лиц с ограниченными возможностями (IDEA – Individuals with Disabilities Education Act) от 2004 г.

О правах инвалидов: конвенция ООН: утв. Резолюцией Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года, №61/106.

Выводы и рекомендации «48-ой сессии Международной конференции по образованию» (Женева, 25-28 ноября 2008 г.).

Международная ассоциация социальных педагогов. Профессиональные компетенции социальных педагогов – концептуальная основа (2008).

Министерство образования и науки. Министерство социального обеспечения и труда Литовской Республики. Стандарт профессионального образования и подготовки социального педагога: утв. 26 июня 2008 года, №ISAK-1872/A1-209.

Конституция Республики Казахстан: принята на республиканском референдуме 30 августа 1995 года.

Закон Республики Казахстан. О правах ребенка в Республике Казахстан: принят 8 августа 2002 года, №345.

Закон Республики Казахстан. О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями: принят 11 июля 2002 года, №343-II (с изменениями и дополнениями по состоянию на 26.06.2021 г.).

Закон Республики Казахстан. О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан: принят 13 апреля 2005 года, №39.

Закон Республики Казахстан. Об образовании: принят 27 июля 2007 года, №319-III (с изменениями и дополнениями по состоянию на 27.06.2022).

Закон Республики Казахстан. О специальных социальных услугах: принят 29 декабря 2008 года, №114-IV.

Закон Республики Казахстан. О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования: принят 26 июня 2021 года, №56-VII ЗРК.

Приказ Министерства образования и науки Республики Казахстан. Методические рекомендации по организации интегрированного (инклюзивного) образования детей с ограниченными возможностями в развитии): утв. 16 марта 2009 года, №4-02-4/450.

Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан. Об утверждении Типовых квалификационных характеристик должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц: утв. 13 июля 2009 года, №338.

Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан. Правила организации учебного процесса по кредитной технологии обучения: утв. 20 апреля 2011 года №152.

Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан. Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования всех уровней образования: утв. 31 октября 2018 года, № 604 (зарегистрирован в Министерстве Юстиции РК 1 ноября 2018 г. № 17669).

Приказ Министра труда и социальной защиты населения Республики Казахстан. Об утверждении профессионального стандарта «Психологическая и социальная работа»: утв. 30 мая 2019 года, №292.

Приказ Министра науки и высшего образования Республики Казахстан. Об утверждении государственных общеобязательных стандартов высшего и послевузовского образования: утв. 20 июля 2022 года, №2.

Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан. Об утверждении Типовых квалификационных характеристик должностей педагогов: утв. 17 августа 2009 года, №5750.

ГОСО РК 6.08.058-2010. Приложение А. Типовой учебный план специальности 5В012300 – «Социальная педагогика и самопознание».

Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан: утв. приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 1 июня 2015 года, №348.

ОПРЕДЕЛЕНИЯ

В настоящей диссертации применяются следующие термины с соответствующими определениями:

Дети с ограниченными возможностями – дети до восемнадцати лет с физическими и (или) психическими недостатками, имеющие ограничения жизнедеятельности, обусловленные врожденными, наследственными, приобретенными заболеваниями или последствиями травм, подтвержденными в установленном порядке.

Инклюзия – форма совместной жизни здоровых и людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности, где не допускается дискриминация по отношению особых потребностей.

Инклюзивное образование – процесс вовлечения всех детей в образовательный процесс и социальную адаптацию независимо от пола, этнической, религиозной принадлежности, особенностей в развитии и экономического статуса.

Интеграция – приведение потребностей детей с психическими и физическими нарушениями в соответствие с системой образования, остающейся в целом неизменной, не приспособленной для них; учащиеся с ограниченными возможностями посещают массовую школу, но не обязательно учатся в тех же классах, что и все остальные дети.

Компетентность – интегративное, многокомпонентное явление, показатель профессионализма и мастерства специалиста.

Компетентностный подход – это приоритетная ориентация образования на его результаты: формирование необходимых общекультурных и профессиональных компетенций, самоопределение, социализация, развитие индивидуальности и самоактуализация.

Компетенция – владение степенью готовности к определенным навыкам и деятельности на основе теоретических знаний и практического опыта.

Лица с особыми образовательными потребностями (ООП) – лица, испытывающие постоянные или временные трудности в получении образования соответствующего уровня вследствие: нарушений развития; поведенческих и эмоциональных проблем; средовых факторов (социальных, психологических, экономических, лингвистических, культурных).

Нетипичные дети – дети, развитие которых отличается от принятой нормы. Это могут быть одаренные дети или дети с ограниченными возможностями.

Норма – условное обозначение равновесия организма человека, его отдельных функций в условиях изменяющейся внешней среды.

Особые образовательные потребности – это потребности в помощи и в услугах в учебно-развивающем процессе, без которых невозможно получения качественного образования.

Профессиональные компетенции – компетенции, позволяющие формулировать проблемы, ставить задачи, определять пути их решения,

разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в различных сферах педагогической деятельности.

Социальная педагогика – отрасль педагогики, которая изучает социальные проблемы человека на различных этапах его возрастного развития, среду его жизнедеятельности, педагогические технологии, методы направленные на повышение действенности социального развития, социализации, воспитания, обучения конкретного человека с учетом его индивидуальных возможностей, а также педагогические возможности среды жизнедеятельности и их влияние на социальное развитие человека, его социализацию, воспитание.

Тьютор – это педагог, сопровождающий индивидуальное развитие учащихся в рамках дисциплин, формирующих образовательную программу, прорабатывающий индивидуальные задания, рекомендуя траекторию карьерного развития.

Формирование профессиональных компетенций будущих социальных педагогов в условиях инклюзивного образования – это процесс поэтапного развития личностных интегральных качеств, проявляющихся в способности и готовности к успешной деятельности в условиях инклюзивного образования, основанного на знаниях, умениях, навыках, опыте, ценностях и склонностях, приобретаемых в условиях вузовской подготовки.

Эксклюзия – модель понимания мира и построения отношений, при которой люди с некоторыми физическими, психологическими, социальными или нравственными особенностями оцениваются как абсолютно непохожие, чужие и чуждые, другие, «неполноценные», существующие и должны существовать отдельно от так называемых «нормальных», «своих», «полноценных» людей, от общества в целом.

ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ

ГОСО РК	– Государственный общеобязательный стандарт образования РК
ИО	– Инклюзивное Образование
МАСП	– Международная ассоциация социальных педагогов
НИРС	– Научно-исследовательская работа студентов
ОВ	– Ограниченные возможности
ОВЗ	– Ограниченные возможности здоровья
ОВР	– Ограниченные возможности в развитии
ООП	– Особые образовательные потребности
ОЭСР	– Организация экономического сотрудничества и развития
РК	– Республика Казахстан
СРС	– Самостоятельная работа студента
СЦП	– Студент-центрированный подход
ТиПО	– Техническое и профессиональное образование
ЦПП	– Целостный педагогический процесс
ЮНЕСКО	– UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization / Организация Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры
ЮНИСЕФ	– (United Nations International Children’s Emergency Fund– UNICEF), Международный чрезвычайный детский фонд ООН или Детский фонд Организации Объединённых Наций

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В условиях глобализации новая миссия системы образования состоит в создании условий для установления в обществе большей справедливости и социальной стабильности посредством обеспечения для всех граждан равных возможностей в получении образования и доступа к знаниям. Право на образование является одним из основополагающих конституционных прав гражданина Республики Казахстан. В РК понятие инклюзии соответствует целям государственной образовательной политики, которая направлена на обеспечение доступа к образованию для всех категорий детей, включая детей с ограниченными возможностями. В 1994 году РК ратифицировала Конвенцию ООН о правах ребенка [1], принимая на себя обязательства обеспечивать ребенку с нарушениями и проблемами здоровья и развития эффективного доступа к услугам в области образования. Для поддержки и развития инклюзии во всех 17 регионах открываются специализированные Ресурсные центры. Этот важный проект начал реализовываться с 2018-2019 учебного года [2].

Актуальность темы исследования определена необходимостью формирования профессиональных компетенций будущего социального педагога, требующихся для эффективной деятельности в условиях инклюзивного образования. Стандарты высшего образования предполагают формирование компетенций студентов для успешной профессиональной деятельности. В связи с этим в педагогической науке и практике формирование профессиональных компетенций является актуальной проблемой, что отражается в требованиях стандартов к результатам образования. В нашем исследовании мы опираемся на Концептуальную основу профессиональных компетенций социальных педагогов Международной ассоциации социальных педагогов (МАСП) [3], которая ориентирует на формирование следующих компетенций: социальные и коммуникативные компетенции, организационные компетенции, системные компетенции, компетенции вмешательства, компетенции в области развития и обучения.

В развитие идей инклюзивного образования внесли весомый вклад такие исследователи как Д. Митчелл [4], Дж. Хейл [5], Т. Лорман и др. [6], Дж. Портер [7], И. Баранаускиене [8]. Профессиональная подготовка специалистов к инклюзивному образованию изучалась С.В. Алехиной [9-13], О.С. Кузьминой [14], В.В. Хитрюк [15-17], Д.З. Ахметовой и др. [18], А.С. Сунцовой [19], И.В. Возняк [20]. Существенный вклад в профессиональную подготовку педагогов для работы в условиях инклюзивного образования РК внесли казахстанские ученые: Р.А. Сулейменова [21], З.А. Мовкебаева и др. [22], А.Б. Байтурсынова [23], И.А. Оралканова [24], С.Д. Аубакирова [25], А.Р. Рымханова [26], А.К. Рсалдинова [27] и др.

В трудах Д. Мак Клелланд [28], М. Кунтер и др. [29], R.M. Epstein, E.M. Hundert [30], M.T. Kane [31], M. Ninčević, D.J. Vukelić [32], И.В. Георге [33], Н.В. Ивановой [34], В.Л. Бозаджиева [35], Л.А. Шкутиной [36],

З.А. Мовкебаевой, И. Оралкановой, Е. Убайдуллакызы [37] исследованы профессиональные компетенции.

Проблемам профессиональной подготовки социальных педагогов посвящены работы С. Cameron, Р. Moss [38], J. Nämäläinen [39], В.А. Сластенина [40], М.А. Галагузовой [41], В.Г. Бочаровой [42], Л.В. Мардахаева [43], А.А. Булатбаевой [44], А.С. Магауовой [45], Ж.М. Байгожиной [46] и др.

Таким образом, в теории и практике педагогического образования накоплен опыт профессиональной подготовки социальных педагогов. В то же время проведенный анализ показал, что проблема подготовки будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования остается актуальной и недостаточно изученной. Выпускники вуза могут не в полной мере овладеть профессиональными компетенциями для работы в инклюзии, хотя компетенция является готовностью к определенным навыкам и деятельности на основе теоретических знаний и практического опыта.

Опрос среди преподавателей будущих социальных педагогов свидетельствуют о том, что профессиональные компетенции и профессионально-личностные качества имеют решающее значение для социальных педагогов работающих в инклюзивной среде.

Из вышеизложенного вытекает вывод о том, что формирование профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в вузе является актуальной задачей.

Существует **противоречие:**

– между значимостью формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования и недостаточной разработанностью данной проблемы в педагогической теории и практике.

Попытка преодоления существующего противоречия позволила определить **проблему** исследования: выявление методологических, научно-теоретических основ, педагогических условий, обеспечивающих формирование профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Объект исследования – система профессиональной подготовки будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Предмет исследования – процесс формирования профессиональных компетенций у будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в вузе.

Цель исследования: научно-практическое обоснование теоретико-методологической и методической базы формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Задачи исследования:

1. Раскрыть теоретико-методологические основы проблемы формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, определить сущность понятия

«формирование профессиональных компетенций будущего социального педагога к работе в условиях инклюзивного образования».

2. Провести сравнительный анализ подготовки социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в Республике Казахстан, Литве и Германии.

3. Разработать структурно-содержательную модель формирования профессиональных компетенций личности будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

4. Смоделировать процесс формирования профессиональных компетенций у будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

5. Экспериментально проверить эффективность структурно-содержательной модели формирования профессиональных компетенций личности будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

6. Сформулировать научно-обоснованные выводы и рекомендации по формированию профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что если подготовка будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования будет осуществляться на основе понимания студентами роли и места социального педагога в инклюзивном образовании с учетом международных тенденций в области инклюзивного образования, на основе разработанной модели, основанной на студент-центрированном, акмеологическом, аксиологическом, системном, компетентностном подходах, с учетом реализации педагогических условий, опыта отечественных и зарубежных вузов, то это повысит возможность формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Ведущая идея исследования подготовка будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования обусловлена поэтапным формированием профессиональных компетенций будущих социальных педагогов на основе разработанной модели процесса формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Теоретико-методологической основой исследования являются:

– *системный подход* (Ф.Ф. Королев, В.П. Беспалько, Ю.К. Бабанский, Г.Н. Александров., В. Ламанаускас, Т.Г. Галиев и др.);

– *теория целостного педагогического процесса* (В.А. Сластенин, Ю.К. Бабанский, Н.Д. Хмель);

– *акмеологический подход* (А.А. Бодалев, В.Т. Ганжин, А.А. Деркач, С.Б. Бегалиева, Г.К. Нурғалиева);

– *аксиологический подход* (П.Ф. Каптерев, А.П. Нечаев, П.П. Блонский, И.С. Самохин, Н.Л. Соколова, М.Г. Сергеева и др.);

– *студент-центрированный подход* (Ф.Х. Хейворд, Дж. Дьюи, К. Роджерс, А. Аттард, Ш.М. Каланова, Г.Ж. Менлибекова, и др.);

– *компетентностный подход* (Н. Хомский, Дж. Равен, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.В. Краевский, А.В. Хуторской, Э.Ф. Зеер, Г.П. Щедровицкий, И.А. Зимняя, и др.).

Источники исследования: нормативно-правовые документы, регламентирующие права детей с ограниченными возможностями в развитии; государственные общеобязательные образовательные стандарты, образовательные программы по подготовке социальных педагогов, рабочие учебные планы педагогических казахстанских и зарубежных вузов; исследования отечественных и зарубежных ученых в области инклюзивного образования; психолого-педагогические труды казахстанских и зарубежных исследователей по формированию профессиональных компетенций к педагогической деятельности;

Методы исследования: сравнительный анализ; моделирование; анкетирование; тестирование; интервью; контент-анализ, статистические методы (корреляционный анализ Спирмена, Т-критерий Стьюдента, дисперсионный анализ). Проведенное исследование прошло процедуру одобрения локального этического комитета при КазНУ им. аль-Фараби.

Этапы исследования:

На первом этапе (2018-2019) осуществлялся теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования зарубежных и казахстанских авторов, определялся научно-понятийный аппарат исследования; изучалось современное состояние проблемы исследования, опыт подготовки студентов педагогических специальностей вуза к работе в условиях инклюзивного образования; разработана программа опытно-экспериментальной работы, научно обосновывались и разрабатывались структурно-содержательная модель формирования профессиональных компетенций личности будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, модель процесса формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, индикаторы и уровни искомого формирования.

На втором этапе (2019-2020) изучался зарубежный опыт подготовки социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования на основе сравнительного анализа подготовки социальных педагогов в Республике Казахстан, Литве и Германии, определены условия эффективной его реализации; с целью выявления готовности будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования был проведен письменный опрос со студентами (качественное исследование); был проведен опрос (качественное исследование) преподавателей вузов по подготовке будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

На третьем этапе (2020-2021) проверялась эффективность разработанной модели с последующим анализом и обобщением научно-педагогических результатов, осуществлялась статистическая обработка, обобщение и

систематизация полученных результатов, формулировались выводы по результатам исследования.

База исследования: в лонгитюдном экспериментальном исследовании с 2018-2021 гг. принимали участие студенты бакалавриата в количестве 34 человек образовательной программы «Социальная педагогика и самопознание» Казахского Национального Университета им. аль-Фараби. Контрольную группу составили студенты бакалавриата в количестве 34 человек специальности «Социальная педагогика и самопознание» Казахского Национального Педагогического Университета им. Абая.

Научная новизна состоит в следующем:

1. Раскрыты научно-теоретические основы формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, с учетом международных нормативных документов, предполагающих отбор совокупности профессиональных компетенций для работы в условиях инклюзивного образования.

2. Представлено авторское определение понятия «формирование профессиональных компетенций будущего социального педагога к работе в условиях инклюзивного образования».

3. Выявлены особенности подготовки социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в Республике Казахстан, Литве и Германии, в основе которых лежит Концептуальная основа профессиональных компетенций социальных педагогов МАСП.

4. Разработана и апробирована «Структурно-содержательная модель формирования профессиональных компетенций личности будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования», состоящая из мотивационно-ценностного, содержательного, деятельностного, компетентностного компонентов, критериев, показателей и уровней сформированности, характеризующихся последовательностью и поэтапной организацией.

5. Спроектирована и апробирована «Модель процесса формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования».

Теоретическая значимость исследования: обоснованы теоретико-методологические основы формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования; раскрыта сущность формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования как процессе поэтапного развития личностных интегральных качеств, проявляющихся в способности и готовности к успешной деятельности в условиях инклюзивного образования, основанном на знаниях, умениях, навыках, опыте, ценностях и склонностях, приобретаемых в условиях вузовской подготовки.

Практическая значимость исследования заключается в

1) публикации учебно-методических пособий «Деятельность социального педагога в условиях инклюзивного образования», «Social pedagogue in the system of inclusive education», в разработке методических рекомендаций для формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования;

2) разработке образовательной программы «7М01103 - Современные технологии в условиях инклюзивного образования»;

3) подготовке диагностического инструментария для выявления уровня формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

4) составлении «Дополнения к содержанию педагогических практик», обеспечивающих формирование профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования».

5) в рамках модуля «Инклюзия в образовательной среде» в программе «6В01801 - Социальная педагогика и самопознание» предлагаются дисциплины: 1. «Тьютор в инклюзивном образовании». 2. «Инновационные технологии в деятельности тьютора по сопровождению учащихся с ООП в инклюзивном образовании», содержание которых предложено и апробировано в ходе диссертационного исследования.

Положения, выносимые на защиту:

1. Сущность понятия «формирование профессиональных компетенций будущего социального педагога к работе в условиях инклюзивного образования» – это процесс поэтапного развития личностных интегральных качеств, проявляющихся в способности и готовности к успешной деятельности в условиях инклюзивного образования, основанное на знаниях, умениях, навыках, опыте, ценностях и склонностях, приобретаемых в условиях вузовской подготовки.

2. Сравнительный анализ подготовки социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в Республике Казахстан, Литве и Германии. При проведении сравнительного, описательного анализа образовательных программ подготовки социальных педагогов вузов трех стран выявлена важность соблюдения компетентного подхода, направленного на формирование профессиональных компетенций для работы в условиях инклюзивного образования, определены характер и тенденции подготовки социальных педагогов в данных странах, выделены профессиональные компетенции принятые МАСП.

3. «Структурно-содержательная модель формирования профессиональных компетенций личности будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования». Результатом разработанной модели является сформированность профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, таких как социальные и коммуникативные компетенции, организационные компетенции, системные компетенции, компетенции вмешательства, компетенции в области развития и обучения.

4. Обоснование «Модели процесса формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования», включающей адаптационный, интегрирующий, деятельностный этапы, целью которой является поэтапное формирование профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

5. Результаты опытно-экспериментальной работы подтверждающие эффективность модели процесса формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обусловлена исходными методологическими и теоретическими позициями автора, использованием совокупности теоретических и эмпирических методов исследования, адекватных поставленным в исследовании задачам, статистической обработкой полученных опытно-экспериментальным путем результатов; подтверждением гипотезы исследования его результатами, практическим опытом соискателя.

Апробация и внедрение результатов исследования представлены:

– в международных журналах с ненулевым импакт-фактором, входящих в информационную базу Scopus – 2 публикации: Pre-Service Social Educators' Professional competences: An Inclusive Education Context // Education and Self-development. – 2022. – Vol. 17, №2.-P. – 129-143; Professional competences in the context of inclusive education: A model design // European Journal of Educational Research. - 2023. -Vol. 12, № 1. P. 201-211;

– в журналах, рекомендованных Комитетом по обеспечению качества в сфере науки и высшего образования Министерства науки и высшего образования РК – 5 публикаций: 1. Inclusive education abroad: problems, experience and perspectives. Journal «Bulletin of KazNU.The pedagogical sciences series» (Journal of Educational Sciences). - 2019.-Vol. 58, №1.-P. 91-100; 2.The readiness of future social pedagogues to work in inclusive education: results of a diagnostic research. Journal «Bulletin of KazNU. The pedagogical sciences series» (Journal of Educational Sciences). -2020.-Vol. 62, №1.-P.43-51; 3.Psychological aspects of implementing strategies and models for inclusive education of children with special educational needs Bulletin of Abai Kazakh national pedagogical university, series «Psychology».-2020.-№1(62).-P.240-244. 4.Modeling of psychological and pedagogical support of students with special educational needs at the university in the conditions of inclusive education Bulletin of Abai Kazakh national pedagogical university, series «Psychology». - 2021.-№4(69). -P.29-40; 5. Қазақстан мен Литва жоғары білім беру жүйесінде элеуметтік педагогтарды даярлаудың ерекшеліктері. Хабаршы. «Педагогикалық ғылымдар» сериясы. Алматы. Қазақ Университеті. -2022.- № 1 (70). -Б.70-79;

– в сборниках *международных научно-практических конференций и международных форумов, круглых столов* (Алматы, 2019, 2020, 2021, 2022; Туркестан, 2019, Саппоро (Япония), 2019, Нур-Султан, 2020; Екатеринбург (Россия) 2020; Елгава (Латвия) 2021; Шяуляй (Литва) 2021), в изданиях ближнего

и дальнего зарубежья – 20 (Казахстан (2019, 2020, 2021, 2022), Латвия (2021), Литва (2019, 2021), Россия (2021)) - 20.

По теме исследования опубликовано 3 учебно-методических пособия, получены 3 авторских свидетельства.

Структура диссертации: диссертация состоит из введения, трех разделов, заключения, списка использованных источников и приложений.

1 МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1 Степень разработанности проблемы формирования профессиональных компетенций у будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

Современное состояние и тенденции развития проблемы формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования требуют изученности теоретических основ и разработанности данного вопроса. Проблема подготовки специалистов для работы в условиях инклюзивного образования находится в центре внимания многих ученых сферы современного образования (Д. Митчелл, Дж.Б. Хэйл, Т. Loreman, J. Deppeler, D. Harvey, Дж. Портер [47], Т. Бут [48, 49], R. Tichá, В. Abery, С. Johnstone, А. Poghosyan, Р. Hunt [50]; Н.Л. Wang [51], С.В. Алехина, О.С. Кузьмина, В.В. Хитрюк, И.Н. Хафизуллина [52], А. Avagyan, А. Svajyan [53], Ю.В. Мельник [54], А.Д. Гонеев [55], И.В. Возняк; А.К. Кусаинов, А.Х. Аргынов, Р.А. Жумаханова [56]; Р.А. Сулейменова; Л.А. Шкутина; З.А. Мовкебаева; А.К. Рсалдинова; И.А. Оралканова; С.Д. Аубакирова; А.Р. Рымханова и др.).

Принцип инклюзивного обучения в педагогике принадлежит Л.С. Выготскому, который еще в 30-е годы XX века одним из первых обосновал необходимость такого подхода для успешной практики социальной компенсации имеющегося у ребенка физического дефекта. Так, в своих работах Л.С. Выготский указывал, что *«...при всех достоинствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника – слепого, глухого или умственно отсталого ребенка – в узкий круг школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует его внимание на своем недостатке и не вводит его в настоящую жизнь»* [57].

Д. Митчел определяет инклюзивное образование как обучение детей с ООП в общеобразовательной среде, создание целого ряда специальных условий, включающих в себя адаптированный учебный план, методики обучения, модифицированные методы оценки и обеспечение доступности. По оценке ученого, успех инклюзивного образования зависит от видения его как части системы, от знаний и умений педагогов, от руководства системой образования на национальном, региональном и местном уровнях [4, с. 33].

Дж.Б. Хэйл в своей работе «Response to Intervention: Guidelines for Parents and Practitioners, 2008» выделяет термин «Response to Intervention» (RtI) – «отклик на вмешательство», т.е. обратная связь. Таким образом, он изучает отбор детей для обучения в инклюзивной среде, а также утверждает о том, что термин RtI должен получить широкое распространение [5].

В свою очередь Т. Лорман и др. указывают на теоретические и практические подходы к включению детей с ООП в процесс инклюзии, ресурсы для успешной инклюзии, профессиональную подготовку учителей, организационную структуру, преимущества инклюзии для всех обучающихся и т.д. [6, р. 123]. По мнению Дж. Портер, социальная среда в школе влияет на детей и что очень часто она сопряжена с неформальной стороной школьной жизни. С этим связаны время и место/пространство, которые могут не только вызывать позитивные эмоции, но и являться источником трудностей [7, с. 191].

Т. Бут, М. Эйнксоу внедрили технологию включения всех участников педагогического процесса, где выделили 3 аспекта развития инклюзии:

- 1) разработка инклюзивной политики;
- 2) развитие инклюзивной практики;
- 3) создание инклюзивной культуры [49, с. 15].

По мнению G. Stefanich, из-за проблем социальной интеграции людей с ОВ образовательная среда является идеальным местом для объединения людей с физическим, культурным, эмоциональным и интеллектуальным разнообразием в сплоченную, взаимоподдерживающую группу. Групповой синергизм может стать более мощным, чем коллективный результат каждого человека, действующего независимо. Для достижения этих результатов необходимо учитывать таланты и способности каждого человека. Окружающая среда и взаимодействия должны быть скорректированы и изменены в соответствии с возможностями и потенциалом каждого человека. Роль педагогов имеет решающее значение в воспитании межличностного развития учащихся с ОВ. Специалистам в каждом образовательном контексте необходимо энергично работать, чтобы переориентировать свои характерные чувства по отношению к учащимся с ОВ [58].

Известный шведский исследователь, занимающийся проблемами инклюзии У. Янсон подчеркивает то, что «инклюзия имеет социально-педагогический характер и нацелена не на изменение и исправление отдельного ребенка, а на адаптацию учебной и социальной среды к возможностям этого ребенка» [9, с. 6].

По мнению G. Thomas и др., инклюзивность – это не новая идея. Хотя недавнее беспокойство по поводу инклюзивности можно отнести к движениям за гражданские права 1960-х годов; идеалы, лежащие в основе инклюзивного образования, имеют гораздо более глубокие корни в либеральной и прогрессивной мысли. Если обратиться к формированию нынешней школьной системы столетием ранее, то можно увидеть, что тогда были открыты два пути. Один был инклюзивным, другой – сегрегативным [59].

И.В. Возняк выявила, что система повышения квалификации педагогов в межкурсовой период обеспечивает формирование отдельных компонентов готовности педагогов к инклюзивному образованию детей: профессиональной мотивации к деятельности в инклюзии; субъективной оценки знаний по проблемам инклюзивного образования детей, коррекционно-педагогических, а также коммуникативных умений и рефлексивности [20, с. 130].

В работах зарубежных ученых (J. Härmäläinen [60], X. Ucar [61], C. Cameron, P. Moss [62], D. Jones [63] и др.) особое внимание уделяется исследованию сущности социальной педагогики. Исследованию вопросов формирования компетентности специалистов посвящены труды Д. Майхенбаум [64], М. Шуре [65], Р. Бернс [66] и др.

Как отмечает J. Härmäläinen, в сфере инклюзивного образования одну из ведущих ролей выполняют социальные педагоги, от профессиональной компетентности которых зависит успешность обучения. Важно учитывать, что социальная педагогика концентрируется на вопросах интеграции личности в общество, как в теории, так и на практике. Она направлена на облегчение социальной изоляции. В ней рассматриваются процессы человеческого роста, которые связывают людей с системами, институтами и сообществами, важными для их благополучия и управления жизнью. Основная идея социальной педагогики состоит в том, чтобы способствовать социальному функционированию людей, включению, участию, социальной идентичности и социальной компетентности как членов общества [60, p. 76].

В советское время социальная педагогика как наука в Литве не получила развития до 1987 г., пока впервые И. Вайткавичус не опубликовал монографию «Очерки социальной педагогики» [67]. Опираясь на научные труды П.Г. Наторпа, И. Гудайтиса, А. Дистервега, Л. Буевой, Т. Мальковской, Л. Новиковой и др., ученый расширил понятие «социальная педагогика», показал ее связь с другими науками, заложил ее методологическую основу, определил социальные функции воспитания, подчеркнул значимость социальной педагогики в жизни общества. В Литве было создано трехуровневое образование социальных педагогов. Допрофессиональная подготовка развита достаточно хорошо. На социально-педагогическую деятельность в Литве оказывает большое влияние католическая церковь. Проводится большая добровольная социальная работа. Работа ведется во временных домах ночлега, в больницах, в тюрьмах для несовершеннолетних [68].

Проблемы профессиональной подготовки и готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования нашли отражение в трудах И.Н. Хафизуллиной, Ю.В. Мельника, С.В. Алехиной, А.Д. Гонеева, О.С. Кузьминой, В.В. Хитрюка. Проблема и задачи профессиональной подготовки достаточно широко представлены в работах В.А. Сластенина, И.А. Зимней [69], Н.В. Кузьминой [70], С.М. Марковой [71], Л.М. Митиной [72], И.А. Оралкановой, С.Д. Аубакировой; А.Р. Рымхановой, 2019 и др.

В.В. Хитрюк определяет готовность педагогов к инклюзивному образованию как «...предрасположенность к профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзии, в основе которой заложено сложное интегральное субъективное качество личности, основанное на комплексе академических, профессиональных и социально-личностных компетенций» [15, с. 667-668].

Пути повышения качества профессиональной подготовки студентов – будущих профессионалов Л.М. Митина рассматривает как интегрированную в

образовательное пространство вуза технологию профессионального развития личности, стадии которой соотнесены с курсами обучения студентов в вузе и модифицированы в соответствии с учетом специфики возраста и специализации ее участников [72, с. 100].

Вопросы профессиональной подготовки социальных педагогов рассматривали в своих трудах С. Cameron, P. Moss, Davies Jones, Н., В.А. Слостенин, М.А. Галагузова, В.Г. Бочарова, Л.В. Мардахаев, В. Торохтий [73], А.А. Булатбаева и др., А.С. Магауова, Ж.М. Байгожина, Н.С. Элқожаева [74], А.Б. Айтбаева, П.Т. Абдуллаева [75], И. Халитова [76].

Профессиональная подготовка социальных педагогов, рассматриваемая З.А. Аксютинной как основная при подготовке специалистов социальной сферы, была рассмотрена в работах В.А. Слостенина (готовность к социально-педагогической деятельности, М.А. Галагузовой (научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки социальных педагогов), В.Г. Бочаровой (профессиональная подготовка социального педагога), Л.В. Мардахаева (личностные качества социального педагога), В. Торохтия (профессионализм социального педагога) и др.

На основе компетентного подхода, Ю.Н. Галагузова [41, с. 14] рассматривает профессиональную подготовку социального педагога и в профессиональной компетентности социального педагога исследователь выделяет два аспекта: *управленческий и психолого-педагогический*. Управленческая компетентность – это система не только знаний социального педагога, использующихся в работе с ребенком, но и умений организовать социальную помощь и поддержку в нужный момент. Автор считает, что социальный педагог должен иметь очень высокий уровень знаний как в психологии, так и в педагогике, так как в своей практике он решает разные психологические и социально-психологические вопросы.

По мнению И.С. Решетовой, Е.Н. Красиковой [77], самыми мощными стимулами для реализации компетентностей у профессионала является творчество, духовно-нравственные начала, чувство ответственности и научно-мировоззренческие и ценностные ориентиры. На основе интегрированного подхода А.Д. Гонеев предложил пути и способы формирования профессиональных компетенций бакалавров в ходе освоения дисциплин психолого-педагогического блока и варианты их подготовки к реализации задач инклюзивного образования детей с ООП. Исследователь особо выделяет способы формирования компетенций, связанных с освоением нормативно-правовой базы современной системы образования, пониманием и готовностью осознать большую социальную значимость педагогической деятельности, а также формирование способности осуществлять обучение, воспитание и развитие школьников с учетом их индивидуальных, возрастных особенностей и ООП в условиях инклюзивного образования [55, с. 5].

Профессиональные компетенции социальных педагогов рассматривают в своих трудах: Е. Timonen-Kallio, J. Hämäläinen [78], V. Indrašienė, J. Sadauskas [79], Л.В. Мардахаев; О.В. Баркунова [80], Ю.Н. Галагузова [81]; Т.И. Митичева

[82]; С.В. Прилепская [83], Е.В. Ромашина [84]; А.В. Хуторской [85]; А.А. Булатбаева, А. Мынбаева, Ш. Таубаева, З. Мадалиева, А.С. Магауова, Ж.М. Байгожина, З.М. Садвакасова [86] и др.

Согласно Т.И. Митичевой, формирование профессиональных компетенций социального педагога складывается, прежде всего, из системы необходимых знаний, умений, навыков и опыта профессиональной деятельности, которые будущие специалисты осваивают в период обучения в вузе [82, с. 44]. О.В. Баркунова в своей научной работе указывала, что в профессиональной подготовке высококомпетентного социального педагога ведущая роль принадлежит непрерывной педагогической практике [80, с. 20]. О практической подготовке студентов к социально-педагогической работе говорится в работе С.В. Прилепской. Е.В. Ромашина изучала формирование профессиональной готовности будущих социальных педагогов в вузе к работе с детьми-инвалидами.

В результате глубокого анализа нами было выявлено, что в РК проблемы изучения инклюзивного образования исследуются по нескольким направлениям:

- социальная коррекционно-педагогическая поддержка детей с ОВ (Р.А. Сулейменова);

- профессиональная подготовка взрослого населения в области инклюзивного образования (А.К. Кусаинов, А.Х. Аргынов, Р.А. Жумаканова);

- кадровый потенциал, повышение квалификации педагогических кадров в условиях становления инклюзивного образования в Республике Казахстан (Ж.С. Нурмагамбетова [87], Л.А. Шкутина, А.Р. Рымханова., Н.В. Мирза, Ж.А. Карманова, А.К. Рсалдинова, И.А. Денисова, Ж.И. Сардарова, Н.С. Жумашева, С.К. Абильдина, А.Р. Рымханова, Р.О. Агавелян, С.Д. Аубакирова, А.Д. Жомартова, Е.И. Бурдина и др.);

- подготовка учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования (И.А. Оралканова);

- формирование деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования (С.Д. Аубакирова);

- методологические подходы в подготовке социальных педагогов в условиях инклюзивного образования (М.З. Сейдина, Г.Ж. Менлибекова (андрагогический подход) [88];

- психолого-педагогические основы подготовки студентов педагогических специальностей к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования (К.С. Тебенова, и др. [89], А.Р. Рымханова).

А.А. Байтурсынова исследовала организационно-педагогические условия включения детей с ОВ в учебный процесс общеобразовательной школы.

Формирование профессиональных компетенций педагогов для работы в условиях инклюзивного образования рассматривается З.А. Мовкебаевой и др., Ж.С. Нурмагамбетовой.

Р.А. Сулейменова в своей научной работе ввела предложения по координации работы государственных органов здравоохранения, образования и социальной защиты под эгидой Министерства труда и социальной защиты,

введению института социальной службы, изменению порядка финансирования с целью введения адресного финансирования, созданию законодательной базы. Исследователь предложила принять Закон «О социальной и коррекционно-педагогической поддержке», проект которого был разработан и передан в Правительство Республики Казахстан [21, с. 315]. О необходимости систематического повышения осведомленности специалистов образовательных учреждений в области инклюзии, включающий в себя понятийный аппарат, исторические аспекты, задачи, образовательную политику в области инклюзивного образования в Казахстане, особенности социально-педагогической работы с обучающимися с ООП отмечают в своем труде А.К. Кусаинов, А.Х. Аргынов, Р.А. Жумаканова.

В 2013 году стартовал проект «Психолого-педагогические основы инклюзивного образования», поддержанный Фондом «СОРОС Казахстан». В рамках проекта авторским коллективом (З.А. Мовкебаева, А.Т. Искакова, Г.З. Закаева, А.Б. Айтбаева, А.А. Байтурсынова) было разработано учебное пособие «Основы инклюзивного образования». А.К. Рсалдинова, И.А. Денисова исследовали вопросы повышения квалификации педагогических кадров в условиях становления инклюзивного образования в Республике Казахстан [27, с. 7].

И.А. Оралкановой определен процесс формирования готовности учителей как системный, пролонгированный во времени процесс становления и дальнейшего развития готовности учителей начальных классов к работе в системе инклюзивного образования, требующий соблюдения определенных этапов и условий [24, с. 109]. В своей работе С.Д. Аубакирова указывает на то, что формирование деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования является необходимым условием эффективной реализацией инклюзивной практики [25, с. 135].

Опыт проектирования образовательных программ обучения социальных педагогов изучался А. Булатбаевой и др., где отмечаются развитие личностных компетенций будущих социальных педагогов, как неотъемлемая часть образовательной программы [44, р. 3927]. А.С. Магауова в своей работе рассматривает компетентностную парадигму подготовки социальных педагогов. Специфика деятельности социального педагога в сфере отношений «человек-человек» вызывает необходимость ориентации на общечеловеческие ценности: гуманизма, высокой нравственности, милосердия, добра, социальной справедливости, любви и уважения ко всем категориям людей, кто нуждается в защите и помощи. В целях достижения качества подготовки социальных педагогов в целостный педагогический процесс вуза внедряются модульные образовательные программы, инновационные технологии обучения и воспитания. Подготовка социальных педагогов носит практико-ориентированный характер и направлена на формирование готовности к осуществлению своих функций в условиях компетентностно-ориентированной парадигмы образования [45, с. 6]. Ж.М. Байгожина отмечает значимость профессиональных компетенций социальных педагогов [46, с. 12]. О

теоретических основах деятельности социального педагога рассматривает в своем труде З.М. Садвакасова [86].

Ж.С. Нурмагамбетова отмечает о проблеме неготовности учителей школы к работе с детьми с ООП, о недостатке профессиональных компетенций учителей к работе в ИО, психологических барьерах, профессиональных стереотипах педагогов [87, с. 36]. Итоги проведенного исследования Р.О. Агавелян, С.Д. Аубакировой, А.Д. Жомартовой, Е.И. Бурдиной также свидетельствуют о неготовности педагогов к реализации ИО и необходимости специальной подготовки педагогов к работе с детьми с ООП [90].

По мнению К.С. Тебеновой, и др., начальным этапом подготовки специалистов к системе инклюзивного образования является кардинальное изменение содержания профессионального образования. Необходимо пересмотреть модульные образовательные программы педагогических специальностей вуза, рабочие учебные программы. Только тогда можно реализовать подготовку специалистов с высоким уровнем профессиональных компетенций [89, с. 171].

Были определены трудности в работе будущих социальных педагогов, такие как трудности во взаимоотношениях с лицами с ОВ, трудности в организации работы, отсутствие академической и профессиональной подготовки, психологическую неподготовленность [91].

В своей работе А.В. Нрыкко, У.О. Zhuk, отмечают о необходимости усиления образовательных программ подготовки педагогов компонентами инклюзивного образования, включения инклюзивно-ориентированных тем в общепрофессиональные предметы [92], о пересмотре содержания программ подготовки преподавателей университетов в связи с необходимостью выпускников с высоким уровнем развития новых профессиональных навыков, соответствующих современному образовательному пространству отмечают Л.А. Шкутина, А.Р. Рымханова, Н.Б. Мирза, Ж.А. Карманова, а также о важности масштабной подготовки педагогов для работы в контексте инклюзивного образования отмечают З.А., Мовкебаева, И. Оралканова, Е. Убайдуллакызы. О подготовке и переподготовке педагогических кадров говорится в работах Ж.И. Сардаровой, Н.С. Жумашевой [93], С.К. Абильдиной, А.Р. Рымхановой [94].

Выводы А. Нургалиевой и др. в некоторой степени соответствуют нашим, поскольку модель формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов в условиях инклюзивного образования обеспечивает взаимосвязь между учебной и внеучебной деятельностью учащихся. А. Нургалиева и др. [95] в формировании профессиональных компетенций будущих социальных педагогов в профилактике наркомании рассматривают ключевые, основные и специальные компетенции, нами же рассматривались фундаментальные и центральные [96] в соответствии с профессиональными компетенциями социальных педагогов МАСП, в том числе компетенции включенные в образовательную программу «6В01801 - Социальная педагогика и самопознание» [97].

Вышеперечисленные исследования касаются изучения готовности и компетентности педагогов для работы инклюзивного образования.

Таким образом, можно констатировать, что в теории и практике педагогического образования накоплен опыт для подготовки педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде. Анализ научных исследований проблем подготовки педагогов к инклюзивному образованию показал что, все же остается актуальной и недостаточно изученной проблема формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. В связи с этим возникает необходимость изучения методологических подходов к исследованию проблемы формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов.

1.2 Методологические подходы к исследованию проблемы формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

Для формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов в условиях инклюзивного образования встает вопрос о поиске методологических подходов, оснований, с позиций которых будет исследоваться фундаментальная подготовка специалистов и формирование у них профессиональных компетенций для работы в условиях инклюзивного образования.

Основными методологическими подходами в подготовке будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования мы выделяем: системный подход, теорию целостного педагогического процесса, акмеологический, аксиологический, компетентностный, студент-центрированный подходы.

Системный подход наиболее адекватно позволяет изучить сущность инклюзивного образования, его становление и развитие как сложного процесса. Согласно философской энциклопедии, *системный подход* – это направление методологии специально-научного познания и социальной практики, в основе которого лежит исследование объектов как систем. Основоположниками системного подхода являются А. Богданов, Л. Бергаланфи, Э. Боно, П. Друкер и др. Системный подход способствует адекватной постановке проблем в конкретных науках и выработке эффективной стратегии их изучения.

Методологическая специфика системного подхода определяется тем, что она ориентирует исследование на раскрытие целостности объекта и обеспечивающих её механизмов, на выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведение их в единую теоретическую картину [98]. М.А. Аристова отмечает, что понимание инклюзивного образования как системы, применение системного подхода к анализу его развития позволяет выделить ряд системных свойств инклюзивного образования:

- целостность;
- подвижность;
- устойчивость;

– адаптивность и другие свойства [98].

Этот подход позволяет моделировать педагогический процесс с учетом таких свойств как целостность, структурность, иерархичность, взаимозависимость системы и среды. Образование является сложной, одновременно и устойчивой, и динамической системой, характеризуемой большим количеством параметров и связей. Согласно положениям системного анализа, при внедрении инновации необходимо обеспечить, чтобы новая модель была согласована с культурной средой, в которой ей предстоит функционировать, входила бы в эту среду не как чужеродный элемент, а как естественная составная часть [99]. По мнению А.С. Сунцовой, системный подход позволяет понять процессы, происходящие в инклюзивном образовании, выявлять и обосновывать связи, механизмы деятельности subsystem, находящихся в развитии, учитывать все риски и противоречия, возникающие при внедрении инновационных процессов в образовательную систему [19, с. 15]. Данный подход позволяет выявить интегративные, системные свойства объектов и процессов, которые не сводятся к механической сумме их составляющих, актуализирует рассмотрение профессиональной подготовки педагогических кадров в инклюзии как целостной системы.

Системный подход способствует формированию профессиональных компетенций, разносторонней подготовленности будущих социальных педагогов в инклюзии. Как утверждает В. Ламанаускас, желаемый результат образовательного процесса в вузе – подготовить активного и компетентного специалиста. Для понимания миссии современного образования, любой проблематический вопрос, необходимо анализировать в свете междисциплинарности, глобализации и т.д. Образовательный процесс происходит в конкретном социальном, политэкономическом, культурном контекстах [100].

Теория целостного педагогического процесса. Методологической основой нашего исследования является теория целостного педагогического процесса, обосновывающая значимость взаимодействия субъектов инклюзивного педагогического процесса. В процессе взаимодействия устанавливаются и проявляются информационные, организационно-деятельностные, коммуникативные и другие связи и отношения [101].

Взаимодействие субъектов ЦПП в вузе наиболее важно в формировании профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Акмеологический подход – методологический подход в психологии и педагогике, исследующий человека, его развитие и становление, личностные и психофизические характеристики на выявление объективных и субъективных факторов, которые позволяют человеку как можно плодотворнее проявить себя в жизни, в том числе в любой области профессиональной деятельности [102]. Основоположниками комплексных исследований в области интеграции педагогики, социальной психологии, социологии, психологии развития акмеологии являются Б.Г. Ананьев, Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач и др. [103-105].

А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Т. Ганжин в современной трактовке предмета акмеологию описывают как теорию высших достижений человека и цивилизации, а методологическую категорию «акме» рассматривают как универсальный феномен, возможность высших достижений человека в различных пространствах его бытия, видах деятельности, в разных формах их осуществления в различные возрастные периоды человека [106].

По мнению С.Б. Бегалиевой, акмеологический подход к проблемам обучения в вузе является новой парадигмой в совершенствовании подготовки будущих специалистов. Этот подход, основанный на системном изучении процесса формирования профессионализма, является весьма целесообразным как в научных исследованиях, так и в практике в условиях инклюзивного образования. Измерение достижений профессионализма по определенным критериями показателям стимулируют педагогов, преподавателей высшей школы к поиску наиболее эффективных способов организации познавательной деятельности обучающихся [107]. Акмеологический подход напрямую связан с компетенциями в области развития и обучения.

Аксиологический подход (ценностный подход) в качестве методологической основы современной педагогики позволяет оценивать образование как социально-педагогический феномен, который находит свое отражение в основных категориях понятия этого подхода. Аксиологический подход провозглашает ценность и уникальность личности каждого человека, независимо от национальной и религиозной принадлежности, уровня дохода, состояния здоровья и особенностей развития. С.И. Гессен [108] считал, что человек является источником высших духовных ценностей, а процесс образования является возможностью индивидуального, социального и творческого развития. По мнению Д.Е. Шевелевой, значимость и неповторимость своей личности наиболее остро переживается в ситуации помощи другому человеку, востребованности своих знаний и умений. Также неверно отождествлять ребенка с ОВ с учащимся, обязательно испытывающим значительные трудности обучения и нуждающимся в постоянной помощи [109]. И.С. Самохин и др. рассматривают аксиологический подход в инклюзивном образовании. Исследователи придерживаются позиции, что сострадание к лицам с ОВ должно смениться другим важным чувством – уважением [110]. Будущий социальный педагог инклюзивного образования представляет из себя личность, которая принимает ученика, его уникальность, особое мышление. Будущий специалист должен сам обладать инклюзивной педагогической культурой, сформировать у себя свою позицию к инклюзивному образованию, осмыслить свой и чужой опыт. Следует отметить, что правильно организованная работа социального педагога, а также других специалистов инклюзивного образования, методы и средства обучения, соответствующие индивидуальным особенностям лиц с ООП, позволят выявить способности и потенциальные возможности каждого учащегося, продемонстрировать личные учебные достижения.

Аксиологический подход выходит за рамки педагогического опыта, апеллирует к одной из базовых философских дисциплин – аксиологии.

Аксиологический подход можно воспринимать как разновидность системного подхода: наряду с технологиями, методами и средствами, ценности являются элементом комплексной системы обучения и воспитания под названием «инклюзивное образование». Ценности инклюзивного образования отражены в восьми базовых принципах, описанных в Саламанской Декларации и рамках действий по образованию лиц с особыми потребностями (1994). Данный подход обеспечивает формирование у студентов важных качеств социального педагога таких как ценностное отношение к лицам с ООП, готовность принять ребенка с ООП.

Студент-центрированный подход. Студент – центрированное обучение впервые было предложено Ф.Х. Хейвордом в 1905 году. Данный подход получил дальнейшее развитие в работе Д. Дьюи. В 1980-е годы данная концепция была трансформирована К. Роджерсом в теорию образования. СЦО также связано с работами Ж. Пиаже, М. Ноулза. Основные элементы СЦО: упор на активное обучение; акцент на критическом и аналитическом изучении и понимании; повышение ответственности и подотчетности со стороны студентов; автономия студентов; взаимозависимость между преподавателем и студентами; взаимное уважение между студентами и преподавателем; рефлексивный подход к учебному процессу со стороны как преподавателя, так и студентов. Основой СЦО является конструктивизм как теория, предполагающая конструирование и реконструирование знаний для эффективного обучения. При этом обучение наиболее эффективно, когда в рамках некоторой деятельности, обучающийся осуществляет создание осмысленного продукта. СЦО является также родственным трансформативному обучению, которое рассматривает процесс качественных изменений в студенте как непрерывный процесс трансформации, нацеленный на придание нового импульса и расширение возможностей обучающихся, на развитие их критической способности [111].

Студент-центрированное обучение является основополагающим принципом болонских реформ в высшем образовании, предполагающим смещение акцентов в образовательном процессе с преподавания на учение как активную образовательную деятельность студента. Роль преподавателя становится направляющей на достижение конкретных, четко поставленных целей и сопровождающей для приобретения определенных компетенций [112]. Предварительное определение *студент-центрированному подходу* было разработано в рамках двух общеевропейских проектов по СЦП: «*Студент-центрированный подход*» представляет собой как мышление, так и культуру в данном вузе и представляет собой подход к обучению, который в целом связан и поддерживается университетом, конструктивистской теорией обучения. Оно характеризуется инновационными методами преподавания, которые направлены на содействие обучению в общении с преподавателями и другими обучающимися и которые серьезно относятся к студентам как к активным участникам их собственного обучения, развивая передаваемые навыки, такие как решение проблем, критическое мышление и рефлексивное мышление» [113]. *Студент-центрированный подход* поможет сформировать инклюзивную

культуру в образовательных учреждениях. Термин «*студент-центрированный подход*» впервые был явно использован в Коммюнике Leuven/Louvain-la-Neuve 2009 года, в котором он был указан в качестве одного из будущих целей. Это обязательство было подтверждено в Бухарестском коммюнике [114]. Важно отметить, что Болонский процесс является естественной средой для реализации смены парадигмы в соответствии с требованиями *студент-центрированного подхода*.

Одним из наиболее важных принципов обучения, ориентированного на обучающегося, является то, что процесс обучения и преподавания должен быть максимально индивидуализирован и, следовательно, предлагаться каждому обучающемуся наилучшим образом для достижения намеченных результатов обучения. В качестве пререквизита для *студент-центрированного подхода* необходимо полностью и систематически внедрять фундаментальные *болонские инструменты* (особенно методологию результатов обучения):

- студенты должны стать полноправными партнерами на всех уровнях своего вуза, особенно когда дело доходит до принятия решений об обучении и процессе преподавания;

- политика на национальном уровне должна поддерживать и облегчать внедрение *студент-центрированного подхода* путем обеспечения ресурсов, обмена знаниями и опытом;

- компетенции преподавателя должны постоянно развиваться в рамках инициатив по совершенствованию обучения и преподавания;

- обучение и преподавание должны быть приоритетными как в области обеспечения качества, так и в политике на национальном уровне;

- внутренние и внешние системы обеспечения качества должны ценить, поощрять педагогические инновации.

Студент-центрированное обучение способствует глубокому обучению и академической вовлеченности, поддерживает трансформацию преподавателей и студентов [115]. По мнению Г.Ж. Менлибековой, в рамках студент-центрированной образовательной парадигмы педагогическое взаимодействие базируется на совместной деятельности педагогов и студентов. Такое взаимодействие характеризуется сотрудничеством и поддержкой в совместной творческой деятельности, открытостью общения и способствует индивидуализации как «фундаментального феномена общественного развития человека» [116]. По мнению В. Searles, студент-центрированный подход в обучении ведет к высокому уровню критического мышления, помогает обучающимся приобретать академические и неакадемические навыки [117]. Студент-центрированный подход развивает творческие компетенции, социальные и коммуникативные компетенции, организационные компетенции. Мы считаем, что студент-центрированный подход необходимо применять в нашем исследовании, учитывая индивидуальные особенности студентов, студентов с ОВ, а также готовить будущих специалистов к применению студент-центрированного подхода в своей практике.

Компетентностный подход является относительно новым ракурсом исследования проблем образования. Исследованием компетентности и компетентностного подхода занимались такие ученые, как Н. Хомский [118], Дж. Равен [119], И.А. Зимняя [120], А.К. Маркова [121], В.В. Белкина, Т.В. Макеева [122], А.В. Хуторской [123], В.В. Краевский [124], А.И. Субетто [125], А.Г. Сергеев [126], А.И. Щербаков, А.В. Мудрик [127], В.А. Козырева и др. [128], Н.Д. Хмель [129], Г.К. Ахметова, З.А. Исаева [130], Н.В. Кузьмина [131], А.С. Сунцова, А.А. Баранов [132], Ш.Т. Таубаева, С.Н. Лактионова [133], С.К. Абильдина, А.Р. Рымханова.

Особенностью подготовки социальных педагогов к работе в системе инклюзивного образования должна явиться ориентация на компетентностный подход, в соответствии с которым ожидаемым результатом образовательного процесса является не система знаний и навыков, а совокупность профессиональных компетенций:

- социальные и коммуникативные компетенции;
- организационные компетенции;
- системные компетенции;
- компетенции вмешательства;
- компетенции оценивания;
- компетенции в области развития и обучения.

Компетентностный подход позволит сформировать исследуемые нами профессиональные компетенции будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

В своем исследовании А.С. Сунцова, А.А. Баранов [132, с. 298] рассматривают компетентностный подход в инклюзивном образовании и считают его применение целесообразным в совокупности с фундаментальными исследованиями профессиональной педагогической деятельности.

Этапы становления компетентностного подхода. Ориентированное на компетенции образование (competence based education) берет свое начало в 1970-е годы в США в контексте предложенного Н. Хомским [118, с. 8] в 1965 г. в Массачусетском университете понятия «компетенция» применительно к теории языка. Существует 3 этапа становления компетентностного подхода:

На 1-ом этапе (1960-1970) ввели в научный аппарат категорию «компетенция». Стали разграничивать понятия компетенция и компетентность. Н. Хомский видел фундаментальное различие между компетенцией и употреблением, т.е. реальным использованием в ситуациях языка. Именно *«употребление есть актуальное проявление компетенции как потенциального»* [120, с. 8]. По мнению Н. Хомского, употребление связано с мышлением, с навыками и опытом говорящего. Компетентность трактуется как основывающийся на знаниях *лично обусловленный опыт* социально-профессиональной жизнедеятельности человека.

2-й этап – (1970-1990) понятия компетенции и компетентность используются в практике обучения языку, общению; стали показателем профессионализма в руководстве, менеджменте; разрабатывается содержание

понятия «социальные компетенции / компетентности». В своей работе «Компетентность в современном обществе» Дж. Равен дает развернутое толкование «компетентности». Автор подчеркивает, что «виды компетентности» суть «мотивированные способности» [119, с. 21].

3-й этап – В 90-е годы XX века появляются труды по профессионально-педагогической компетентности Н.В. Кузьминой; А.К. Марковой, в которых профессиональная компетентность рассматривается глубоко и всесторонне [121, с. 3].

Компетентностный подход к определению результатов образования пришел на смену знаниевому и выдвигает на первый план не информированность, а *способности обучающегося приемам решения практических и профессиональных задач.*

В качестве критерия отбора содержания образования компетентностный подход определяет те знания, усвоение которых дает возможность в процессе обучения, решать актуальные для студентов социальные и жизненные проблемы, овладевать интерактивными практиками. В 2001 г. был создан европейский проект TUNING, направленный на сближение образовательных структур в странах-участницах Болонского процесса. Основными дефинициями разработанной в рамках проекта методологии стали результаты обучения и компетенции, посредством которых обеспечивается прозрачность европейской системы образования. Результаты обучения являются ожидаемыми показателями того, что обучаемый должен знать, понимать и быть в состоянии выполнить по завершении процесса обучения. Понятие компетенций рассматривается как динамичное сочетание знания, понимания, навыков и способностей, то есть человек приводит в действие определенную способность или навык выполнения задачи таким образом, что можно оценить уровень ее выполнения [122, с. 120].

Согласно В.В. Краевскому, компетентностный подход – один из ведущих подходов в мировой образовательной стратегии. В системе высшего образования он становится одним из ведущих принципов методологии и используется при разработке государственных образовательных стандартов нового поколения [124, с. 58]. Как отмечает И.А. Зимняя, компетентностный подход не противопоставляется традиционному «ЗУНовскому» и существенно расширяет его содержание составляющими, что обуславливает необходимостью разграничения понятий «компетенция», «компетентность», делает его гуманистически направленным [69, с. 36].

А.С. Сунцова, А.А. Баранов [132, с. 298] в качестве концептуальной основы применения компетентностного подхода к практике инклюзивного образования предлагают рассматривать теорию профессионализма личности и деятельности Н.В. Кузьминой, которая эвристична в решении современных проблем транспрофессионализма специалиста [131, с. 5].

Ш.Т. Таубаева, С.Н. Лактионова рассматривали данный подход систематизированно, принимая во внимание миссию образования, как: *образование в течение всей жизни; образование для мира и согласия;*

образование как фактор прогресса; образование для жизни и труда; образование как условие и средство формирования планетарного мышления; образование для всех; образование как открытая система [133, с. 24-26].

По мнению И.А. Зимней, компетентность всегда есть активное проявление компетенции. В исследованиях И.А. Зимней [69, с. 33; 120, с. 8] отмечается, что все компетентности социальны, так как они всегда образуются в социуме, они социальны по своему содержанию, они появляются и функционируют в социуме. Компетентностный подход является ориентацией образования на результаты такие как формирование общекультурных и профессиональных компетенций, самоопределение, социализацию, формирование индивидуальности и самоактуализации. А.К. Маркова полагает, что такой подход нацеливает систему образования на обеспечение качественной подготовки согласно потребностям современного общества, при котором результаты образования признаются значимыми за пределами системы образования [121, с. 113].

А.В. Хуторской в своих трудах дает анализ вопросам компетентностного подхода в обучении: анализирует функции, структуру компетенций, показывает отличие компетенций от компетентностей [134, 135]. А.И. Субетто рассматривает проблемы классификаций и квалиметрии компетенций. Автор считает, что самыми мощными стимулами для реализации компетентностей у профессионала является творчество, духовно-нравственные начала, чувство ответственности и научно-мировоззренческие и ценностные ориентиры [125, с. 8].

А.Г. Сергеев отмечает то, что пространство компетентности – это те самые требования, которым должен соответствовать как любой участник рабочего взаимодействия, так и каждый вновь входящий в систему. Согласно автору, формирование компетентности в вузе достигается в процессе движения обучаемого по следующим уровням: довузовскому, вузовскому и послевузовскому. Компетентный человек – это человек, обладающий достаточными навыками, знаниями и возможностями в определенности области [126, с. 10].

А.И. Щербаков, А.В. Мудрик структуру профессиональной компетентности педагога раскрывают через его педагогические умения, представляющие собой совокупность самых различных действий педагога, которые прежде всего соотносятся с функциями педагогической деятельности и в значительной мере влияют на индивидуально-психологические особенности преподавателя. Согласно исследователям, *дидактические умения сводятся к трем основным*: умение переносить известные учителю знания, варианты решения, приемы обучения и воспитания в условиях новой педагогической ситуации; умение находить для каждой педагогической ситуации новое решение; умение создавать новые элементы педагогических знаний, идей и конструировать новые примеры решения конкретной педагогической ситуации [127, с. 263]. В.А. Козырева и др. отмечают, что профессиональная компетентность педагога выступает в виде ключевых, базовых и специальных

компетенций, проявляющихся в процессе решения основополагающих профессиональных задач разного уровня сложности с применением конкретного образовательного пространства [128, с. 198].

Н.Д. Хмель определила профессиональную компетентность как преобразующую и управляющую деятельность педагога, направленную на такую деятельность учащихся, которая стимулирует развитие их личности, формирует творческие способности и готовность к самореализации и самоутверждению [129, с. 3-89]. Г.К. Ахметова, З.А. Исаева профессиональную компетентность рассматривают как системообразующую категорию процесса повышения квалификации и саморазвития специалиста [130, с. 128]. С.К. Абильдина, А.Р. Рымханова рассматривают компетентность педагога как условие успешного внедрения инклюзивного образования [94, с. 43].

Механизмом достижения профессиональной успешности, компетентности и продуктивного освоения действий в инклюзивном образовании (формирования компетенций) являются *способности*. Н.В. Кузьмина отмечает, что педагогические способности – это специальные способности, определяемые как индивидуальные свойства личности, которые состоят из особой чувствительности педагога к объекту, процессу и результатам деятельности, позволяющие созидать наиболее продуктивные способы решения задач в различных ситуациях [131, с. 54]. Способности являются механизмом формирования компетенций педагога, но не сводятся к ним. Способности не сводятся к знаниям, умениям, навыкам, но обнаруживают себя в быстроте и глубине их освоения.

Совет Европы определил *ключевые компетенции*, которыми должно обладать молодое поколение, это и политические, социальные компетенции; компетенции многокультурного общества; владение устной и письменной коммуникацией; компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества; способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни [136].

В соответствии с пересмотренной структурой ключевых компетенций для обучения на протяжении всей жизни, ключевыми компетенциями являются: *многоязычная компетенция; личностная, социальная и обучающая компетенция; гражданская компетенция; предпринимательская компетенция; культурная осведомленность и компетенция самовыражения; цифровая компетенция; математическая компетентность и компетентность в области науки, техники и инженерии; компетентность в области грамотности* [137].

На сегодняшний день по оценке А.Г. Сергеева, А.В. Хуторского, А.Э. Федорова, С.Е. Метелева, А.А. Соловьева, Е.В. Шляковой в качестве интегрального результата образования выступают «компетенции». Знания, умения и навыки были базовым набором для определения компетенций, к ним добавились ценностные ориентации и поведенческие модели, затем деятельностный контекст, способность к развитию.

М. Ninčević, D. Vukelić считают профессиональную компетенцию частью дисциплинарно-ориентированных областей способностей [32, р. 47]. А.В. Хуторской анализирует вопросы компетентностного подхода в обучении, показывает отличие компетенций от компетентностей [134]. По мнению А.Э. Федорова, С.Е. Метелева, А.А. Соловьева, Е.В. Шляковой *компетенции как результаты образования* выражаются в терминах *порогового (минимального, необходимого) уровня*, который, как ожидается, должен быть достигнут студентами по завершению изучения дисциплины [138].

Ж.М. Байгожина, изучая подготовку студентов по специальности «Социальная педагогов» в Германии, отмечает, что в ходе обучения они овладевают профессиональной компетенцией, в состав которой входят инструментальная, социальная и рефлексивная компетенции [46, с. 115].

Мы придерживаемся представления о *компетентностном подходе*, ориентирующий профессиональную подготовку специалистов на формировании профессиональных компетенций, необходимых для успешной реализации профессиональной деятельности будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Согласно классификации, предложенной МАСП, к *первой группе профессиональных компетенций социальных педагогов* относятся компетенции, характеризующие различные ступени действий социальных педагогов: компетенции вмешательства; компетенции оценивания; рефлексивная компетенция. *Вторая группа* включает в себя центральные компетенции, которые в свою очередь включают в себя личностные компетенции и компетенции взаимодействия; социальные и коммуникативные компетенции; организационные компетенции; системные компетенции; компетенции развития и обучения; компетенции, основанные на профессиональном опыте [3].

1.3 Сущность, содержание и структура формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

В научной литературе профессиональная готовность социальных педагогов к инклюзивному образованию рассматривается с точки зрения компетентностного подхода. Различают понятия «компетентность» и «компетенция». Для раскрытия сущности, структуры и содержания формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования необходимо раскрыть сущность опорных понятий: «*социальная педагогика*», «*компетенция*», «*профессиональные компетенции социального педагога*», «*компетентность*», «*инклюзия*», «*инклюзивное образование*», «*особые образовательные потребности*», «*ограниченные возможности*».

В исследованиях С. Cameron, Р. Moss [62, р. 38] отмечено, что впервые термин «социальная педагогика» был сформулирован в Германии в 1844 году К. Магером. Ее можно описать как «встречу образования и заботы», как «заботу о воспитании детей», как образовательный подход к социальным проблемам,

образование, которое имеет место в повседневной жизни, и как «образование в самом широком смысле». С. Cameron, P. Moss утверждают, что *целью социальной педагогики является: «совершенствование обучения и разработка вариантов во имя идеалов личности и общества»* [62, р. 39]. Социальная педагогика основана на декларации прав человека ООН («Международный пакт о правах человека» от 10 декабря 1948 г., Париж) и предполагает устойчивое понимание неприкосновенности и значимости каждой человеческой жизни, независимо от расы, пола, возраста, веры, социального, интеллектуального и экономического статуса в обществе. Социальную педагогику Р. Petrie и др. описывают как место, где встречаются образование и забота, забота о воспитании детей, как широкий образовательный подход к социальным проблемам, образование, которое происходит в повседневной жизни, и образование в самом широком смысле [139].

Категория людей с ООП нуждается в тех специалистах, которые будут способствовать в социализации, обучаемости и достижению успеха в течение жизни. Педагогам в области инклюзии необходимо постоянное совершенствование своего педагогического искусства, умение наполнять его глубоким содержанием, возвращение в себе терпения, понимания, благородства, внутренней культуры.

Под «педагогикой» в социальной педагогике необходимо понимать ее широко образовательную роль. *‘Социальное’* подчеркивает несколько важных особенностей: *заботу об индивиде, группе, сообществе и обществе, их взаимосвязи*. С самого начала социально-педагогическая перспектива была основана на попытках найти образовательные решения социальных проблем. Так, педагоги, обратившие внимание на бедность и другие формы социального неблагополучия, например Х.Л. Вивес, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ф. Фребель, с педагогической точки зрения и без использования термина «социальная педагогика», являются пионерами этого направления [38, р. 14].

«Социальная» педагогика обычно относится к педагогической работе, которую проводит общество, как она представлена в услугах для детей и молодежи. Иногда термин «социальный» используется в узком смысле для обозначения специализированных услуг, таких как интернатные учреждения для молодых людей или центры для людей с ООП. Но в других контекстах «социальное» означает всю работу по уходу и образованию от имени общества и включает, например, услуги по уходу и образованию в раннем детстве и услуги свободного времени [61]. В отличие от традиционного педагога социальный педагог - специалист более широкого профиля, он предназначен как для педагогической, учебно-воспитательной деятельности, так и для научно-методической, организационно-управленческой деятельности непосредственно в открытой социальной сфере с категориями людей разных возрастных групп, разного социального статуса и др.

По словам З.М. Махмутовой, социальная миссия социального педагога состоит в поддержке благоприятного климата в социуме через социальную помощь, заботу о духовно-нравственном здоровье человека, формирование его

ценностных ориентаций, в раскрытии потенциала личности как общественного существа; в формировании картины мира человека, способной к творческому созиданию, к социальной активности личности; в социальном воспитании и социальном развитии человека; в воспитании социальной гибкости и адаптированное к неизбежным общественным переменам [140].

К примеру, X. Úcar в своей работе отмечает, что в настоящее время социальная педагогика в Испании представляет собой междисциплинарную матрицу теоретических и практических знаний, которая направляет действия социальных педагогов. Социальное образование является социально-образовательной практикой, социальной и культурной профессией и высшим образованием в области образования. Это означает, что можно определить две отдельные профессиональные области: дисциплинарную, социальную педагогику (*social pedagogy*), где в основном находим ученых, и профессиональную, где находим социальных педагогов (*social educators*) [61].

По мнению С. Кугіасоу и др., на практике социальная педагогика считается динамичным, гуманистическим подходом к образованию и выходит за рамки предметного обучения [141]. А. Odrowaz-Coates, К. Szostakowska считают, что сфера социально-педагогических исследований шире, чем та, которая относится к социальной работе. В ней заинтересованы все возрастные группы: школьники, молодежь, взрослые и пожилые люди [142].

По мнению Р. Moss, Р. Petrie, социальная педагогика – это педагогика в широком смысле [143]. Морено и др. пришли к выводу, что исследования в области социального образования строятся вокруг образовательных и педагогических аспектов, в то время как исследования, касающиеся социальной работы, строятся вокруг услуг и социальных прав. Они также отмечают, что социальное образование связано с социальным, культурным и образовательным развитием людей в гражданских условиях, в то время как социальная работа в большей степени ориентирована на качество жизни, сплоченность и социальное благополучие [144].

Социальная работа и социальная педагогика – две очень тесно связанные профессии, которые работают во многих областях социального вмешательства. Как показано на рисунке 1, хотя обе профессии приводят людей в контакт с ресурсами, цели, которые они преследуют, и их способ работы, видения и интерпретации реальности различаются. Социальные работники обладают очень широкими и глубокими знаниями о ресурсах и социальных структурах и способны мобилизовать их перед лицом личных, групповых или общественных проблем, придерживаясь критериев социальной справедливости и прав человека.

Согласно X. Úcar, социальные работники работают от ресурсов к людям. Столкнувшись с жизненной ситуацией или проблемой, социальные педагоги сосредотачиваются на инициировании, активации или оказании помощи в внедрении всех тех инструментов обучения, которые могут помочь людям управлять своей собственной жизнью удовлетворительным, справедливым и достойным образом. В этом случае действия социальных педагогов следуют в

направлении, отличном от действий социальных работников. Можно сказать, что они работают *от людей к ресурсам* (рисунок 1) [61].



Рисунок 1 – Социальный педагог и социальный работник, рассматривающие вопрос о предоставлении ресурсов и потребностях отдельных лиц, групп или сообществ

Социальные педагоги во многих жизненных ситуациях способствуют *личностному и социальному развитию*. По мнению Н. Davies Jones, цель деятельности социального педагога: *забота, образование и терапия* [145] (рисунок 2).

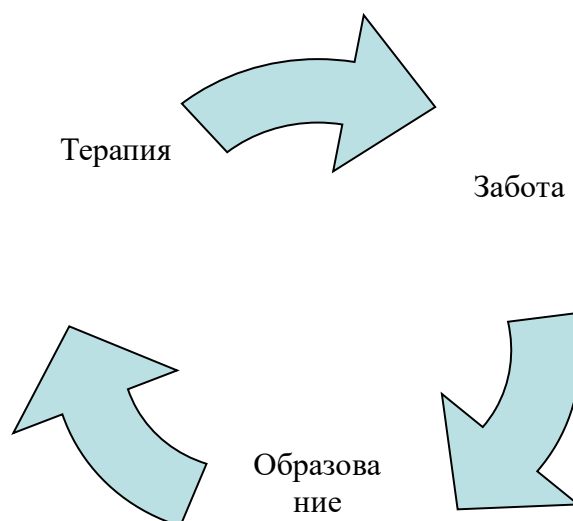


Рисунок 2 – Цель деятельности социального педагога

Навыки и целеустремленность социального педагога позволяет ему работать со всеми типами людей, а не только с теми, кто идентифицирован как проблемная группа. Стремление оказывать всестороннюю помощь проистекает из осознания того, что школа и семья сами по себе не всегда могут адекватно удовлетворять потребности людей, растущих в современном обществе. Социальный педагог служит связующим звеном между детьми и взрослыми, обеспечивает атмосферу социально-психологического благоприятствия в образовательном учреждении, приобщает родителей и общественность к организации и проведению социально значимых мероприятий, акций. Эта профессия вобрала в себя весь гуманизм педагогики и просвещения в широком

смысле этого слова. По мнению зарубежных исследователей, социальный педагог объединяет в себе 3 профессии: педагог, социальный работник и психолог (рисунок 3) [145, р. 19-28].

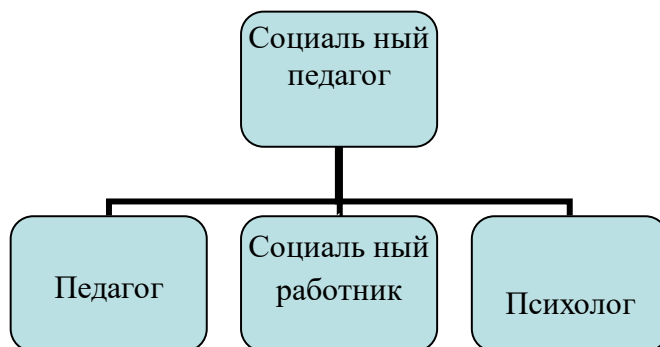


Рисунок 3 – Социальный педагог объединяет 3 профессии

По мнению Л.В. Мардахаева, социальная педагогика – отрасль педагогики, изучающая социальные проблемы человека на различных этапах его возрастного развития, среду его жизнедеятельности, педагогические технологии, методы направленные на повышение действенности социального развития, воспитания, социализации, обучения человека с учетом его способностей, педагогических возможностей среды жизнедеятельности человека, их влияние на его социальное развитие, социализацию, воспитание [146].

К важнейшим составляющим профессии социального педагога относят образовательно-воспитательную функцию. Социальный педагог целенаправленно влияет на поведение и деятельность детей и взрослых. Совместно с психологом социальный педагог содействует выявлению одаренных детей, детей с ОВ, девиациями.

К функциям социального педагога относят:

- прогностическую;
- организаторскую;
- организационно-коммуникативную;
- охранно-защитную;
- социально-компенсаторную;
- социально-терапевтическую и т.д. [147].

Применение «алмазной модели социальной педагогики» необходимо в работе социальных педагогов с обучающимися в инклюзивном образовании. По мнению С. Cameron, P. Moss [62, р. 38] алмазная модель символизирует один из самых фундаментальных принципов социальной педагогики – «алмаз в каждом из нас». Все имеют свою ценность, основанную на многообразии способностей, умений, опыта, творчества, чтобы блистать как бриллиант и социальная педагогика должна стимулировать это в людях. Поэтому социальная педагогика преследует четыре взаимосвязанные цели: благополучие и счастье, целостное обучение, отношения и расширение прав и возможностей (рисунок 4).



Рисунок 4 – Цель социальной педагогики – «Алмазная модель»

Основной целью социальной педагогической деятельности считается обеспечение *благополучия и счастья* на крепкой основе с помощью правозащитного подхода. Благополучие и счастье очень индивидуальны и субъективны; в результате социальная педагогическая практика очень специфична для конкретного контекста, и реагирует на индивидуальность. Для описания *обучения* С. Cameron, Р. Moss приводят определение, данное немецким философом П. Слотердайком: «Обучение – это приятное ожидание самого себя». Через поддерживающие *отношения* с социальным педагогом человек может почувствовать, что кто-то заботится о нем, что он может кому-то доверять. *Расширение прав и возможностей* означает, что каждый человек может взять ответственность за себя, за собственное обучение и благополучие, счастье, а также его отношение с обществом. Чтобы реализовать данные основные цели, социальная педагогика должна обеспечивать человеку *положительный опыт* [62, р. 38].

I. Emmerová акцент делает на том, что социальный педагог *выполняет следующие задачи*: помогает ученикам включаться в команды; консультирует детей, особенно при эмоциональных, этических и социальных расстройствах; в ситуациях, когда семейное окружение и воспитание в семьях нарушены; когда здоровье детей ослаблено, социальный педагог заботится об их психогигиене; защищает права детей и молодежи в ситуации насилия в школе и сотрудничает с командами профессионалов; работает с талантливыми и одаренными детьми. Что касается родителей, то социальный педагог сосредоточен на: консультировании по вопросам образования, эффективного общения между родителями и детьми; проведении досуга, профилактических мероприятий [148]. Н.Д. Jones отмечает, что процесс социализации связан с формированием личности, приобретением социальных компетенций, нравственного становления, обеспечением независимости и способности к саморегуляции и способности включаться в социальную, политическую и культурную жизнь взрослого сообщества [145]. Первичная забота, консультирование в их жизненном пространстве, групповая работа с использованием «живой группы» и применение творческой и эстетической деятельности являются некоторыми из вмешательств, сформированных на этом фоне (рисунок 5).



Рисунок 5 – Сущность деятельности социального педагога в условиях инклюзивного образования

В инклюзивном образовании роль социальных педагогов значима. Где бы ни работал социальный педагог: в детском дошкольном учреждении, в школе, в интернате, в вузе он является *тьютором, учителем, другом, воспитателем, психологом, помощником в адаптации* в одном лице (рисунок 6).

По мнению И.Н. Одарич, М.И. Гаврилова, понятие «компетенция» в применении к образованию, пришло из зарубежной практики образования, как неотделимая от конкретной практической деятельности составляющая [149].



Рисунок 6 – Роли социального педагога

Ниже в таблице 1 приводятся определения понятий: «компетенция» и «компетентность» различных исследователей.

Таблица 1 – Сущность понятия «Компетенция»

Автор определения «компетенция»	Сущность
1	2
R. W. White, 1959	Эффективное взаимодействие (человека) с окружающей средой.
Ed.C. Short, 1984	Владение ситуацией в условиях изменяющейся окружающей среды, это способность реагировать на воздействие среды и изменять ее.
K. Keen, 1992	Способность управлять даже непредсказуемой ситуацией-структура, состоящая из разных частей. По аналогии с пальцами руки, если пальцы — это опыт, знания, навыки, то согласованность этих частей – ладонь, а управление всей структурой, рукой в целом, осуществляет нервная система.
L.M. Spencer, S.M. Spencer, 1993	Базовая характеристика личности, которая раскрывается в потенциале и решимости ее к наилучшему исполнению в работе или в других ситуациях.
С. Пэрри, 1996	Группа знаний в определенной области, навыков и отношений, влияющие на значительную часть профессиональной деятельности (роли или зоны ответственности), связанные с выполнением деятельности, которые могут измеряться через принятые стандарты и могут быть развиты через обучение.
Tuning Project, 2002	Динамическая комбинация характеристик (относящихся к знанию и его применению, и обязанностям), описывающих результаты обучения по образовательной программе или то, что могут исполнять обучающиеся по окончании образовательного процесса.
Дж. Равен, 2004	Знания, умения, мотивация и воля.
А.И. Субетто, 2006	Компонент качества человека, группа его свойств, определяющих его способность (возможность, приспособленность, пригодность) выполнять определенную группу действий или определенный комплекс задач того или иного вида (рода) деятельности.
В.Л. Бозаджиев, 2007	Интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее к самостоятельной и успешной деятельности в условиях реальной специфической ситуации, основанное на знаниях, умениях и навыках, опыте, ценностях и склонностях, приобретенных в процессе обучения.
International Association of Social Educators, 2008	Потенциал действий социальных педагогов, связанный с определенной задачей, ситуацией или контекстом, т.е. социально-педагогическая работа, включающая в себя знание и опыт, интеллектуальные, физические и социальные навыки, отношения и мотивацию.

Продолжение таблицы 1

Толковый словарь Ушакова онлайн	1. Круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом. 2. Круг полномочий, область подлежащих чьему-нибудь ведению вопросов, явлений.
А.Г. Сергеев, 2010	Обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Это способности человека реализовать на практике свою компетентность.
И.А. Зимняя, 2010	Некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, алгоритмы действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека.
В.В. Краевский, 2008	Отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его продуктивной деятельности в определенной сфере.
К. Pukelis, A. Smetona, 2012	Проверенная на практике способность целостно и целенаправленно использовать приобретенные знания, навыки, ценности или установки в различных ситуациях работы или учебы, а также для личного и профессионального развития.
О.В. Махова, 2014	«Знание в действии» определяемое готовностью человека к выполнению необходимых ролей, действий, способность человека эффективно применить имеющиеся знания, опыт в складывающихся и меняющихся условиях, ситуациях.
А.В. Хуторской, 2017	Нормативное требование к образовательной подготовке обучаемого, необходимой для его продуктивной деятельности в определённой сфере. Данное требование изначально отчуждено от ученика, наперёд задано ему и педагогу.
А.К. Мынбаева, 2013	Область знаний и практики, в котором лицо обладает обширными, точными знаниями и опытом практической деятельности.
Ш.Т. Таубаева, А.А. Булатбаева, 2015	1. Круг полномочий, представленных законом, уставом или иным актом конкретного органа или должностного лица; 2. Знания и опыт в той или иной области.
Н.Т. Уалиева, 2016	Относящиеся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и видам ответственности, описывающих уровень, в которой человек способен эти компетенции реализовать.
Приказ Министра образования и науки РК «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования всех уровней образования», 2018	Способность практического использования приобретенных в процессе обучения знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности.
Примечание – Составлено по источникам [3; 35, с. 42; 119, с. 262; 125, с. 8; 126, с. 11; 150-165]	

Авторы сходятся во мнении, что компетенции – это потенциальная характеристика личности, включающая знания, опыт, навыки, способность, действовать в определенных ситуациях. Т.Е. Исаева, Л.В. Абдалина, А.Т. Сергеев, И.А. Зимняя, О.В. Махова, В.Л. Бозаджиев и др. исследователи считают, что компетенции динамичны, они способны совершенствоваться или

полностью исчезать при отсутствии стимула к их проявлению. Компетенции — это навыки, знания, установки и мотивационные переменные, которые формируют основу для овладения конкретными ситуациями (R.M. Epstein, E.M. Hundert, 2002; M.T. Kane, 1992). Согласно этому подходу, навыки, знания, установки и мотивационные характеристики не являются врожденными, но поддаются обучению и, следовательно, могут быть обучаемы.

Л.С. Синеева указывает статью Д. МакКлелланда «Тесты компетентности вместо тестов интеллекта», единогласно проанализированную исследователями Запада как начало движения «компетенций» в «психологии». В своем труде Д. МакКлелланд заявлял, что привычные личностные тесты и тесты интеллекта (IQ) плохо справляются с задачами предсказания эффективности обследуемого в настоящей профессиональной деятельности. Поэтому предлагает разрабатывать компетентностный подход [9, с. 3]. Автор подготовил поведенческое интервью (Behavior Event Interview), в котором подчеркивается то, что людям легче определить, *кто* является компетентным, чем то, *что* делает его таковым. В книге учеников МакКлелланда Л. и М. Спенсер «Компетенции на работе» (1993) был представлен метод BEI, а также другие сходные методы. В книге был обобщен опыт 286 исследований, которые были проведены в различных типах организаций и составлен словарь из 21 компетенций [166]. Американские исследователи понимали компетенцию как основополагающий поведенческий аспект или характеристику, которая может проявляться в эффективном действии, зависящая от контекста действия, организационных факторов, а также факторов среды и характеристик профессиональной деятельности [166, с. 26-27]. Компетенции описываются неотрывно от человека, который ими владеет, то есть человек может иметь, а может и не иметь определенных знаний, навыков и умений.

Х. и С. Дрейфусы в 1980 г. разработали следующие уровни компетенций:

- 1) начинающий уровень – работает на основании правил этикета (поведения);
- 2) уровень опытного новичка – анализирует данную ситуацию с разных точек зрения;
- 3) уровень практика – осмысленно реализует свои обязанности для достижения цели;
- 4) уровень опытного практика – анализирует данную ситуацию со своей точки зрения;
- 5) уровень эксперта – рассматривает важный момент, полагаясь на интуицию и рациональную точку зрения [167].

Л.М. Спенсер-мл. и С.М. Спенсер утверждают о том, что уровень компетенции имеет практический смысл для планирования человеческих ресурсов. Рисунок 7 демонстрирует то, что знания и навыки имеют тенденцию быть видимыми и являются относительно поверхностными характеристиками людей. Я-концепция, свойства и мотивы, присущие компетенции, более скрыты, «глубоки» и сосредоточены в центре личности [153, с. 11].

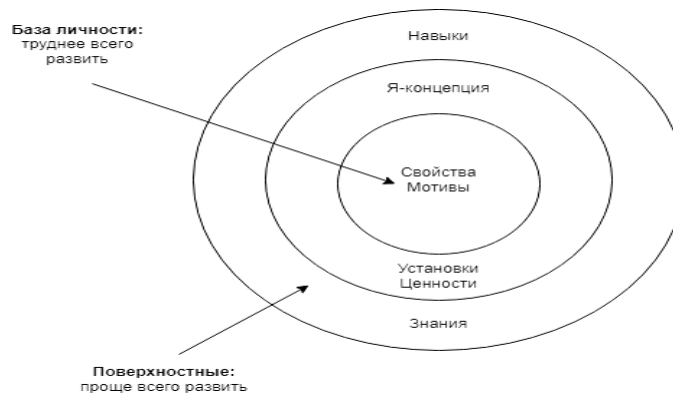


Рисунок 7 – Центральные и поверхностные компетенции

По мнению авторов, поверхностные компетенции, т.е. знания и навыки относительно просто развить. Тренинг – наиболее подходящий способ укрепить и сохранить эти способности у сотрудников. Глубинные компетенции (мотивы и свойства), лежащие в основе айсберга личности, оценить и развить труднее; рентабельнее отбирать людей по наличию этих характеристик. Компетенции на основе Я-концепции лежат где-то посередине. Установки и ценности, такие как уверенность в себе можно изменить при помощи тренинга, психотерапии и/или упражнения для позитивного развития, хотя это потребует больше времени и усилий [153, с. 11].

Ж. Kenworthy создал модель «Индивидуальные переменные компетентности, компетенции и производительности, а также основные компетенции организации», в которой он описал *компетентность как личностные характеристики и поведение, а компетенцию – как функции и задачи работы*. По мнению Ж. Kenworthy, *компетенция* оценивается по результатам выполнения человеком определенной должностной роли [168].

По мнению Л.А. Ибрагимовой и др., «компетенция – это характеристика места, а не лица», т.е. это параметр роли в социуме, проявляющийся в личности как компетентность, значит, тождество лица и занимаемого места, т.е. умение реализовать обязанности согласно нормам и ожиданиям социума. Уровень компетентности – показатель эффективности образовательной практики отдельно взятого индивида. Компетенция – то, на что претендует человек или чего он достиг из ожидаемого или возложенного на него [169].

Термин «*профессиональная компетенция*» – это применение концепции к трудовой жизни, особенно в очень сложных и требовательных профессиях, в которых овладение ситуациями особенно зависит от взаимодействия знаний, навыков, установок и мотивации (R.M. Epstein, E.M. Hundert; M.T. Kane; F.E. Weinert [170]). По мнению Ю.А. Токаревой, Е.О. Гаспарович, профессиональные компетенции – компетенции, которые отражают запросы рынка труда в части готовности выпускника, освоившего программу высшего образования соответствующего уровня и направления подготовки, выполнять

определенные задачи профессиональной деятельности и связанные с ними трудовые функции из профессиональных стандартов (при наличии) для соответствующего уровня профессиональной квалификации [171]. Как считает В.В. Хитрюк, профессиональная компетенция предусматривает готовность и способность действовать в соответствии с требованиями объективной педагогической ситуации [15, с. 667].

По мнению казахстанского ученого Г.Ж. Менлибековой, под компетенциями подразумевается сочетание тех социальных функций, имеющих у человека при осуществлении социально-значимых прав и обязанностей как члена общества. Поэтому автор разграничивает условно компетенции как совокупность того, чем человек располагает (его потенциальный уровень), а компетентность – совокупность того, чем он владеет (его актуальный уровень) [172].

Наше определение к понятию «компетенция» – владение степенью готовности к определенным навыкам и деятельности на основе теоретических знаний и практического опыта.

С позиции И.А. Зимней, в 60-х гг. XX века уже было заложено понимание рассматриваемых сейчас отличий между терминами «компетенция» и «компетентность» [120, с. 7]. Н. Хомский, пытаясь разобраться в вопросе усвоения языка человеком, «ввел в свет» понятие «компетенция». Термин «компетенция» был сформирован им на основе идей В. фон Гумбольдта, который писал: «языки – лучшее зеркало человеческого духа» [173].

Л.А. Ибрагимова, Г.А. Петрова, М.П. Трофименко [169, с. 59] отмечают то, что наиболее полно многозначность терминов «компетенция/компетентность», личностные качества человека, мотивационные тенденции, ценностные ориентации, особенности межличностного и конвенционального взаимодействия, практические умения, навыки, и т.д. находят отражение в Tuning Project.

Компетенции преподнесены таким образом:

- инструментальные, в том числе когнитивные, методологические способности, лингвистические и технологические умения;
- межличностные компетенции, умения проявлять чувства, восприятие критики и самокритика; продуктивное взаимодействие в команде и т.д.;
- системные компетенции, такие как умения и способности, относительно общих систем.

Ученые, исследующие вопросы компетентностного подхода, единодушны, что компетентность более широкое, чем компетенция (таблица 2). Она охватывает и мотивационный компонент, и отношенческий, одновременно с когнитивно-знаниевым и регулятивным [169, с. 63].

Понятия «компетентность», «компетенция», введенные в научную педагогическую литературу до настоящего времени толкуются неоднозначно. Исследователи едины в том, что «компетенция» – это интегрированное сочетание знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств.

Таблица 2 – Сущность понятия «Компетентность»

Автор определения «компетентность»	Сущность
С.И. Ожегов, 1987	Наличие у человека соответствующей компетентности в определенной сфере деятельности, его интерес, мотив к выполнению надлежащей деятельности.
Н.В. Кузьмина, 1990	Способность педагога превращать специальность, носителем которой он является, в средство формирования личности учащегося с учетом ограничений и предписаний, накладываемых учебно-воспитательный процесс требованиями педагогической нормы, в которой он осуществляется.
Дж. Равен, 2002	Нестандартная способность, необходимая для продуктивного исполнения определенного действия в определенной предметной области, содержащая специальные предметные навыки, способы мышления и осознания ответственности за свои решения.
Б.Д. Эльконин, 2002	Квалификационная характеристика личности, соответствующая периоду подключения в деятельность.
З.А. Аксютин, 2010	Личностное, целостное, интегративное, формируемое качество, основанное на определенном уровне его развития.
Л.А. Ибрагимова, Г.А. Петрова, М.П. Трофименко, 2010	Обладание индивидуумом надлежащей компетенцией, включающей его личную позицию к ней, равно как и к процессу деятельности.
Н.Ф. Ефремова, 2012	Потенциал личности и эксперта, его навыки, умения, знания и опыт.
И.А. Зимняя, 2009	Опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека, основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный.
Н.С. Элқожаева, Ж.Р. Баширова, 2015	Способность индивида выполнять определенную деятельность или работу. Для осуществления определенной деятельности обучающийся должен обладать знаниями, умениями, навыками и опытом.
А.В. Хуторской, 2017	Обладание учеником нужной компетенцией, предполагает его заинтересованность в ней и в предмете деятельности; а именно, полнота качеств личности ученика в достаточной степени для реализации успешной деятельности относительно данного объекта.
Примечание – Составлено по источникам [119, с. 280; 120, с. 8; 131, с. 89-90; 161, с. 86; 169, с. 57; 174-178]	

По мнению С.П. Сорокоумова, понятие «компетентность» – это некая интегральная способность разрешать возникшие вопросы в любых сферах жизнедеятельности. Автор считает, что нереально выработать компетентность за время обучения в университете, она является специфичной для учебного заведения. Процесс формирования профессиональной компетентности длительный во времени, в непрерывном самообразовании и на протяжении обучения в университете (в меньшей степени), и всей дальнейшей послевузовской практической деятельности (в большей степени) [179].

По оценке А.В. Хуторского, компетентность всегда личностно окрашена качествами конкретного обучающегося. Данных качеств целый спектр – от смысловых и мировоззренческих (обучающийся задается вопросом, зачем ему

необходима данная компетенция) до рефлексивно-оценочных (насколько успешно он применяет данную компетенцию в жизни) [180]. Согласно А.В. Хуторскому, компетенция – это внешне заданная норма, а компетентность – личностное качество, характеризующее владение этой нормой [161, с. 86].

И.С. Николаева отмечает, что профессиональная компетентность социального педагога представляет собой интегративное, многокомпонентное явление, показывающее его профессионализм, квалификацию и мастеровитость. В ее структуре инвариантным компонентом является знание, как базовое образование, на основе которого создается профессиональная компетентность. Раскрываясь в работе социального педагога, профессиональная компетентность, там же и вырабатывается, укрепляется, совершенствуется [181].

Вышеуказанный анализ позволяет заключить, что всякий вид профессиональной компетенции характеризует способность специалиста самостоятельно ставить и решать учебные, профессиональные задачи, рассматривать *профессиональную компетенцию будущего социального педагога как компонент профессиональной компетентности, как интегративное личностное качество, характеризующее выпускника, способного к реализации своего потенциала в профессиональной деятельности.*

Подготовка социальных педагогов носит практико-ориентированный характер и направлена на формирование готовности к выполнению своих функций в контексте компетентностно-ориентированной парадигмы образования.

ЮНЕСКО рассматривает инклюзию как «динамически развивающийся подход, который заключается в позитивном отношении к разнообразию учеников и в восприятии индивидуальных особенностей не как проблемы, а как возможности для обогащения процесса познания» [182].

Существуют различные определения «инклюзии», которые представлены в следующей таблице 3.

Таблица 3 – Сущность понятия «Инклюзия»

Автор определения «инклюзия»	Сущность
1	3
А. Renzaglia, 1997	Философская категория, признающая обществом и школой исключительности, значений любого человека со своими специфическими особенностями
А. Sander, 2004	Оптимизированная интеграция детей с ограниченными возможностями в общеобразовательные школы, в деятельности которых индивидуальные особенности детей не считаются уже препятствием, а рассматриваются как начальный этап и цель педагогического образования
Т. Буг, М. Эйнскоу 2007	Процесс, направленный на превращение школ в образовательные пространства, стимулирующие и поддерживающие как учеников, так и собственных сотрудников. Она направлена на развитие

Продолжение таблицы 3

1	2
	сообществ, которые поддерживают и высоко ценят достижения каждого его члена.
Y.R. Shemesh, 2009	Процесс, практика обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных школах, расположенных рядом с местом их проживания, в условиях которых им предоставляется необходимая поддержка.
Т. Лорман, Дж. Деппелер, Д. Харвей и др., 2017	Полное включение обучающихся с индивидуальными особенностями со всеми детьми в единый учебный процесс, приносящий воодушевление и радость.
С. В. Алехина, 2013	Любой человек (другой расы, вероисповедания, культуры, человек с ОВЗ) может быть включен в общественные отношения. Включение содействующее интересам всех членов общества, росту их способности к самостоятельной жизни, обеспечению равенства их прав во всех видах деятельности.
Д.З. Ахметова, и др. 2013	Процесс развития предельно доступного образования для каждого в доступных школах и образовательных учреждениях, формирование процессов обучения с постановкой адекватных целей всех учеников, процесс ликвидации различных барьеров для наибольшей поддержки каждого учащегося, максимального раскрытия его потенциала.
Е.Л. Яковлева, 2015	Приобщенность «иных» (непохожих) к определенной группе, а также каждого к бытию вообще, что влечет за собой соотнесение себя с частью мироздания.
А.В. Двадненко, С.С. Бочаров, 2020	Наиболее востребованный учеником с ОВЗ способ постижения окружающей его действительности.
Примечание – Составлено по источникам [6, р. 5; 13, с. 7; 18, с. 42; 49, с. 10; 183-187]	

По мнению Н.П. Артюшенко, применительно к образовательной деятельности, инклюзия заключается, во-первых, в адаптации образовательной среды к специфическим отличиям ребенка, во-вторых, всеобщем доступе к образованию. В-третьих, во взаимодействии потенциала и взросло-детской и детской совместной деятельности в общих мероприятиях. В-четвертых, в инклюзии социальный педагог действует нестандартно, организуя сотрудничество детей нормальных и с ОВ [188].

Профессор из Ritsumeikan Asia Pacific University (Япония) Тошитсугу Отаке, зачитывая доклад на конференции «Путь к мировому лидерству: гармония человеческого наследия и передовых технологий», в КазНУ им. аль-Фараби 18-20 сентября 2019 г. показал смысл «Модели причастности человека к инклюзии», в котором личность показана в 4-х аспектах: «дифференциации», «ассимиляции», «экслюзии» и «инклюзии». Тошитсугу Отаке расценивает индивида в инклюзии как участника организации с правом сохранения своей неповторимости внутри организации [189].

Б.Б. Айсмонтас, М.А. Одинцова рассматривают инклюзию не только как обеспечение равноправного доступа к образованию, реализацию себя в

профессии, признание уникальности, неповторимости каждого («мы разные, но мы равные»), но и приобщение к культуре в целом, т.е. включенность каждого «разного» в полноценную жизнь общества, осмысление своей жизни и жизни других [190].

С.В. Алехина, идею инклюзии преподносит как не только «включить», но и «включиться» в процесс взаимодействия с другими, осознать необходимость своих изменений [191]. Автор именуется учителя «золотым сечением инклюзии» и считает, что инклюзия начинается с урока. Согласно С.В. Алехиной, поэтапные профессиональные изменения педагогов объясняются изучением новейших профессиональных навыков, со сменой обычных установок касательно обучающихся, разнящихся от сверстников. Особенность педагогики, в которой мы нуждаемся в инклюзии, не в том, чтобы сделать учеников с ООП «особенными», а в общности основ человеческого развития, опирающейся на поддержке, принятии и взаимопомощи [191, с.13].

Эксклюзия – это понимание мира и построение отношений, при котором люди с некоторыми физическими, психологическими, социальными или нравственными особенностями оцениваются как абсолютно непохожие, чужие и чуждые, другие, «неполноценные», существующие и должны существовать отдельно от так называемых «нормальных», «своих», «полноценных» людей, от общества в целом. Эта позиция – позиция стигматизации (людей разных групп, отличающихся от общей нормы по своим физиологическим, психологическим, социальным и нравственным характеристикам). По мнению М.Р. Арпентьевой и др., инклюзия предполагает право и обязанность учеников с ОВ и без, с иными формами телесного, социального или идеологического квинринга/квинриса (нетипичности) на участие, а также обязанности школ и иных институтов как инклюзивных организаций принимать участие в жизни «особого» человека или группы «особых» людей. Достоинство и уважение в инклюзии не односторонний, а многосторонний процесс [192]. Как утверждает И.А. Макеева, сравнительный анализ понятий эксклюзии и инклюзии показывает, что они могут рассматриваться только во взаимосвязи, поскольку понимание причин (факторов) социального исключения помогает прогнозировать развитие ситуации, разрабатывать меры профилактики и преодоления последствий социального исключения, в том числе и в сфере образования [193].

В современных условиях главной задачей инклюзивного образования является создание благоприятной среды для всех, которая позволяет получать знания, в максимальной степени реализовать собственные возможности и способности в постановке и достижении жизненных целей. В инклюзивном образовании необходимо включение всех детей в образовательную деятельность; поддержание и осуществление равенства в правах детей; создание необходимых условий для предупреждения или устранения «вторичных» дефектов вследствие инвалидности, для успешной самореализации интеллектуальных, творческих возможностей, личностного, физического, психического развития. Исторические источники свидетельствуют о том, что с

того времени как дети с ОВ получили право на образование, инклюзивное образование фрагментарно использовалось во многих странах (таблица 4).

Таблица 4 – Сущность понятия «Инклюзивное образование»

Автор определения инклюзивное образование	Сущность понятия «Инклюзивное образование»
1	2
Саламанская декларация, Саламанка, 1994	Система образовательных услуг в условиях общеобразовательной организации, базирующаяся на принципе обеспечения основополагающего права детей на образование и права учиться по месту проживания.
Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования, 2009 г.	Процесс, связанный с преобразованиями в школах, центрах обучения, работа которых охватывает всех детей, в том числе мальчиков и девочек, учащихся из этнических и языковых меньшинств, населения, проживающего в сельской местности, тех детей, которые затронуты ВИЧ и СПИДом, а также детей-инвалидов и детей, сталкивающихся с трудностями в обучении и призванный предоставить возможности обучения всем молодым людям и взрослым
Приказ Министра образования и науки РК «Об утверждении ГОСО всех уровней образования», 2018	Создание условий для равного доступа к образованию всех обучающихся с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей
Д. Митчел, 2011	Создание целого ряда специальных условий, включающих в себя адаптированный учебный план, методики обучения, модифицированные методы оценки и обеспечение доступности в обучении учащихся с ООП.
В.В. Хитрюк, 2015	Процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления к различным образовательным потребностям всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями
О.С. Кузьмина, 2015	Организация учебно-воспитательного процесса, при которой все дети, независимо от их особенностей, включены в общую систему образования и обучаются вместе со своими сверстниками
И.В. Возняк, 2017	Создание инклюзивной образовательной среды на основе психолого-педагогического сопровождения обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ совместно с нормативно развивающимися детьми
Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в РК, 2015	Государственная политика, обеспечивающая постоянное совершенствование общего образования, которое должно быть доступно всем без исключения детям (в том числе с ООП) и гарантирующая им специальные условия и необходимую социальную и психолого-педагогическую поддержку
А.А. Байтурсынова, 2010	Государственная политика, направленная на включение детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс посредством устранения барьеров, для обеспечения доступа и создания специальных образовательных условий во всех типах организаций образования, с гарантией качества образовательных, социальных, коррекционно-развивающих услуг.
З.А. Мовкебаева, 2013	Процесс включения детей с ОВР (с нарушением слуха, зрения,

Продолжение таблицы 4

1	2
	интеллекта, речи и опорно-двигательного аппарата) в общеобразовательный процесс при соответствующих материально-технических и психолого-педагогических условиях.
А.К. Рсалидинова, И.А. Денисова, 2014	Политика государства, направленная на обеспечение доступа и создания специальных образовательных условий с ограниченными возможностями во всех типах организаций образования, с гарантией качества образовательных, социальных, коррекционно-развивающих услуг
Ж.С. Нурмагамбетова, 2016	Процесс вовлечения всех детей в образовательный процесс и социальную адаптацию независимо от пола, этнической, религиозной принадлежности, особенностей в развитии и экономического статуса
Примечание – Составлено по источникам [4, с. 33; 6, р. 25; 14, с. 207; 17, с. 111; 19, с. 23; 20, с. 26; 23, с. 133; 27, с. 7; 87, с. 36; 155; 165; 194-197]	

В узком смысле, объектом инклюзивного образования являются дети с ОВ. В широком смысле объект – все дети, независимо от их физических, интеллектуальных, психических, культурно-этнических, языковых и других особенностей.

Как отмечает F.R. Askañ-Jnr., инклюзивное образование нацелено на расширение обучения, участия, общения в школьных культурах, учебных программах и сообществах при одновременном сокращении изоляции, неравенства и других контекстуальных барьеров в образовании и социальном обеспечении для всех детей, независимо от инвалидности и ООП или неблагоприятного положения [198]. По мнению литовского исследователя A. Galkiene, устойчивость инклюзивного образования требует органической связи между элементами специального и общего образования, создания гибкой образовательной практики, доступной для всех и позволяющей полноценно и успешно участвовать в образовательном процессе [199]. Как отмечает Н.В. Борисова, основная идея ИО – мониторинг образовательных условий на предмет учета образовательных потребностей и возможностей участников образовательного процесса. При обнаружении барьеров, возникающих для детей в образовательном процессе, все участники включаются в проектирование изменений, создающих более эффективные образовательные условия [200]. Н.Г. Сигал считает, что инклюзивное образование является официально признанной новой парадигмой образования, представляет собой формирование и модернизацию интеграционной педагогики, осуществленное на плодотворном введении и участии в процесс всех детей – и с ОВ, и оказавшихся в ущербной ситуации, и маргинальном положении ущербной по гендерному аспекту, вероисповеданию, социальному положению [201].

По мнению Р.А. Сулейменовой: инклюзивное образование – это политика государства, направленная на устранение барьеров, которые разъединяют детей, на полномасштабное включение всех детей в общеобразовательный процесс, их

социальную адаптацию, независимо от возрастных, половых, религиозных, этнических различий, задержки в развитии или экономическом статусе, путем активного участия семьи, коррекционно-педагогической и социальной адресной поддержки персональных нужд ребенка и адаптации среды к индивидуальным особенностям и образовательным потребностям детей, т.е. путем создания адекватных образовательных условий» [202].

Согласно И.Г. Елисеевой, А.К. Ерсариной, 2019 предлагаются следующие определения лицам с ООП:

– *лица (дети) с особыми образовательными потребностями* – лица (дети), испытывающие постоянные или временные трудности в получении образования соответствующего уровня вследствие: отставаний в развитии; эмоциональных и поведенческих проблем; средовых факторов (экономических, психологических, лингвистических, социальных, культурных);

– *особые образовательные потребности* – это потребности в помощи и в услугах в учебно-развивающем процессе, без которых недостижимо качественное образование [203].

Согласно Закону РК «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», *ребенок (дети) с ограниченными возможностями* – ребенок (дети) до восемнадцати лет с физическими и (или) психическими недостатками, имеющий ограничение жизнедеятельности, обусловленное врожденными, наследственными, приобретенными заболеваниями или последствиями травм, подтвержденными в установленном порядке; *ребенок группы «риска»* – ребенок (дети) до трех лет, имеющий высокую вероятность отставания в физическом и (или) психическом развитии при отсутствии раннего вмешательства и оказания социальной и медико-педагогической коррекционной поддержки [204].

В.В. Хитрюк выделяет следующие такие субъекты инклюзивного образовательного пространства как *обучающиеся с нормативным развитием, дети с ООП, родители или законные представители обучающихся, педагоги, учителя-дефектологи, педагоги-психологи, социальные педагоги, руководители учреждений образования, общественные организации и объединения лиц с инвалидностью и их родителей, являющиеся заинтересованными сторонами* [17, с. 43].

В большой медицинской энциклопедии дается следующее определение *норме* «...это условное обозначение равновесия организма человека, его отдельных функций в условиях изменяющейся внешней среды» [205]. По мнению С.Ю. Крумликовой, каждый человек имеет индивидуальное нормальное состояние здоровья, и оценивать процессы, происходящие в его организме, необходимо в сопоставлении с этой личной нормой [206].

По мнению О.С. Бажановой, нетипичные дети-дети, развитие которых отличается от принятой нормы. Это могут быть одаренные дети или дети с ОВ. Вместе с тем, все более привычным становится соотношение понятия нетипичности с ОВ. Нетипичные дети находятся в особом положении по отношению к основной массе населения, поскольку они нуждаются в специальных услугах,

включая медицинские, социальные и образовательные [207]. Согласно Л.Н. Давыдовой, М.А. Колокольцевой, Е.В. Рябовой, содержательно понятие *дети с особыми образовательными потребностями* шире категории *дети с ОВЗ*, поскольку включает субъектов, имеющих проблемы с языковыми барьерами, социализацией, нарушением работоспособности [208]. На сегодняшний день современные исследователи считают, что процесс создания адекватной терминологии в отношении детей с ОВЗ не завершен.

Согласно рекомендациям Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) дети с ООП делятся на следующие группы: дети с нарушением развития (Disabilities); дети с трудностями в обучении (один или более предметов), поведенческими и эмоциональными проблемами (Difficulties); дети, у которых ООП появляются в силу неблагоприятных условий – социальных, психологических, экономических, лингвистических, культурных (Disadvantages) [209].

Считаем необходимым отметить о «дважды особенных детях». Одаренных детей с определенными проблемами со здоровьем Дж. Галлахер назвал «дважды особенными» [210]. По его словам, около 2% детей-инвалидов являются одаренными детьми. Наиболее частыми талантливыми детьми среди «дважды особенных детей» являются: *дети с симптомом Аспергера; дети-аутисты; дети с социальными, эмоциональными и поведенческими проблемами; дети, страдающие дислексией; дети с признаками гиперлексии; дети с синдромом диспраксии; дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивности*. Часто у ребенка есть склонности и способности в одной или нескольких сферах, и он нуждается в помощи в других сферах [210, p. 108].

По мнению N. Dash, дети с особыми потребностями отличаются от обычных детей либо в положительном, либо в отрицательном направлении. Детей с особыми потребностями N. Dash подразделяет на: *дети с нарушениями зрения, с нарушениями слуха; дети с умственной отсталостью; дети с ограниченными возможностями в обучении; дети с нарушениями речи; дети с множественными отклонениями; дети с ортопедическими отклонениями; дети с эмоциональными расстройствами; дети с превосходными интеллектуальными способностями или одаренные дети; дети с творческими талантами; дети, находящиеся в неблагоприятном социальном положении и дети с делинквентными наклонностями* [211].

При инклюзивном образовании не происходит того, что можно наблюдать в обычных школах. В обычных школах одаренным детям предлагается программа, которая на несколько лет отстает от их уровня интеллектуального развития. Отсюда вытекает актуальность и необходимость подготовки специалистов в области инклюзивного образования, в частности, для работы с одаренными, талантливыми детьми с ООП [212].

В работе Д. Равена «Компетентность в современном обществе» обращается внимание на качества, надлежащие человеку в его профессиональной деятельности: способность к самостоятельно принятым решениям без контроля руководителя; возложение ответственности на себя;

инициативность; самостоятельное выявление возникших вопросов и их решение; применений знаний и опыта в непредвиденных обстоятельствах; налаживание отношений с окружающими; самостоятельное получение знаний, основываясь на своем опыте, с взаимосвязью с профессиональной средой и социумом [119, с. 255-285].

М. Nincevic, D. Vukelic считают, что профессиональная компетенция относится к дисциплинарно-ориентированным областям способностей [32, р. 49]. Согласно И.В. Георге, формирование профессиональных компетенций и дальнейшее их совершенствование реализуется в процессе профессионального образования на всех предметах, учитывая межпредметные связи. Данный подход дает возможность определить этапы формирования и развития профессиональных компетенций, принимая во внимание то, что формирование профессиональной компетенции в как системы складывается из совершенствований каждого из компонентов на определенном этапе [33, с. 15].

По мнению С.В. Прилепской, основной задачей социального педагога является оказание помощи в организации взаимодействия между личностью, развивающейся в условиях недостаточности (физической, психической, и т.д.) и обществом для содействия обеспечению независимой жизни и повышению уровня социальной адаптации лиц, нуждающихся в особой поддержке. Ребенок с ОВ выступает в качестве объекта профессиональной деятельности социального педагога [83, с. 234].

Как считают З.А. Мовкебаева, Б.А. Дюсенбаева, профессиональные компетенции – это компетенции, позволяющие формулировать проблемы, ставить задачи, определять пути их решения, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в различных сферах педагогической деятельности [213]. Р.А. Сулейменова считает, что развитие профессиональных компетенций будущих социальных педагогов является необходимостью в контексте инклюзивного образования, и не только для детей с ОВ. Активное участие их семей в сочетании с реабилитационными, педагогическими и социальными программами имеет важное значение для обеспечения полной интеграции и поддержки личных потребностей каждого ребенка, включая соответствующую адаптацию их образовательной среды [214]. По мнению Н.С. Элқожаевой, Ж.Р. Башировой важнейшей задачей профессионального образования является формирование профессиональных компетенций и, через это развитие личности специалиста [178, с. 66].

Основываясь на теоретическом материале в последующем разделе будет рассматриваться структурно-содержательная модель формирования профессиональных компетенций личности будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

2 НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1 Зарубежный и казахстанский опыт подготовки будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

Социальная педагогика как концепция образовательной теории и отрасли исследований возникла как критика образования, которая сосредоточила внимание на образовании с точки зрения развития личности без учета социальных аспектов человеческого существования. Некоторые из ранних теоретиков социальной педагогики хотели расширить сферу охвата области образования, создав дополнительный компонент обучения, и создать теорию, дополняющую индивидуальную педагогику, то есть «обучение личности». Ученые хотели привнести новую парадигму в дискуссию об образовании. Например, Наторп, важнейший теоретик социальной педагогики на рубеже веков утверждал, что вся педагогика должна быть социальной, то есть что в философии образования необходимо учитывать взаимодействие образовательных процессов и общества. J. Nämäläinen считает, что идея *homo educandus* (человек обучающийся) является существенным компонентом концепции социальной педагогики. Социальная педагогика направлена на уменьшение социальной изоляции. В ней рассматриваются процессы человеческого роста, которые связывают людей с системами, институтами и сообществами, которые важны для их благополучия и управления жизнью. Основная идея социальной педагогики состоит в том, чтобы способствовать социальному функционированию людей, включению, участию, социальной идентичности и социальной компетентности как членов общества [60, p. 76].

Б. Андерсен, президент Международной ассоциации социальных педагогов (МАСП) описывает *социально-педагогическую деятельность как профессию, которая охватывает образование и создает условия жизни детей и подростков в широком смысле, а также включает в себя коррекцию*. Сегодня социально-педагогическая помощь направлена на детей с ОВ, подростков и взрослых, взрослых в группе риска [3].

Повышенный интерес к работе и структуре социальных профессий в Западной Европе был проявлен главным образом в результате действия *Единого Европейского Акта (1986)*. Одна из целей этого законодательства – облегчить к 1993 году передвижение персонала (включая специалистов-практиков) по всем государствам-членам Европейского сообщества, которая привела к ряду важных изменений. Среди них – директивы, направленные на взаимное признание квалификаций и некоторую гармонизацию профессиональной подготовки и практики. И то и другое требует более подробных знаний о функционировании социальных служб и их специалистов.

Социальная педагогика возникла из мышления эпохи просвещения и реакции на неблагоприятные социальные условия, вызванные промышленной

революцией. Такие мыслители как Ж. Руссо и И.Г. Песталоцци повлияли на ее развитие [145].

Nämäläinen [215] предполагает, что со временем социальная педагогика развивалась двумя путями:

- предотвращение и смягчение социальной изоляции;
- содействие благосостоянию, общественной жизни и социальному развитию отдельных лиц и населения.

В обоих случаях образовательная ориентация занимала центральное место в социальной педагогике. Она была впервые названа в 1844 году К. Майером, немецким педагогом, для описания теории всего личного, социального и нравственного воспитания в обществе, включая описание практики. Изначально «социально-педагогическая перспектива основывалась на попытках найти образовательные решения социальных проблем» [145].

Согласно Davies Jones Н., первый пример социально-педагогической помощи, организуемый вне семьи и школы был создан J.P. Oberlin, эльзасским пастором для заботы о детях, в то время как их родители работали в промышленности и сельском хозяйстве [216]. Это послужило примером, позволившим женщинам играть важную роль в формировании профессии. Элементы этой профессии проявились в немецком и Швейцарском движении по созданию «воспитателей бедных», вдохновленных Песталоцци и разработанных позже его учениками Фелленбергом и Верли в начале девятнадцатого века. Они были не только «воспитателями» в специальных школах и учреждениях, но и работали в бедных сельских районах. В описании Tuggener они были «работниками по оказанию помощи в целях развития – комбинацией учителя и общественного работника» [215, р. 3-15].

Социальные педагоги в европейских странах все больше и больше работают со взрослыми, не отказываясь от своей преданности детям и молодежи. В основном, они работают в учебных центрах для взрослых, больницах, тюрьмах, общежитиях, домах и центрах для престарелых, но чаще всего в семейных центрах, отделениях по вопросам безработицы, центрах досуга, молодежных клубах, общинных центрах, уличных театрах, общежитиях и аналогичных организациях (таблица 5) [145].

Таблица 5 – Социальное обеспечение в Европейском Союзе

Страны Европейского Союза	Процесс, группы для работы
Соединенное Королевство	Дошкольное образование, уход за детьми в интернатах, дневной уход, работа с молодежью и общинами, работа с пожилыми людьми
Немецкоязычные страны в Северной Европе, в Швейцарии, Норвегии – прочно закрепились	Социальные педагоги-(<i>social educators</i>)
В Швеции, Польше, Чешской Республике, Словакии, Венгрии	<i>Social educators</i> - социальные педагоги-рост в меньших масштабах

C. Cameron, P. Petrie, V. Wigfal, S. Kleipoedszus, A. Jasper большое внимание уделяют командной работе социальных педагогов. *Командная работа*

играет существенную роль в социальной педагогике по следующим основным причинам [218]:

- команда формирует основу для размышлений о практике с другими профессионалами и, следовательно, для профессионального развития;
- команда сама по себе становится жизненно важным ресурсом при работе с молодежью, находящейся под опекой.

Это связано с тем, что молодые люди, находящиеся на попечении, имеют широкий спектр трудностей в результате своей личной истории жизни, и работа с ними неизбежно окажет влияние на практикующих врачей. Поведение молодых людей может восприниматься как направленное на них лично, а не как способ преодоления трудной жизненной ситуации. Работа в сильной команде позволяет профессионалу правильно реагировать и справляться конструктивным образом. Взаимодействие в команде может позволить справиться с поведением, которое на индивидуальном уровне может показаться невыносимым.

В своем современном виде *профессия социального педагога* является продуктом периода, непосредственно последовавшего за Второй мировой войной, когда степень потрясений (семейные неурядицы, беспризорность, депривация) представляла собой ряд вызовов обществу, ответом на которые было быстрое появление этой профессии в большинстве стран. В этот период были заложены основы для широкого изучения социальной педагогики, которое создавалось на рубеже веков [217].

Е.Л. Евдокимова отмечает, что на протяжении XIX века шел длительный процесс отделения социальной педагогики от педагогики [219]. На развитие социальной педагогики, кроме философии и педагогики, большое влияние оказывали и другие науки. Социальная педагогика становится независимым разделом педагогической науки в конце XIX в. Основание заложено немецкими учеными А. Дистервег, П.Наторп и др. [144]. В 1983 г. в Германии начали подготавливать кадры на научной основе в сфере социальной работы и социальной педагогики. Тогда же и основали курсы «Группы девушек и женщин в помощь социальной работе» А. Соломон и Ж. Шверин. В 1989 г. А Соломон руководила первыми годовыми курсами по подготовке специалистов для работы в области социального обслуживания. Её образованность была поразительна.

В Европе обучение социальной педагогике – это квалификация профессионального уровня (обычно 3/4 года обучения на университетском уровне), аналогичная квалификации учителей, социальных работников или медсестер. Иногда (например, в Германии и Нидерландах) более низкий уровень квалификации (примерно VTec в Англии) встречается так же, как и более высокий уровень квалификации. Эти квалификации сочетают обучение использованию практических навыков, таких как игра и изобразительное искусство, наряду с изучением развития ребенка, динамики семьи, социальных проблем и личных ценностей. Такая теория заимствована из социологии, психологии и философии. Они вовлекают детей и молодежь в развлечения и игры, обеспечивая ежедневный уход, а также выявляя проблемы и работая с

другими специалистами над их решением. *Thempra* была одной из ведущих организаций, предлагающих обучение социальной педагогике в Великобритании [219, с. 3-110].

Исторически в США получили развитие ставшие в настоящее время классическими *три метода социально-педагогической работы*: индивидуальная, групповая и общинная. При этом метод понимается не как операциональный способ достижения конкретной цели, но как целенаправленное, организованное взаимодействие между социальным работником и клиентом, определяемое главным образом, количественными характеристиками системы, с которой имеет дело социальный работник [217, р. 6]. Подготовка социальных педагогов является потребностью времени и осознания обществом необходимых в обучении детей разного возраста с ООП и другими особенностями развития.

Концепция обучения детей с ОВ на протяжении XX века подвергалась ряду изменений. В процессе исторического развития образовательная система детей с ОВ изменилась от изоляции до инклюзии. В 1198 г. в Западной Европе, Баварии открылся первый приют для невидящих взрослых. Это первый случай государственной заботы о людях с ограниченными возможностями. На основании закона об обязательном всеобщем начальном образовании был введен в последней четверти XIX в. и закон об обучении глухонемых и отстающих в развитии детей. Подготовка детей с ограниченными возможностями в школе условно разделяются на периоды:

- с начала до середины 1960-х годов – *«медицинская модель»*, при которой происходила изоляция детей с ОВ;
- с середины 1960-х до середины 1980-х годов – *«модель нормализации»*, интегрирующая людей с ОВ в общественную жизнь;
- с середины 1980-х годов XX века до настоящего времени – *«модель включения»*, т.е. *инклюзия* [220].

Всеобщая Декларация Прав Человека ООН («Международный Пакт о Правах Человека» принята Резолюцией 217 А (III) Генеральной Ассамблеи ООН от 10 декабря 1948 г., Статья 26) послужила основой для других документов, закрепляющих основные права личности (гражданские, экономические, политические, социальные, культурные) [222].

По словам Д.З. Ахметовой и др. первые разработки и проекты по инклюзивному образованию за рубежом начались в 70-х годах XX века. В 50-60 годы XX в. в результате противоборства чернокожего народа за свои гражданские права, произошла дегрегация в учебных заведениях США. Результатом явилось Постановление Верховного Суда США от 1954 г. об объединении школ для белого и черного населения [18, с. 71].

Декларация о правах умственно отсталых лиц была принята ООН в 1971 г., Декларация о правах инвалидов в 1975 г. И уже «Закон об образовании» 1975 г (ЕАНСА – Education for All Handicapped Children Act) [225] установил как обязательное образование для всех детей с ограниченными возможностями в США специальное образование.

Итогом деятельности ООН по правам инвалидов и отстаиванию их интересов, 1981 год провозглашен годом инвалидов и создана Программа помощи инвалидам. Примерно в это же время в США появляется термин «inclusion» - «включение», который предполагает «реформирование школ и перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех детей без исключения» [226].

В программе специального образования М. Рейнольдс рассматривает принцип «специфики не более чем обычно» при преимуществе большего участия детей с ОВ в единой образовательной деятельности. И. Дено в 1970 г рекомендует концепцию – модель «Каскад» [227], в которой предусматривается совокупность социально-педагогических мер, способствующих более плодотворному коммуницированию детям с ОВ в общем потоке (mainstream).

В образовательной системе США и Европы разработаны подходы: увеличение возможности к образованию (widening participation), мейнстриминг (mainstreaming), интеграция, инклюзия (inclusion).

Мейнстриминг предусматривает то, что ученики с ОВ в первую очередь увеличивают возможности социальных контактов, проводя досуг, участвуя в празднествах со своими ровестниками, даже при условии нахождения этих классов в общих школах, а не ради выполнения образовательных задач. *Интеграция* означает приведение потребностей детей с отклонениями в развитии в соответствие с системой образования, не адаптированной под них; ученики с ОВ учатся в обычных школах, но в классах не со всеми остальными детьми. *Инклюзия* это преобразование и переконструирование учебных помещений для удобства и надобности абсолютно всех учеников [221, с. 44]. В отличие от устаревшей практики массового обучения, в инклюзивном классе учащиеся являются участниками общеобразовательного класса и не принадлежат к какой-либо другой отдельной специализированной среде, основанной на характеристиках их инвалидности.

Д. Митчелл описал составляющие инклюзивного образования «формулой»:

$$\text{Инклюзивное образование} = В + О + 5К + П + Рс + Рк,$$

где: В – Видение (знания об актуальном состоянии и наличие прогноза на развитие и обучение);

О – Определение в школу;

5К – 5 компонентов: Адаптированный учебный план, Адаптированная оценка, Адаптированное преподавание, Адаптированная доступная среда, Признание прав на ИО;

П – Поддержка;

Рс – Ресурсы;

Рк – Руководство [4, с. 37].

В своей работе С.В. Алехина упоминает о законе США, принятого в 1990 году, который называется «Акт об образовании лиц с нарушениями»,

гарантирующий бесплатное соответствующее нуждам ребенка обучение в системе народного образования. Родители вправе запросить от дирекции учебного заведения заключение о способностях и потенциале ребенка, где обоснованно говорится об имеющихся или отсутствующих нарушениях в развитии ребенка. Также школа должна диагностировать учеников с ОВ. Кроме того, Закон позволяет использовать дополнительные услуги - транспортные, психологические, логопедические, аудиологические и др. Для каждого ребенка с ОВ подбирается особенная образовательная программа, рекомендуется возможное посещение обычных школ и присоединение их к социуму с минимальными ограничениями [12, с. 16].

G. Stefanich считает, что если цель американского образования – предоставить всем учащимся возможность получить достаточное образование, чтобы помочь им сделать жизненный выбор и стать продуктивными членами общества, важно, чтобы все педагоги обладали знаниями для соответствующей адаптации, чтобы каждый учащийся, независимо от способностей или ООП, мог стать активным участником процесса обучения [58, р. 1].

Конвенция о правах ребенка (Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 г.) является важным соглашением, ратифицированным странами, взявшими на себя обязательство защищать права детей [228].

5-9 марта 1990 г. в Джомтьене, Таиланд, приняли *«Всемирную декларацию об образовании для всех»* участники Всемирной конференции «Образование для всех» для того, чтобы обеспечить необходимые образовательные стремления всех людей; разработаны правила, регулирующие доступность и инклюзивный принцип образования-получение всеобщего образования всеми без исключений при одинаковых условиях доступа к образовательной сфере.

Термин «инклюзивное образование» установили в Испании (Саламанка) в 1994 г. в Саламанской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями [229] и продекларированы основные направления инклюзивного образования. На конференции утвердили Саламанскую декларацию» как основополагающее направление усовершенствования образования.

Согласно «Саламанской Декларации и рамок действий по образованию лиц с особыми потребностями» 1994 г, основные принципы внедрения законодательных инициатив в инклюзивное образование следующие:

- 1) ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- 2) каждый человек способен чувствовать и думать;
- 3) каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- 4) все люди нуждаются друг в друге;
- 5) подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- 6) все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;

7) для всех обучающихся достижение прогресса скорее в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;

8) разнообразие усиливает все стороны жизни человека [229].

Особое внимание заслуживают Конвенция ООН и протокол к ней, принятые в декабре 2006 года. Конвенция является международным договором ООН по правам человека, направленным на защиту прав и достоинства людей с ОВ. Она поддерживает переход в области инвалидности и особых потребностей от благотворительной модели к правозащитной базе. Конвенция рассматривает инвалидов как «субъектов» с правами, принимающих решения за свою жизнь и являющихся активными членами общества. В руководящих принципах политики ЮНЕСКО по включению в образование утверждается, что ИО не является второстепенным вопросом, а играет решающую роль в обеспечении высококачественного образования для всех учащихся и в создании более инклюзивных обществ. Инклюзивное образование играет важную роль в достижении социального равенства и является одним из элементов обучения на протяжении всей жизни человека [230]. Имеются веские экономические доводы в пользу инклюзивного образования. Образование детей с ограниченными возможностями – хорошая инвестиция.

В 2000 году в Дакаре Всемирный Форум образования обнародовал решение вопроса по проблеме исключения детей из образования и запустил Международное движение «Образование для всех» (ОДВ), основанное на принципах доступности всех детей к качественному образованию [231, 232].

Вступили в силу Закон «*О детях, не оставленных без присмотра*» (NCLB – No Child Left Behind) 2001 года [233], а также закон об образовании для лиц с ОВ (IDEA – Individuals with Disabilities Education Act) от 2004 года [234].

В США существует программа «Инклюжен», основой которой явился «Реабилитационный Акт» и закон 1973 года об обучении детей-инвалидов. Конгресс США, опираясь на опыт округа Колумбия, ввёл Закон об образовании инвалидов, позже переименованный в «Закон об образовании людей с инвалидностью», в котором учтено требуемое финансирование специального образования на уровне местных учебных заведений и регламентирующий индивидуальный подход образовательной системы. Это образование считается определяющим в США, наряду с этим, существуют и специализированные школы, которые используются в крайних случаях [235].

Япония считается передовой страной в организации инклюзивного образования. В короткое время эта страна перешла от дискриминации инвалидов до создания им необходимых условий и включения их в общество. С 1970-х годов в Японии началась разработка нормативно-правового поля, способствующего расширению возможностей образования лиц с ООП. Основные законы, закрепляющие национальные стандарты и политику государства относительно лиц, имеющих физические отклонения, были приняты в 1990 году [236]. Вовлеченность особенных детей в социум начинается с детского сада и продолжается до высшей ступени школы. С самого раннего возраста детей учат гуманному отношению к лицам с ОВ, прививают навыки

заботы о лицах, нуждающихся в посторонней помощи. Это реализуется путём совместного воспитания детей в дошкольных образовательных учреждениях, совместных игр. Примечательной особенностью инклюзивного образования в японской школе является организация так называемых «комнат ресурсов». Здесь, дети с ОВ, обучающиеся в обычных школах, могут получить консультацию специалистов. Для некоторых детей предусмотрены тьюторы, которые могут осуществить индивидуальную помощь детям [236, с. 27].

Цель ИО в Японии состоит в том, чтобы в соответствии с Конституцией и основным законом «Об образовании» обеспечить условия для всестороннего развития детей с ОВ, их способностей и личности. Только в таком случае больной ребенок может в дальнейшем рассчитывать на получение рабочего места и реальное личное счастье. По окончании обучения у лиц с ОВ есть реальная возможность трудоустройства. Существуют льготы для компаний, предоставляющие рабочие места для данной категории. Национальная ассоциация по изучению проблем лиц с ОВ в 2010 г. опубликовала свои «Предложения по реформированию образования детей с ограниченными возможностями». В данном документе изложены принципиальные взгляды относительно вариантов создания целых школ, жилых кварталов с системой инклюзивного обучения и воспитания [237].

По мнению д.п.н., профессора А.С. Магауовой, проходившей научную стажировку в Японии, именно эта страна имеет большой опыт в организации обучения лиц с ОВ. В ходе стажировки преподавателям вузов из Казахстана был организован визит в Цукубский технологический университет (специальный университет для студентов с особыми образовательными потребностями). В своей статье ученая особо отмечает уникальность организации образовательного процесса для обеспечения инклюзивного образования [238].

В странах Западной Европы, таких как Великобритания, Италия, Норвегия преобладает тенденция инклюзивного образования, когда ребенок обучается в школе. В ряде других стран ребенок обучается в специальной школе, а внеурочное время проводит со здоровыми детьми.

С.В. Алехина проводит сравнительную характеристику инклюзивного образования некоторых зарубежных стран. В Италии инклюзивное образование поддерживается законодательством с 1971 года. Первой испытательной площадкой инклюзивной модели в системе образования для всего мира стала Италия. В стране обучающихся детей с ОПП в обычных учебных заведениях свыше 90%. Такой подход социализации и адаптации в школьное сообщество формирует чувство причастности, общности. Главным принципом считалось принятие и уважение различий между учениками как характерную особенность каждого. Отличительной чертой итальянской модели инклюзивного образования, считает С.В. Алехина, это взаимодействие учебных заведений с экспертами здравоохранения, осуществляющими диагностику и терапию.

Закон об образовании 1989 года во Франции обеспечивал правами на образование всех детей, проживающих в стране, вне зависимости от социального

статуса, культурного наследия и происхождения. В законе обоснованы интегративные направленности в специальном образовании. Инклюзивное образование в Великобритании взаимодействует со специальным образованием с давних времен и имеет свои нормы. Наряду с инклюзивным образованием, специальные отдельные школы тоже действуют [13, с. 15-16].

В Норвегии система инклюзивного образования существует уже несколько десятилетий. В Ирландии инклюзивное образование развивается с 80-90 годов XX века. Доклад Комитета по вопросам специального образования (1993) имел важное значение в разработке политики образования детей с ООП. Впоследствии были приняты ряд законов, которые заложили нормативно-правовую основу становления системы инклюзивного образования в Ирландии [239]. В Финляндии образование базируется на идее востребованности, равенства и инклюзивности. Каждый ребенок возрастной категории 7-17 лет должен посещать школу. Законодательство Финляндии обеспечивает образование детей с ООП, зависящее от вида патологии. Помимо этого, в стране почти не существуют средние учебные заведения для обеспеченных и талантливых детей. Все категории детей обучаются в одних и тех же школах, и с малообеспеченных семей, и одаренные, и с ООП. В Финляндии практикуется совместное преподавание, которое имеет много преимуществ как для обучающихся, так и для преподавателей. Действуя совместно, они заручаются поддержкой коллег, учатся друг у друга и объединяют усилия [240].

Германия является одной из ведущих стран мира в сфере экономики и образования. Это страна, где есть глубокие теоретические основы подготовки социальных педагогов с тщательно разработанными формами, методами и программой. По мнению Р.А. Валеевой, Н.Е. Королевой, Ф.Х. Сахаповой, европейская модель практической подготовки социальных педагогов имеет существенные отличия, что обусловлено исторически сложившимися традициями в практике и богатым опытом, так как первые программы подготовки специалистов для социальной сферы появились в Берлине [241].

С. Cameron, Р. Moss описывают социальную педагогику в Германии как академическую науку, в которой теория и практика развивались динамично и рефлексивно. Социальная педагогика может быть описана как ориентированная на действие социальная наука, занимающаяся практическими или социальными вопросами, обращаясь к теоретическому знанию в данной дисциплине [62, р. 35]. М.В. Ефимова подчеркивает то, что подготовка социальных педагогов в Германии нацелена на академизацию, научные разработки, взаимодействие между вузами как внутри страны, так и других стран, на диверсификацию направлений, содержания образования, методов и форм [242].

В настоящее время система образования ФРГ интегрирована в общеевропейскую. Все виды учебных заведений задействованы в реализации программ Европейского Союза, происходит унификация стандартов обучения стран Сообщества, ориентированная на взаимное признание дипломов. Дисциплины делятся на общеобразовательные и специальные. На

государственном уровне не существует единых правил построения содержания образования.

В своей монографии Ж.М. Байгожина выделяет то, что тенденции подготовки социальных педагогов и социальных работников Германии соответствуют следующим общеевропейским тенденциям: академизации, увеличению научных исследований, секуляризации, кооперации, диверсификации, унификации учебных планов, росту значения проблемы прав человека в содержании обучения. Существуют передовые тенденции, специфичные для подготовки специалистов в Германии: интеграция, практическая ориентация обучения, преобладание двухфазного типа обучения, широкое применение активных форм обучения [46, с. 128]. Как считает автор, при освоении социальной компетенцией требуется как эмпатия, так и ролевая дистанция.

Итак, Германия имеет многолетний опыт подготовки социальных педагогов и их профессиональная подготовка направлена на приобретение профессиональных компетенций, которые позволят выпускникам быть успешными и принимать ответственные решения в различных областях социально-педагогической работы. Социальные компетенции рассматриваются как ключевая квалификация, направленная на межличностные отношения. Данные компетенции основаны на научных знаниях, аналитическом потенциале, развитых способностях.

В 1995 году впервые в истории образования Литвы были выпущены 31 дипломированных социальных педагогов Утенской медицинской школы. Шауляйский педагогический институт готовит социальных педагогов-психологов, университеты Клайпеды и Вильнюса- социальных работников. Получить квалификационную степень «Магистр социальной работы» можно обучаясь в студии социальной работы при Каунасском Университете Витаутаса Великого [243].

Также в настоящее время в Литве имеет место *внеуниверситетское обучение* социальных педагогов [244]. Согласно образовательной программе подготовки социальных педагогов *целью* профессиональной программы бакалавриата «Социальная педагогика» является подготовка специалиста, способного организовать профилактическую работу, работу с группами учащихся и их семьями, обучить навыкам общения и сотрудничества, способствовать личностному и профессиональному развитию социального педагога [245]. Программа направлена на развитие специалиста, который может помочь учащимся лучше адаптироваться к обществу, учебному заведению, использовать все возможности, предоставляемые для развития, обучения, роста, а также иметь возможность сформировать команду и работать с окружающей средой клиента для достижения лучших образовательных результатов. Национальная политика Литвы по инклюзивному образованию является комплексной, что отражается в ее общей страновой стратегии, а также финансовой и административных базах [246]. План действий по образованию, разработанный Литвой на период 2014-2020 г.г. сфокусирован на доступности

инклюзивного образования и качестве мульти-профессиональной поддержки образования детей с особыми потребностями и их семей. Особое внимание необходимо обратить на методологию финансирования школьного и дошкольного образования, которая была пересмотрена в 2011 году. Концепция «рюкзак ученика» предусматривает увеличение средств на 35%, если ребенок с особыми потребностями. В зависимости от семейного положения и статуса предусматриваются скидки для детей дошкольного возраста, а программа «Желтый автобус» обеспечивает транспортом детей, проживающих в сельской местности [247].

В 1998 году закон «Об образовании» вызвал бурные дискуссии об инклюзивном образовании. В соответствии со статистическими данными Центрального управления 10% детей с ООП обучаются по общим программам в латвийских общеобразовательных школах, остальные – по специальным [248].

Проблема определения круга компетенций социальных педагогов находится в центре дискуссий ученых, педагогов, международных организаций. Первым документом, установившим набор критериев для требуемого уровня компетенций, необходимых для практики работы социального педагога стал документ «Единая платформа социальных педагогов Европы», принятый Европейским Бюро Международной Ассоциации Социальных Педагогов [3]. Цель документа «Профессиональные компетенции социальных педагогов. Концептуальная основа» – *дать стимул развития как отдельным педагогам и социально-образовательным учреждениям, так и социальной педагогике как профессии на социальном уровне для дальнейшего обсуждения развития профессии.* Именно МАСП, представляющая международное сообщество социальных педагогов, внесла значимый вклад в повышение престижа и распространение идей социальной педагогики. В данном документе социально-педагогическая работа понимается как процесс социальной деятельности в отношении различных групп людей и отдельных лиц. *Социальная педагогика – это забота, образование (обучение), вмешательство, защита, формирование жизненного пространства личности, полная социализация и включенность в жизнь общества* [3]. Социальная педагогика, как профессия, представляется как союз социально-теоретического знания, практического опыта и преданности профессии. Социальный педагог организует учет детей и молодежи, которые испытывают трудности в социализации, нуждаются в опеке, находятся в экспериментальных (условиях) ситуациях и принимает адекватные меры по оказанию им социально-педагогической помощи и поддержки.

В СССР идея интегрированного обучения в виде эксперимента длительное время являлась предметом исследования в НИИ дефектологии Академии Педагогических Наук СССР. Работа в режиме интеграции в образовательных учреждениях России началась в начале 90-х годов XX в. в Москве, Санкт-Петербурге, Новосибирске и др. [13, с. 10].

В Российской Федерации в 1991 г. обучение социальных работников происходило на базах педагогических, технических, медицинских вузов СССР. Была создана и утверждена новая специальность «Социальная педагогика» [249].

Большинство ученых (В.Г. Бочарова, И.А. Липский, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, и др.) признают, что это становящаяся, развивающаяся научная дисциплина, область деятельности и образовательный комплекс. С 2014 г.– время «этапа разумного прагматизма»– установление рамок инклюзивного образования. Возникла потребность логического, рационального баланса между инклюзивным и специальным образованием.

Выделяют следующие этапы развития профессиональной подготовки социальных педагогов:

– *эмпирико-логический этап* (до 80-х гг. XX в.), когда отсутствовали учреждения, в которых готовили социальных педагогов, а их функции выполняли другие;

– 1980-1995 гг. – *контекстно-методический этап*, характеризующийся созданием социально-педагогических факультетов при педагогических вузах, обучение осуществлялось на основе программно-методических материалов;

– 1995-2000 гг. – *нормативно-интерпретативный этап* – характеризуется широким профилем подготовки специалистов к работе с семьей в различных типах образовательных, досуговых, воспитательных, специализированных учреждений. Осуществлялась подготовка специалистов широкого профиля;

– 2000-2005 гг. – *поликонцептуальный*. В данный этап целью профессиональной подготовки является подготовка профессионального специалиста, формирующего уровень развития личности и оказывающий педагогическую поддержку в процессе взаимодействия в разных формах образовательных учреждениях, являющийся важным звеном между обществом и личностью [250], а также специалистом в построении внешкольной работы с детьми;

– 2006 г. – по настоящее время обозначился как статусно-имиджево-логический этап в профессиональной подготовке социального педагога. Данный этап можно назвать переходным, так как именно в это время в социальной педагогике (как в науке и практике) наблюдаются противоречия [248, р. 11].

Таким образом, проанализировав результаты исследований и научные позиции ученых, нами выделена значимость определения основных направлений развития инклюзивного образования за рубежом:

– обеспечение права на качественное образование для всех детей, в том числе детей с ОВ;

– сосредоточение внимания на формировании инклюзивной культуры в образовательном учреждении, а также развитии философии инклюзии в целом;

– использование в инклюзии различных технологий и стратегий для поддержки детей с ОВ;

– взаимодействие всех участвующих в процессе инклюзивного образования, в том числе родителей, для полной поддержки детей с ОВ;

– специализированная подготовка педагогов для командной работы в условиях инклюзивного образования;

– помощь общественных организаций и психолого-педагогических служб совместно со всеми участниками инклюзивного образования;

– индивидуализация образовательной программы для лиц с ОВ в образовательный процесс; построение индивидуальной траектории обучения; [251].

На основании анализа развития инклюзивного образования за рубежом, сформулированы нижеследующие заключения:

1. Совершенствование инклюзивного образования за рубежом — это результат социально-политических преобразований, соблюдение декларации прав человека и равенство возможностей для всех, антидискриминационное движение, лояльное отношение к обучению детей с ОВ.

2. Инклюзивная модель за рубежом направлена на масштабные преобразования не только в образовании, но и в социально-экономической среде, чем способствует таким образом укреплению инклюзивной культуры в обществе.

3. Зарубежные исследователи почти единодушно признают важность специальной подготовки педагогов, специалистов для работы в условиях инклюзивного образования.

Необходимо подчеркнуть, что с утверждением Государственной Программы Развития Образования и Науки РК в 2010 году, инклюзия была закреплена как приоритетное направление развития системы образования Республики Казахстан, хотя о принятии Казахстаном ценностей инклюзивного образования свидетельствовала ратификация ряда международных нормативных документов в области защиты прав детей еще в первой декаде своей независимости. Было значимым введение понятия инклюзивного образования в Закон РК «Об образовании» в октябре 2011 г. [252].

Согласно аналитическому отчету МОН РК «Реализация принципов Болонского процесса в РК» [253] в общее количество студентов инклюзивного образования в 2019-2020 уч. г. в вузах Казахстана – 137 128 чел., из них: инвалиды I группы – 148 чел.; инвалиды II группы – 394 чел.; инвалиды III группы – 1143 чел.

В Казахстане на данный момент 139 887 человек с ОПП, из которых 37 970- дошкольники, 95 497- учащиеся в средних общеобразовательных учреждениях, 2 900-получающие ТиПО, 3 520- студенты вузов (2020). А. Аймагамбетов озвучил конкретные меры помощи государства гражданам с ООП, например, льготная очередь на постановку детей в детские сады; бесплатное питание; выбор формы обучения; студентам-инвалидам по зрению и инвалидам по слуху – повышенная стипендия в размере 75% (29 328 тг.); выделение не менее 1% квоты для инвалидов при распределении грантов; бесплатные места в общежитиях. Что касается *создания безбарьерной среды*, то к 2025 году планируется довести долю образовательных учреждений, подготовленных к приему лиц с ОВ до высоких показателей: ДОУ – 70%, школ – 100%, колледжей – 100% и вузов также до 100% [254]. Процесс обучения студентов с ОВ осуществляется по единой программе для всех студентов с разницей в

обеспечении особенных условий для успешного освоения (безбарьерной среды, материально-технического оснащения и др.) [255].

Согласно данным Бюро национальной статистики Агентства по стратегическому планированию и реформам Республики Казахстан, в стране численность детей-инвалидов от 0 до 17 лет включительно увеличивается (рисунок 8, таблица 6) [256].

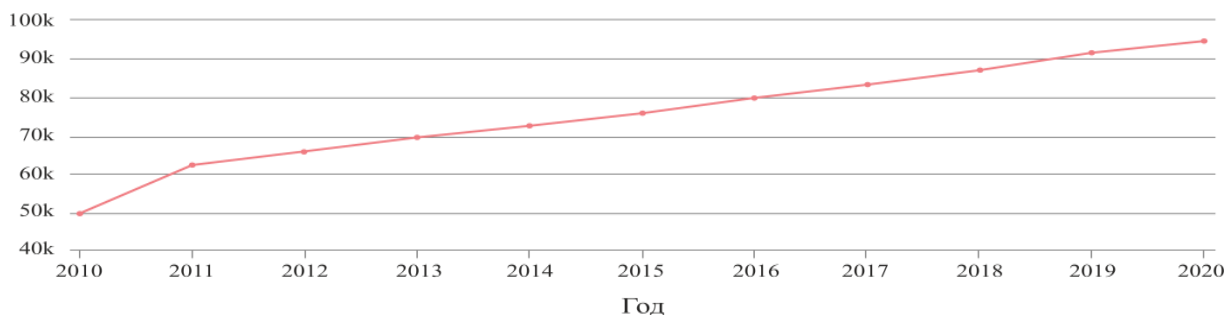


Рисунок 8 – Численность детей-инвалидов от 0 до 17 лет включительно в Республике Казахстан

Таблица 6 – Численность детей-инвалидов от 0 до 17 лет включительно в Республике Казахстан

Общее число зарегистрированных детей-инвалидов на конец года	2010 год	2011 год	2012 год	2013 год	2014 год	2015 год	2016 год	2017 год	2018 год	2019 год	2020 год
в том числе	49349	62196	65844	69111	72574	75712	79662	83014	86956	91573	94660
мальчики	-	-	-	-	-	42719	45077	47224	49695	52572	54760
девочки	-	-	-	-	-	32993	34525	35817	37261	39001	39900
Общее число впервые признанных детьми-инвалидами в течении года	9325	9499	10084	10485	10599	10834	11424	11608	11815	12916	11552
в том числе											
мальчики	-	-	5551	5841	5912	6089	6376	6623	6736	7434	6781
девочки	-	-	4533	4644	4687	4745	5048	4985	5079	5482	4771

В Республике Казахстан выделяются следующие категории детей, относящихся к получению инклюзивного образования:

- *дети, имеющие проблемы здоровья* (дети с ОВ, дети-инвалиды);
- *дети, имеющие трудности социальной адаптации в обществе* (дети с девиантным поведением, из семей с низким социально-экономическим и социально-психологическим статусом);
- *дети из семей мигрантов, оралманов* (этнические казахи-«возвращенцы»), беженцев [87, с. 36-41].

16 и 17 сентября 2021г. Центр САТР совместно с Уполномоченным по правам ребенка в РК А. Саин провели Международную научно-практическую конференцию, посвященную инклюзии детей с ОВ в образовательный процесс [257].

В РК разрабатывается комплексная система раннего оказания психолого-педагогической, медико-педагогической коррекционной поддержки детям с патологиями в развитии, способствуя тем самым максимально возможному психофизическому развитию и создавая возможность для обучения в инклюзивной образовательной среде. Дошкольное, начальное, среднее, высшее образование и обучение на протяжении всей жизни признают и включают инклюзивный подход [258].

По данным управления образования в г. Алматы работают 150 школ, реализующих инклюзивное образование детей с ООП [259].

Подготовка социальных педагогов в Казахстане велась с середины 1990-х гг., и после почти 4-х летнего перерыва в 2010-2011 уч. году была открыта специальность «Социальная педагогика и самопознание» [260]. На основе принятия закона «О специальных социальных услугах» [261] расширились рамки оказания социальных услуг в республике. Были разработаны учебные программы и силлабусы.

Исследователи НАО имени И. Алтынсарина предложили методические рекомендации по внедрению эффективных методик и технологий в процесс обучения детей с ООП, где описана специфика взаимодействия различных специалистов и школьных учителей в процессе обучения и воспитания ребенка с ОВ, даются методические рекомендации для педагогов по адаптации эффективных методик и технологий в процессе обучения детей с ООП [262]. Все учителя и воспитатели в педагогических вузах и колледжах обучаются навыкам и приемам обучения лиц с ООП путем включения в учебные планы всех педагогических специальностей высшего и технического профессионального образования специальных предметов. С 2016 года предмет «Инклюзивное образование» был включен в систему высшего образования в учебные планы специальностей педагогического направления [94, с. 43].

Изучение опыта работы вузов республики показало, что отдельными коллективами преподавателей накоплен некоторый опыт по изучению инклюзивного образования. Одна из магистерских программ в Nazarbayev University – магистр наук в области управления образованием: инклюзивное образование [261]. В Казахском Национальном Педагогическом Университете им. Абая ведется подготовка специалистов инклюзивного образования в рамках образовательной программы: «7М01906 – Подготовка специальных педагогов по инклюзивному образованию» [96, р. 139].

Также в КазНПУ имени Абая функционирует Ресурсный консультативный центр по инклюзивному образованию для вузов РК и психологии личности. В Кокшетауском университете им. Ш. Уалиханова готовят специалистов по полиязычной образовательной программе «6В01801 – Социальная педагогика и самопознание, тьютор инклюзивного образования». В Таразском региональном

университете им. М.Х. Дулати, Евразийском гуманитарном университете, Университете международного бизнеса функционируют центры инклюзивного образования. В регионах координацию деятельности по инклюзивному образованию осуществляют координаторы инклюзивного образования при вузах. На сегодня эта позиция введена в большинстве вузов Республики [263].

На курсах повышения квалификации при НЦПК «Өрлеу» РИПКСО РК учителя общеобразовательных школ Казахстана повышают квалификацию по программе «Содержание образовательной среды в условиях развития инклюзивного образования» для педагогов общеобразовательных школ, в том числе малокомплектных школ, реализующих ИО, педагогов специальных школ для детей с ООП в объеме 144 часов аудиторного обучения проводятся месячные курсы. Программа курса направлена на формирование профессиональной компетентности педагогов и психологов в области обучения, воспитания и коррекции нарушений у детей с ООП. Программы были разработаны преподавателями кафедры педагогики и инклюзивного образования НЦПК «Өрлеу» РИПКСО РК.

На кафедре педагогики и образовательного менеджмента КазНУ им. аль-Фараби специалисты к работе в условиях инклюзивного образования готовятся по 2-м образовательным программам: «7М01103-Современные технологии в условиях инклюзивного образования» [265], «7М01106-Медико-педагогическое сопровождение инклюзивного образования». На кафедре ежегодно проводится «Зимняя школа», где проходят повышение квалификации, тренинги социальные педагоги, педагоги-психологи. Кафедрой ведется подготовка будущих социальных педагогов, формирование их профессиональных компетенций для работы в системе ИО.

Студенты бакалавриата образовательной программы «Социальная педагогика и самопознание» изучают такие дисциплины как: «Социальная педагогика», «Самопознание», «Социально-педагогическая диагностика», «Социально-педагогическое консультирование», «Возрастная педагогика и психология», «Основы специальной педагогики и психологии», «Социально-педагогические технологии работы социального педагога с детьми девиантного поведения», «Семейное консультирование», «Основы социально-педагогических исследований», «Теория и практика инклюзивного образования в Казахстане и мире» и т.д.

В процессе изучения дисциплин у социальных педагогов формируются следующие *профессиональные компетенции*: умение организовывать сотрудничество с лицами с ООП; толерантность к людям с иным образом мыслей; ответственное отношение к природе, окружающей среде; осознанное следование здоровому образу жизни, поддержание в норме свое физическое и эмоционально-психологическое состояние; профессиональная, социально-психологическая, педагогическая, поликультурная компетенция и компетенции саморазвития; умения использовать профессиональные знания в организации и осуществлении учебного процесса и других видов деятельности с использованием новейших технологий; умение разрабатывать рекомендации по развитию

семьи и семейных отношений; владение навыками диагностирования личностного развития детей с ООП.

Также в университете функционирует «Центр поддержки студентов с ОВЗ КазНУ имени аль-Фараби». Проводятся консультации, тренинги со студентами с ОВ вуза, встречи с экспертами.

Должностные обязанности, необходимые знания, требования к квалификации, *профессиональные компетенции* социального педагога организации образования; организации образования для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; организации технического и профессионального, послесреднего образования РК отражены в Типовых квалификационных характеристиках должностей педагогов [266].

Тенденции развития подготовки специалистов инклюзивного образования характеризуются увеличением количества образовательных программ, курсов, модулей на разных уровнях (бакалавриат, магистратура, докторантура), проведением педагогических практик и стажировок на базах инклюзивных центров, центров для лиц с особыми образовательными потребностями на международном и региональном уровнях.

Итак, вузами РК ведётся активный поиск подготовки будущих специалистов к их профессиональной деятельности в инклюзивном образовании. Считаем необходимым включить программы повышения квалификации социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Инклюзивное образование является сложным процессом, требующий определённого преобразования привычного уклада образовательной среды, определенных социально-образовательных условий, которые позволяют по существу осуществлять различные подходы и методы по включению людей с ООП в общеобразовательное пространство. В решении данной социальной проблемы значимо повышение качества профессиональной подготовки социальных педагогов. Образовательные программы, система подготовки социальных педагогов в Казахстане разработана с учетом компетентностного подхода и ориентирована на международные образовательные стандарты.

Опыт вузов Республики Казахстан по формированию профессиональных компетенций будущих социальных педагогов позволяет нам сделать следующие выводы и рекомендации: необходимо основывать университетский этап обучения на принципах гуманизации, гуманитаризации, интеграции и практико-ориентированной направленности учебного процесса; профиограмма выпускников университетов и государственные стандарты высшего образования должны предполагать необходимость формирования профессиональных компетенций в деятельности всех участников целостного педагогического процесса высшего образования, как преподавателей, так и студентов [267].

2.2 Трансформация опыта подготовки социальных педагогов Литвы и Германии в казахстанскую практику

В данном параграфе раскрываются следующие аспекты нашего исследования на основе сравнительного анализа подготовки социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в Республике Казахстан, Литве и Германии, опыт формирования профессиональных компетенций при подготовке социальных педагогов в Казахстане, Литве и Германии; выявление закономерностей и тенденций, общих и частных компетенций подготовки социальных педагогов в трех странах; обозначение необходимости включения профессиональных компетенций для работы в инклюзивном образовании в образовательные программы и Государственный общеобязательный стандарт образования РК по подготовке социальных педагогов, а также о необходимости использования возможностей основных дисциплин в формировании профессиональных компетенций социальных педагогов на примере университетов Литовской Республики и Германии.

Проведен сравнительный, описательный анализ образовательных программ подготовки социальных педагогов 3 высших учебных заведений: Казахского национального университета им. аль-Фараби (Алматы, Республика Казахстан), Утенского колледжа при Утенском Университете прикладных наук (Утена, Литва) и Лейфанского колледжа при Лейфанском университете (Люнебург, Германия) в 2019-2020 учебном году; описаны структура и содержание, возможности учебных планов специальности «Социальная педагогика» в формировании профессиональных компетенций. Используются сравнительный и описательный анализы [268], представлены данные исследований, собранные в ходе анализа обзора литературы, а также нормативных документов [269]: Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан; данные сайта по подготовке социальных педагогов КазНУ им. аль-Фараби; учебный план образовательной программы «6В018-Социальная педагогика и самопознание» КазНУ им. аль-Фараби; ГОСО РК. Типовой учебный план образовательной программы 5В012300 – «Социальная педагогика и самопознание (2010) [270]; Стандарт профессионального образования и профессиональной подготовки социального педагога. (2008). Министерство образования и науки. Министерство социального обеспечения и труда [271]; образовательная программа подготовки социальных педагогов. Утенский Университет прикладных наук, г. Утена, Литва [243]. Общая информация об образовательных учреждениях, отобранных для сравнительного анализа подготовки социальных педагогов, представлена в таблице 7.

Таблица 7 – Общая информация об образовательных учреждениях

Информация	Республика Казахстан	Литва	Германия
1	2	3	4
Наименование образовательного	КазНУ им. аль-Фараби (Алматы,	Колледж Утены, Университет	Лейфана колледж в университете Лейфана,

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4
учреждения	Республика Казахстан)	Прикладных Наук (Литва).	(Люнебург, Германия)
Тип образовательного учреждения	университет	колледж (в университете)	колледж (в университете)
Общее количество студентов	Более 25 000 студентов и магистрантов	2,000-2,999 студентов	9888 студентов
Степень	бакалавр		
Уровень обучения	Бакалавр образования по образовательной программе «6В018 - Социальная педагогика и самопознание»	Бакалавр-специалист	Бакалавр искусств (В.А.)
Язык обучения	Казахский, русский	Литовский, английский, русский	Немецкий, английский
Продолжительность программы обучения	4 года (8 семестров)	Очная форма обучения-3 года, заочная-4 года	Стандартное обучение составляет 3 года
Количество кредитов	240 кредитов	180 кредитов	180 кредитов

Опыт подготовки социальных педагогов в Литовской Республике

Проанализировав образовательную программу по специальности «Социальная педагогика» в Утенском Университете прикладных наук, следует отметить, что эта программа предполагает формирование у будущих социальных педагогов следующих компетенций:

1. Правильно общаться на литовском языке во всех условиях самообразования.
2. Использовать один иностранный язык не менее уровня В2 в соответствии с общеевропейской системой языков (CEFR).
3. Собирать, обрабатывать, анализировать, обобщать и интерпретировать результаты исследований.
4. Определять проблему воспитания и обучения; сформулировать цель, задачи и гипотезы исследования.
5. Создавать безопасную, терпимую, открытую, поощряющую групповое обучение, совместную среду.
6. Общаться, сотрудничать и мотивировать учащихся, родителей (приемных родителей), коллег, представителей учреждений, предоставляющих социальные и образовательные услуги и стремящихся к общим целям.
7. Оценивать развитие обучающегося, признавая индивидуальность личности.
8. Организовывать профилактическую работу.
9. Организовывать и оценивать работу с обучающимися и их группами.
10. Оценивать и организовывать работы с семьями обучающихся.

11. Координировать межведомственное взаимодействие и сотрудничество.
12. Брать на себя ответственность за результаты собственной работы, оценивать их значимость и последствия в общечеловеческих ценностях.
13. Обдумывать собственную педагогическую, андрагогическую или другую образовательную деятельность.
14. Использовать различные средства обучения, цифровые технологии и программное/аппаратное обеспечение, увеличение разнообразия учебной деятельности.
15. Повышать профессиональные и личностные компетенции социального педагога.

Степень бакалавра по социальной педагогике в Утенском колледже при Утенском Университете прикладных наук (Утена, Литва). Обучение в Утенском колледже (Утена, Литва) ведется на 3-х языках: литовском, английском, русском. Очная форма обучения-3 года, заочная - 4 года. Цель программы: подготовить специалиста, который сможет организовывать профилактическую работу, работать с группами обучающихся и их семьями, обучать навыкам общения и сотрудничества, а также способствовать личностному и профессиональному развитию социального педагога [243]. В этой программе предусмотрено 30 кредитов в семестр, не более 7 модулей в семестре. Следует отметить, что в Утенском колледже (Утена, Литва) обучение основным дисциплинам начинается с первого курса. Обучение проводится по модулям: «Знания о человеке и окружающей среде»; «Образование детей»; «Ребенок и семья»; «Факторы риска социализации» и другие.

Организация подготовки социальных педагогов в колледже Лейфана при Университете Лейфана (Люнебург, Германия). В колледже Лейфана в Университете Лейфана (Люнебург, Германия) стандартное обучение составляет 3 года. Студенты колледжа сочетают «Социальную педагогику» с другими предметами по своему выбору: немецкий, английский языки, протестантские исследования, математика, политология или физическое воспитание. Язык учебной программы-немецкий. Наряду с изучением социальной педагогики и выбранного предмета, программа включает в себя профессионализацию. Необходимо отметить роль предмета «Введение в дисциплину: теория и проблемы социальной педагогики», изучаемого на 1-м курсе обучения. Степень бакалавра социальной педагогики в колледже Лейфана – это обширная степень в области социальных наук. Наряду с теориями социальной педагогики, а также правовыми, организационными и финансовыми аспектами социальной педагогики глубоко изучаются эмпирические методы социальных исследований (дисциплины: «Законодательство, организация и финансирование социальной педагогики», «Прикладные методы и процедуры социальной педагогики», «Международные перспективы социальной педагогики»). Программа связывает академическое взаимодействие с исследованиями в области социальной педагогики с фундаментальными аспектами преподавания и психологии. Развиваются предметные академические и дидактические навыки, которые закладывают основу как для исследовательской, так и для преподавательской

карьеры в профессиональном или высшем образовании. Бакалавр социальной педагогики может продолжить обучение в магистратуре по педагогическим наукам в другом университете или начать работать в службах социального обеспечения детей и молодежи, которые квалифицируются как социальная педагогика [271].

Структура учебного курса для социальных педагогов в Казахском Национальном Университете им. аль-Фараби. В Казахстане практика подготовки социальных педагогов по образовательной программе «Социальная педагогика и самопознание» была начата в 2010-2011 уч. году. Для обеспечения профессиональной подготовки будущих специалистов по социально-педагогической работе были разработаны нормативные документы, образовательные программы и учебные планы. В них отражен международный опыт подготовки педагогов, а также учтены особенности казахстанской системы высшего профессионального образования [44, р. 3927]. В КазНУ им. аль-Фараби обучение по данной образовательной программе осуществляется на кафедре педагогики и образовательного менеджмента факультета философии и политологии. Продолжительность обучения в бакалавриате 4 года, в магистратуре – 2 года. Языки обучения – казахский, русский. Цель образовательной программы – подготовить высококвалифицированных специалистов, обладающих профессиональными компетенциями в области социальной педагогики и самопознания, подготовить учителей «Самопознания» для школ, которые ориентированы на духовно-нравственное развитие учащихся, следование общечеловеческим ценностям в жизни, развитое глубокое и позитивное мышление и готовность к реализации на практике роли метапредмета «Самопознания». При подготовке бакалавров, в первую очередь, основные усилия преподавателей должны быть направлены на формирование профессиональных компетенций, которые развиваются при изучении той или иной дисциплины. Выпускники специальности «Социальная педагогика и самопознание» могут работать в системе образования в качестве социального педагога; специалиста по защите прав детей и других учреждений социальной поддержки безработных и малообеспеченных; аниматора в центрах развития детей и других компаниях. Выпускникам присваивается квалификация «Учитель самопознания, социальный педагог в школе» [272].

Для анализа нами были выбраны следующие предметы образовательной программы «6В018-Социальная педагогика и самопознание» [97]:

1. «Социальная педагогика».
2. «Инклюзивное образование».
3. «Информационно-коммуникационные технологии» (таблица 8).

Согласно Учебному плану образовательной программы «6В018-Социальная педагогика и самопознание» с 2019 года предмет «Социальная педагогика» рассматривается как основной предмет, он относится к обязательному компоненту; пререквизит – «Педагогика», постреквизит – «Технологии социально-педагогической работы» [97].

Таблица 8 – Информация по учебному плану образовательной программы «Социальная педагогика и самопознание»

Данные дисциплин: «Социальная педагогика», «Инклюзивное образование» и «Информационно-коммуникационные технологии»						
количество кредитов	общее количество часов	лекции	практ. занятия	СРСП	СРС	время обучения дисциплине
5	150 ч.	15 ч.	30 ч.	7ч.	98 ч.	4 ^{ый} семестр

При изучении курса «Социальная педагогика» предполагается формирование компетенций, которые обозначены в образовательной программе как способности (таблица 9).

Таблица 9 – Соответствие требуемых компетенций в результате изучения дисциплины «Социальная педагогика» компетенциям в соответствии с Государственным общеобязательным стандартом образования РК

Компетенции (способности), формируемые в процессе изучения предмета	Требования	Компетенции как результат изучения предмета в соответствии с ГОСО Республики Казахстан
Описывать предмет социальной педагогики, его составляющие, феномены и закономерности социального поведения личности и различных групп	Профессиональная компетентность включает в себя: – специальные; – коммуникативные; – информационные. – интеллектуальные; – социальные; – личностные; – профильные компетенции	Интеллектуальная компетентность
Социально взаимодействовать с субъектами образовательного процесса		Специальная, коммуникативная, интеллектуальная, социальная, персональная, профильная компетентности
Определять тип социального влияния по описанной ситуации; – выражать свою точку зрения на решаемые задачи		Специальная; интеллектуальная, персональная, профильная компетентности
Выработать позитивные коммуникативные навыки; навыки разрешения конфликтных ситуаций, организации работы группы		Коммуникативная, интеллектуальная, социальная компетентности
Определять тип социального влияния		Специальная, коммуникативная, информационная, социальная, интеллектуальная, персональная и профильная компетентности

Проведенный анализ показал, что результаты обучения дисциплины «Социальная педагогика» не в полной мере отражают профессиональные компетенции. Как в ГОСО, так и в образовательной программе не предусмотрена

подготовка социальных педагогов для работы с лицами с ООП или для работы в инклюзивной образовательной среде. Дисциплина «Инклюзивное образование» способствует формированию компетентности социального педагога к работе в инклюзивной образовательной среде. Согласно Учебному плану образовательной программы «БВ018-Социальная педагогика и самопознание», дисциплина «Инклюзивное образование» относится к вузовскому компоненту, отсутствуют пререквизиты, постреквизит – «Социальная педагогика» (таблица 8). Инклюзивное образование превратилось в нечто гораздо большее, чем просто прием учащихся с ОВ в обычные школы. Существуют барьеры, такие как возраст, пол, этническая принадлежность, язык, ВИЧ-статус, которые влияют на доступ учащихся к образованию. Такое более широкое понимание инклюзивного образования оказывает значительное влияние на трансформацию целых образовательных систем [273]. В процессе изучения курса «Инклюзивное образование» предполагается формирование компетенций, которые обозначены в образовательной программе как способности (таблица 10).

Таблица 10 – Соответствие требуемых компетенций в результате изучения дисциплины «Инклюзивное образование» компетенциям в соответствии с ГОСО РК 6.08.079-2010

Компетенции, формируемые в процессе изучения дисциплины	Требования	Компетенции в результате изучения дисциплины в соответствии с ГОСО РК
1	2	3
перечислять общие, специфические закономерности и индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития человека	Профессиональная компетентность включает в себя специальную; коммуникативную, информационную; интеллектуальную; социальную: персональную; профильную компетентности	специальная, интеллектуальная, профильная компетентностям.
описывать существующие модели инклюзивного образования, социальную модель инвалидности в её связи с инклюзивным образованием, нормативно-правовую базу обучения и воспитания детей с ОВ, ООП, детей группы «риска»		специальная, информационная, интеллектуальная, персональная компетентности.
осуществлять сбор и первичную обработку информации об истории развития и заболевания детей с ОВ разного типа		специальная, коммуникативная, информативная, интеллектуальная, социальная, профильная компетентности
организовать совместную и индивидуальную деятельность детей с разными типами нарушенного развития		специальная, коммуникативная, информативная, интеллектуальная, социальная, профильная компетентности.
применять стратегии и методы инклюзивного образования,		специальная, коммуникативная, информативная,

Продолжение таблицы 10

1	2	3
организовывать пед. поддержку субъектов образовательной интеграции, контролировать стабильность своего эмоционального состояния во взаимодействии с детьми, имеющими ООП и их родителями		интеллектуальная, социальная, профильная компетентности.
эффективно взаимодействовать с педагогами коррекционного образовательного учреждения и другими специалистами		специальная, коммуникативная, социальная, персональная, профильная компетентности.
анализировать и оценивать педагогический процесс для детей с ООП		интеллектуальная компетентность.

Социальный педагог работает в условиях информатизации и компьютеризации, поэтому важно формировать у него информационные компетенции: навыки работы с ИКТ, технологические навыки, связанные с использованием технологий; компьютерные навыки и умения управления информацией. Этому способствует изучение предметов «Инструментального модуля»: «Информационно-коммуникационные технологии». Внедрение и использование ИКТ в высшем образовании стало ключевым вопросом в развитии системы образования, и они обычно рассматриваются как решение растущих требований к системам образования. Интеграция ИКТ в образовательные системы варьируется от простого использования технологий для содействия обучению (например, презентации Power Point) до проведения целых курсов или программ с использованием ИКТ (например, Массовые открытые онлайн-курсы (Massive Open Online Courses (MOOC))).

Согласно учебному плану образовательной программы «6В018 - Социальная педагогика и самопознание», дисциплина «Информационно-коммуникационные технологии» является дисциплиной «Инструментального модуля», – общеобразовательная дисциплина, обязательный компонент, предмет изучается на английском языке (таблица 8).

В соответствии с требованиями ГОСО РК [268], эффективность деятельности социального педагога зависит от интеграции теории и практики, так как практика – это углубление и развитие теоретических знаний, а также установление их связи с практической деятельностью. Важнейшим условием успешности подготовки социального педагога является организация различных видов практик:

- профессиональной (учебной) практики;
- профессиональной (социально-педагогической) практики;
- профессиональной (преддипломной) практики.

Так, сравнение образовательных программ подготовки социальных педагогов в 3-х вузах Казахстана, Литвы, Германии свидетельствует о том, что в высших учебных заведениях Литвы и Германии подготовка студентов по

специальности начинается с 1-го курса, когда в Казахстане усиленное изучение основных предметов по специальности начинается с 3-го семестра. В нашем исследовании мы ориентируемся на профессиональные компетенции социальных педагогов, основанные на документе Европейского бюро Международной ассоциации социальных педагогов [3].

Следует отметить, что сформулированные в ГОСО компетенции не обеспечивают формирование профессиональных компетенций будущих социальных педагогов по работе с лицами с ОВ.

Профессиональные компетенции включают в себя компоненты такие как преданность, мотивация, отношения, сотрудничество, конструктивное разрешение конфликтов, непрерывное дополнительное образование, опыт работы, социально-педагогическая экспертиза и профессионализм, овладение этикой и моралью профессии и влияние на их развитие, открытость различным культурам и культурным ценностям, владение формами самовыражения, творческими навыками, и т.д. (таблица 11).

Таблица 11 – Профессиональные компетенции согласно Международной Ассоциации Социальных Педагогов

Профессиональные компетенции	Компоненты
Личностные компетенции и компетенции взаимодействия	Преданность, мотивация, отношения, чувства, персональные, профессиональные отношения
Социальные и коммуникативные компетенции	Сотрудничество, конструктивное разрешение конфликтов, коммуникативные компетенции на теоретическом, практическом, методологическом уровнях
Организационные компетенции	Организация, управление и развитие социально-педагогических учреждений
Системные компетенции	Системные компетенции охватывают весь спектр компетенций
Компетенции развития и обучения	Непрерывное дополнительное образование, оценка его работы самостоятельно и совместно с другими, анализ своей работы
Компетенции, основанные на профессиональном опыте	Опыт работы
Методологические компетенции	Социально-педагогическая экспертиза и профессионализм, теоретические и практические знания, средства и методы
Поведенческие компетенции в профессии	Овладение этикой и моралью профессии и влияние на их развитие
Культуроведческие компетенции	Знание, понимание и открытость различным культурам и культурным ценностям
Творческие компетенции	Владение формами самовыражения, творческими навыками, расширение творческих горизонтов в социокультурной среде

Таким образом, в результате сравнительного анализа опыта формирования профессиональных компетенций в подготовке социальных педагогов в

исследуемых нами странах (Германия, Литва, Казахстан) были выявлены национальные тенденции:

– ориентация на международные образовательные стандарты подготовки специалистов – в Казахстане в соответствии с принципами Болонской декларации, в Германии и Литве – в соответствии с положениями Европейского Союза;

– структура и содержание формирования профессиональных компетенций социальных педагогов определяются национальными особенностями подготовки специалистов социальной сферы.

В ходе исследования были выявлены особенности образовательных программ подготовки социальных педагогов в Германии, Литве и Казахстане.

Профессиональная подготовка социальных педагогов в Германии направлена на приобретение профессиональных компетенций, которые позволят выпускникам быть успешными и принимать ответственные решения в различных областях социально-педагогической работы. Образовательные программы обеспечивают единство теоретической и практической подготовки социальных педагогов и сочетают в себе элементы как социальной работы, так и социальной педагогики.

Профессиональные программы высших учебных заведений Литвы по специальности «Социальная педагогика» направлены на подготовку специалиста, способного организовать профилактическую работу, работать с группами студентов и их семьями, обучать навыкам общения и сотрудничества, а также способствовать личностному и профессиональному развитию социального педагога. Особое внимание уделяется подготовке социальных педагогов по обеспечению детей условиями для социализации, ранней профилактики и социально-педагогической реабилитации.

Образовательная программа по специальности «Социальная педагогика и самопознание», реализуемая в образовательном процессе высших учебных заведений Казахстана, направлена на развитие студента как личности путем выбора содержания, форм и методов обучения, соответствующих его реальным возможностям, потребностям и интересам. Конечный результат реализации данной модели ориентирован на подготовку профессионально компетентных специалистов социальной сферы, обладающих комплексом компетенций. ГОСО РК формулирует требования к ключевым, предметным и специальным компетенциям бакалавра по специальности «Социальная педагогика и самопознание». Однако следует отметить, что сформулированные в ГОСО компетенции не предусматривают формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов по работе с лицами с ограниченными возможностями и с особыми образовательными потребностями. Каждая дисциплина образовательной программы «6В018 – Социальная педагогика и самопознание» имеет возможности подготовки социального педагога к работе в инклюзивном образовании, тем не менее мы предлагаем эти возможности конкретизировать и раскрыть как в образовательных программах, так и в ГОСО РК по подготовке социальных педагогов [274].

2.3 Структурно-содержательная модель формирования профессиональных компетенций личности будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

Приступая к разработке структурно-содержательной модели формирования профессиональных компетенций личности будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, мы имеем возможность опереться на результаты представленного в первом разделе анализа научной литературы по данной проблеме.

Разработка структурно-содержательной модели формирования профессиональных компетенций личности будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования вызывает необходимость выяснения сущности самого понятия *«формирование профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования»*.

Анализ научной литературы позволил выявить в интересующей нас проблеме следующие направления исследований:

– анализ содержания понятия профессиональных компетенций как интегральных качеств личности специалиста (В.Л. Бозаджиев, И.А. Зимняя, А.Г. Сергеев);

– профессиональные компетенции и личные качества педагога (специалиста) системы инклюзивного образования (Л.А. Шкутина, А.Р. Рымханова, Н.В. Мирза, Ж.А. Карманова, А. Тимирясова, Д.З. Ахметова [275]);

– практическая подготовка студентов к социально-педагогической работе с детьми с ОВЗ (С.В. Прилепская);

– формирование готовности педагога к инклюзивному образованию (К. Aprile, В. Knight [276], В.В. Хитрюк, И.В. Возняк, И.А. Оралканова, С.Д. Аубакирова);

– формирование профессиональной готовности будущих социальных педагогов в вузе к работе с детьми-инвалидами (Е.В. Ромашина);

– инклюзивная компетенция педагога (Н.В. Тамарская, М.Г. Черняева [277], Ю.Е. Криводонов [277, 278]), будущего социального педагога (D.V. Velykzhanina [279]);

– мотивация организации, командная работа и компетентность специалистов (Л. Бурмистрова, А. Хаустов [280]; Дж. Равен, J. Kenworthy, С. Cameron, P. Petrie, V. Wigfal et al., D. Bouillet [281], А.В. Хуторской);

– формирование инклюзивной культуры при реализации инклюзивного образования (А.Ю. Шеманов, А.С. Екушевская [282], Y. Boychuk, O. Kazachiner, T. Khliebnikova [283]);

– профессиональное образование будущих социальных педагогов (С. Cameron, P. Moss, В.А. Слостенин, Ю.Н. Галагузова, Л.В. Мардахаев, А.А. Булатбаева и др., Ж.М. Байгожина).

Опираясь на теоретические концепции вышеупомянутых авторов, под *формированием профессиональных компетенций будущего социального педагога к работе в условиях инклюзивного образования мы понимаем процесс*

поэтапного развития личностных интегральных качеств, проявляющихся в способности и готовности к успешной деятельности в условиях инклюзивного образования, основанного на знаниях, умениях, навыках, опыте, ценностях и склонностях в условиях вузовской подготовки.

Структурно-содержательная модель формирования профессиональных компетенций была нами разработана также с опорой на теорию моделирования, представленную в работах В.А. Загвязинского [284], В.В. Краевского [285], В.А. Штоффа [286], J.E. Grossia [287], К. Подниекса [288] и др.

В.В. Краевский определяет моделирование как воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения. Второй из объектов называют моделью первого, а модель определяет как «систему элементов, воспроизводящую определенные стороны, связи, функции предмета исследования» [285, с. 107]. Согласно J.E. Grossia, «модели – это коммуникационные инструменты для обобщения, передачи понимания, для облегчения понимания сложного процесса или концепции» [287, р. 4]. По словам К. Подниекса, ограничение заключается в самом принципе моделирования: есть попытка заменить одну систему другой [288]. Во всех деталях, это может оказаться невозможным. Многие системы «слишком уникальны», чтобы их можно было смоделировать во всех деталях.

При организации подготовки будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования необходимо руководствоваться нормативными документами [289], социальному педагогу необходимо придерживаться должностным обязанностям социального педагога согласно *Типовым квалификационным характеристикам должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц Приказа Министерства образования и науки РК* [290], а также Профессиональному стандарту «Психологическая и социальная работа» [291].

Моделирование в области инклюзивного образования было предложено S. Vubpha и др. [292], E.N. Deno, В.В. Хитрюк, С.Д. Аубакировой, И.А. Оралкановой, А.Р. Рымхановой, С. Teschers. В 1970 году E.N. Deno была предложена модель «Каскад». Ученый предлагает понимать «каскад» как систему социально-педагогических мер, позволяющих ребенку с ООП максимально эффективно взаимодействовать в мейнстриме. Дж. Хейл определил модель обучения, которая основана на активном использовании обратной связи (RTI) – реакция на вмешательство [5].

В.В. Хитрюк разработала дидактическую модель формирования инклюзивной готовности у будущих педагогов в условиях инклюзивного образования [17, с. 188]. С. Teschers предложил целостную модель инклюзивного образования для политики, учебной программы и развития класса, которая была сосредоточена на пяти аспектах, таких как целостный взгляд на образование, подход для ребенка в целом, подход для всей школы, подход сообщества и системный подход [293]. S. Vubpha и др. утверждали, что управление образованием для детей с ООП основывается на представлении о том, что каждый из них способен учиться и развиваться, если ему будут предоставлены

подходящие возможности для обучения. Важным средством управления инклюзивным образованием для этой группы является помещение их в обычные школы, чтобы они могли учиться вместе со своими обычными сверстниками, могли жить своей социальной жизнью в ощущении счастья [292, р. 231]. И.Н. Хафизуллиной разработана модель формирования инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки [52, с. 4]. И.А. Оралканова предложила модель формирования готовности педагогов начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования [24, с.98].

А.Р. Рымханова представила педагогическую систему подготовки студентов педагогических специальностей к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования [26, с. 85].

Оценка сформированности профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к исследуемому аспекту профессиональной деятельности обуславливает необходимость поиска критериев и показателей сформированности данного образования. Под критериями понимается качественная характеристика изучаемого явления, под показателями – совокупность признаков, которые можно было бы измерить, на основе которых предполагается производить оценку, сравнение степени формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Целью структурно-содержательной модели формирования профессиональных компетенций личности будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования является описание совокупности профессиональных компетенций будущих социальных педагогов, необходимых для работы в условиях инклюзивного образования.

В разработанной модели структурными компонентами формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов для работы в условиях инклюзивного образования являются *мотивационно-ценностный, содержательный, деятельностный, компетентностный компоненты. Критериями* мотивационно-ценностного компонента *являются профессиональная направленность и профессионально значимые качества будущего социального педагога к работе в условиях инклюзивного образования.*

Основным ведущим компонентом в структуре личности является система мотивов, определяющая поведение человека, ее направленность. В трудах ученых Л.И. Божович [294], А.Н. Леонтьева [295], С.Л. Рубинштейна [296], и других отмечается, что каждая конкретная деятельность осуществляется под воздействием мотивов, определяющих характер и степень активности личности.

Мотивационно-ценностный компонент отражает личностное отношение будущего социального педагога к профессиональной деятельности, его мотивацию к профессиональному труду и обучению, его личные цели и интересы. Позитивные эмоции, нацеленность на трудовой процесс, осознание своей значимости в профессиональной деятельности, заинтересованное отношение к саморазвитию и совершенствованию, адекватное реагирование на

непредвиденные обстоятельства, отражаются в эмоционально-волевой активности будущего социального педагога.

Исследования мотивационно-ценностного компонента личностной готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов, проведенные В.А. Багиной, О.А. Боровковой [297], свидетельствуют о том, что успеваемость обучения автоматически не обеспечивает полноценной личностной готовности к профессиональной деятельности, успеваемость во многом зависит от формирования личностной готовности к профессиональной деятельности в период обучения в вузе. М. Reynolds считает, что для создания эффективной учебной среды для учеников педагог должен использовать знания, убеждения и человеческие ценности, ведь они оказывают решающее влияние на образование в условиях инклюзивного образования [298].

Критерий *«профессиональная направленность социального педагога»*, характеризуется следующими показателями:

- понимание философии инклюзивного образования;
- ценностное отношение к лицам с ООП;
- гуманистическая ценность профессиональной деятельности;
- удовлетворенность своим делом;
- осознание социальной значимости работы в инклюзивном образовании;
- инклюзивная культура;
- готовность принять ребенка с особыми образовательными потребностями.

Понимание философии инклюзивного образования. Важным аспектом в подготовке социальных педагогов является принятие философии инклюзивного образования. Е.И. Пургина отмечает современное понимание философии инклюзивного образования, которое отражено в Международной программе ЮНЕСКО «Образование для всех». В документе понятие «инклюзивное образование» усматривает равноправные возможности получения качественного образования и развитие своих способностей независимо от социального статуса, конфессий, расовой, территориальной принадлежности и т.д. [255]. Исследователи и практики инклюзивного образования (Е.И. Пургина, А.В. Микляева, В.В. Хитрюк, И.Н. Селезнева и др.) считают наиболее существенными и трудными ценностные трансформации: трансформация принципов образования - от «образование для образования» к «образованию для развития»; изменение социальных и профессиональных стереотипов по отношению к детям с ОВ; создание сообщества, принимающего и разделяющего идеи равноправия. Это касается всего социума и участников образовательного процесса [299, с. 154].

Инклюзивное образование имеет ряд преимуществ как по отношению к детям с ООП, так и по отношению к обычным детям. По отношению к детям с ООП – это улучшение их социальной интеграции (более насыщенные учебные программы, развитие активности и самостоятельности, стимулирование формирования социальных умений и навыков, активизация компенсаторных

механизмов и т.д.), по отношению к обычным детям – способствование их морально-нравственному развитию, признанию самооценности каждой личности.

Ценностное отношение к лицам с ООП описаны в Саламанской Декларации и рамках действий по образованию лиц с особыми потребностями (1994) [229], где говорится, что ценность человека не зависит от его способностей и достижений; каждый человек способен чувствовать и думать; каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным; все люди нуждаются друг в друге. В современных условиях главной задачей инклюзивного образования является создание благоприятной среды для всех, которая позволяет получать знания, в максимальной степени реализовать собственные возможности и способности в постановке и достижении жизненных целей. Инклюзивное образование является сложным процессом, требующего определенного преобразования привычного уклада образовательной среды, определенных социально-образовательных условий.

Гуманистические ценности в профессиональной деятельности специалистов рассматривались В.А. Сластениным [300], V. Grinceviciene, J. Vareviciflte, V. Asakaviciflte, J. Grincevicius [301] и др.

В.А. Сластенин считал, что социально-педагогическая деятельность предполагает наличие у специалистов гуманистических ценностей; социально – педагогической направленности; профессионально – этической культуры; профессионального самосознания [300, с. 176]. V. Grinceviciene, J. Vareviciflte, V. Asakaviciflte, J. Grincevicius считают, что нынешнюю ситуацию можно комментировать с разных точек зрения: очевидно, что инклюзивное образование как ценность поддерживается в нашем обществе, но не все его члены (особенно участники образования) усвоили его одинаково глубоко. Таким образом, обучение детей и лиц с ООП вместе со своими сверстниками, а не в отдельных учебных ситуациях или классах, по-прежнему является желанием, которого необходимо достичь. Все, что остается, – это надежда и вера в то, что наше общество примет важные решения об инклюзивном образовании как исключительной ценности и будет должным образом поддерживать это направление в будущем. Имеет ли инклюзивное образование как ценность возможность подняться и достичь ранга фундаментальных ценностей [301, с. 52].

Удовлетворенность своим делом является важным фактором успешности профессионала своего дела, в частности социального педагога в условиях инклюзивного образования. По мнению Е.М. Нежиховской, ориентация на выбор профессии индивидуальна и включает в себя личностное самоопределение и поиск своего призвания. Критерием результативности служит удовлетворенность профессией, социальное положение и занимаемое место среди профессионалов в мире [302].

Осознание социальной значимости работы в инклюзивном образовании. С точки зрения Л.В. Мардахаева, под воздействием общественного и средового статуса формируется субъектный статус специалиста (социальный статус субъекта профессиональной деятельности), профессиональная деятельность способствует самосовершенствованию специалиста, росту его

профессионализма, позитивному изменению личности, возникновению профессиональной культуры. В зависимости от индивидуальности работника и среды профессиональной деятельности у него развиваются профессионально важные качества, определенная личностно обусловленная позиция самопроявления, индивидуальный стиль профессиональной деятельности и поведения [43, с. 225, с. 228].

Инклюзивная культура. Анализ научной литературы показал неоднозначность подходов исследователей к определению феномена «инклюзивная культура». Важнейшую составляющую инклюзивного образования «инклюзивную культуру» изучали Т. Бут, М. Эйнскоу, В.В. Хитрюк [303], А.Ю. Шеманов, А.С. Екушевская, Т.В. Емельянова, А.А. Синявская [304].

Т. Бут, М. Эйнскоу [49, с. 39] определяют в качестве индикаторов оценки инклюзивной культуры такие компоненты как построение школьного сообщества и принятие инклюзивных ценностей. В. В. Хитрюк инклюзивную культуру рассматривает как составляющую профессионально-педагогической культуры и определяет как интегративное личностное качество, способствующее созданию и освоению ценностей и технологий инклюзивного образования, интегрирующее систему знаний, умений, социально-личностных и профессиональных компетенций, которые позволяют педагогу эффективно работать в условиях инклюзии, определяя оптимальные условия развития каждого ребенка [303, с. 81]. Как утверждают А.Ю. Шеманов, А.С. Екушевская, существуют разные подходы к определению понятия «культура организации», например, «правила игры», определенный паттерн базовых условий и т.д. Необходимы особые процедуры их обнаружения, например, интервью с членами организации, фокусные наблюдения. В создании инклюзивной школы подчеркиваются роль командной работы всей школы [282, с. 32].

Т.В. Емельянова, А.А. Синявская [304, с. 38] предлагают понимать инклюзивную культуру как личностное качество педагога, интегрирующее его собственную позицию по отношению к инклюзивному образованию. Они выделяют аксиологический, мировоззренческий, личностный и поведенческий компоненты инклюзивной культуры педагога.

Готовность принять лицо с особыми образовательными потребностями. В психолого-педагогических исследованиях готовность педагогов к реализации инклюзивного образования рассматривается как ключевой фактор успешности формирования инклюзивного процесса. Предметом исследования проблемы подготовки социальных педагогов по мнению М.А. Галагузовой, Т.И. Рудневой считается личностный аспект. Анализ личностных свойств показал, что интегрирующей характеристикой выступает «готовность» к выполнению видов профессиональной деятельности [305, 306].

По мнению Н.Д. Хмель, профессиональная готовность является «единством теоретических знаний и практических действий педагога, результатом которой является развитое педагогическое самосознание, творческая индивидуальность, а также владение материалом преподаваемого

предмета на уровне, обеспечивающем организацию деятельности учащихся, ведущей к развитию их личности и самоутверждению» [307].

Готовность принять лицо с ООП является одним из показателей мотивационно-ценностного компонента модели формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов для работы в условиях инклюзивного образования.

В.В. Хитрюк считает, что «готовность в качестве психолого-педагогического феномена трактуется как предрасположенность к выполнению какой-либо деятельности. В основе такой предрасположенности лежит социальная установка – оценочная реакция на объект, которая может выражаться в когнитивных мнениях, эмоциях, поведении. Психолого-педагогическая готовность является составляющей его профессионально-педагогической готовности. Компетенции, являясь обобщенной характеристикой личности специалиста, определяющей способность и готовность использовать свой потенциал для успешной деятельности в некоторой социальной или профессиональной области, в формировании основываются на закономерностях возникновения готовности» [303, с. 81].

По словам Г.С. Гукасовой [308], психологическая готовность к профессиональной деятельности социального педагога это совокупность качеств личности, являющимися потенциальными или уже имеющимися данными к этой деятельности, а снижение их качеств приводит к ошибочным решениям при обучении и к уменьшению результативности профессиональной деятельности. Доминирующим показателем психологической готовности социального педагога является система ценностей, определяющая его профессиональную и практическую деятельность. Роль психологической готовности студента к профессиональной деятельности социального педагога велика в его профессиональной деятельности. Профессионально важные качества определяют то индивидуальное психологическое своеобразие социального педагога, которое накладывает на него специфика профессиональной деятельности социального работника. Инклюзивная компетенция рассматривается в работах С.В. Алехиной, Х.С. Османовой, Г.В. Макович, К.В. Истомина [309-311].

Рассматривая психологическую готовность к профессиональной деятельности, К.К. Платонов отмечает, что данное явление представляет собой сложное образование, которое может быть исследовано с таких точек зрения:

- 1) профессиональная готовность как субъективное состояние личности;
- 2) профессиональная подготовленность как оптимальный результат профессиональной подготовки и обучения личности;
- 3) готовность к труду как сложное образование, включающее две подструктуры: операциональную (система базисных политехнических и профессиональных знаний и умений) и личностную (установка, направленность на труд, мотивы и интерес к нему, привычки и отношения, эмоциональные и волевые функции человека и профессионально значимые качества личности) [312].

И.В. Возняк определяет готовность социального педагога к инклюзивному образованию детей, как совокупность характеристик личности, ценностный подход, опыт и знания, допускающие результативно осуществлять педагогическую деятельность в рамках инклюзивного образования [20, с. 12].

Результатом социально- педагогической деятельности является изменение социальных, культурных условий адаптации личности в лучшую или худшую стороны. Результаты усилий педагога отражаются на продуктивности всей социально-педагогической деятельности.

П.А. Шептенко, Г.А. Воронина [313], Р.В. Овчарова [314] и другие исследовали эффективность социально-педагогической деятельности и связали полученные результаты с профессиональным уровнем и соответствующих умений и навыков педагога.

В структуре профессиональной подготовки к осуществлению социально-педагогической деятельности можно выделить три уровня:

– *личностная готовность*, включающая профессиональную готовность, общий уровень культуры, организаторские, коммуникативные, перцептивные, креативные качества, состояние здоровья;

– *теоретическая готовность* – владение системой знаний о закономерностях развития человека; знаниями основ социальной педагогики; системой знаний о содержании, технологии, методы и формы социально-педагогической деятельности; знаниями основ социологии, социальной политики государства и т.д.;

– *технологическая готовность* – это проведение диагностических, корреляционных, коммуникативных, организационных, коррекционных, охранно-защитных действий в педагогической деятельности; обеспечение физического и психологического здоровья детей, оказание индивидуальной помощи; взаимодействие с семьей, защита ребенка в коллективе.

Следующим критерием компонента профессиональной направленности будущего социального педагога является наличие профессионально-значимых качеств, таких как положительная мотивация, эмпатия, толерантность, адаптивность и рефлексия.

И.В. Возняк в модели формирования готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации в качестве профессионально-значимых качеств педагога рассматривает эмпатию, рефлексивность и ответственность [20, с. 60].

С.Д. Аубакирова подтверждает мнение исследователей, что компетенции — это совокупность качеств личности педагога, готового к результативной профессиональной деятельности в сфере инклюзивного образования [25, с. 47].

Мотивация один из главных факторов, определяющих результативность педагогической деятельности и она непосредственно влияет на развитие чувства удовлетворенности профессией. По сведениям разработчиков методики «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфира в модификации А. Реана, довольство профессией имеет особые корреляционные связи с приемлемым комплексом мотиваций педагога. Другими словами, педагог

удовлетворяется выбранной профессией, если у него сбалансирован мотивационный стимул: высокое содержание положительной мотивации внутренней и внешней и низкий – внешней отрицательной. Когда для педагога важна сама деятельность, это внутренняя мотивация. А если мотивация служит удовлетворению других потребностей, внешних по отношению к содержанию самой деятельности (престиж, зарплата и т.п.), то это внешняя мотивация. Для профессионального развития выгоднее внешние положительные мотивы [315]. Л.С. Стебловской было определено, что внешняя мотивация не мотивирует в должной степени профессиональное развитие педагога. Результатом становится профессиональная деформация личности педагога, снижение психического и физического здоровья, как следствие, развитие синдрома профессионального выгорания [316]. И.А. Медведева считает, что мотивация при выборе профессии – это заинтересованность в результатах, ради чего человек готов приложить свои ресурсы, иначе, ориентированность молодого человека при выборе определенной профессии: общественно-социальная значимость профессии, престижность, доход. Какие блага желает получить студент от высшего образования, каких достичь жизненных целей, какие качества современного специалиста в себе сгенерировать и какие приоритеты в жизни исполняют главенствующую роль [317].

Зарубежные ученые, в частности, А.Г. Mag, S. Sinfield, T. Burns утверждают о необходимости восстановить основные универсальные ценности мира, справедливости и благополучия, о том, что необходимо проявлять *эмпатию* к тем, кто рядом с нами, прислушиваться к детям и бороться за справедливость, принципы и ценности [318]. Эмпатия будущего социального педагога выступает как основное условие реализации принципа инклюзивного образования. По мнению В.П. Кузьминой задача учителя – принять особого ребенка вне зависимости от его особенностей и возможностей. Если отношения между ребенком с ОВ и учителем носят эмпатическую направленность, то остальные учащиеся-одноклассники «особого ученика», подражая педагогу интериоризируют это взаимодействие, «присваивая» его содержание себе и посредством экстериоризации «переносятся» на одноклассников с ОВР, педагогов, родителей. В условиях инклюзивного образования деятельность учителя существенно усложняется и обуславливается его готовностью к изменениям, в первую очередь, в отношении к учащимся [319]. Б.З. Вульфов отмечает что, «Величайшая трудность социального педагога в том, что он призван своей работой, характерными лишь ему личностными качествами уметь соединить в себе «коня и трепетную лань» – то, что объективно противоречиво и по сути, и по технологии, что требует адекватного выбора путей взаимопроникновения» [320]. В.Г. Бочарова считает, что «специфика функций социального педагога предполагает органичное сочетание личностных качеств, широкой образованности, всесторонней подготовленности, эрудиции специалиста с наличием у каждого из них определенного хобби, своей неповторимой изюминки, глубоких знаний в какой – либо определенной области» [101, с. 80].

Т.А. Баклашова, Е.М. Галишникова, Л.В. Хафизова дают определение *толерантности* как термину, который означает уважение к различным взглядам и убеждениям, поведению и практике. Толерантный человек обычно излучает уверенность, он терпим к другим точкам зрения, занимает активную позицию. Терпимость требует от граждан поддерживать и обеспечивать права групп, даже тех, которые они считают нежелательными, на полноценное участие в политической, социальной и экономической жизни [321]. Будущий социальный педагог должен применять разнообразные формы и методы взаимодействия с обучающимися с ООП, способствующие созданию доверительных отношений, доброжелательной атмосферы, помощи росту самооценки, приобретению навыков толерантного поведения.

В качестве критериев *содержательного компонента* модели формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования можно выделить: *систему знаний о сущности инклюзивного образования, знание особенности работы социального педагога в условиях инклюзивного образования.*

Сущность инклюзивного образования нами подробно была рассмотрена в 1.1 и 1.3. Еще раз можем отметить, что в узком смысле, *объектом* инклюзивного образования является дети с ОВ. В широком смысле объект инклюзивного образования – все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей.

Система знаний о сущности инклюзивного образования содержит в себе знание законодательных, нормативных основ инклюзивного образования, *основ инклюзивного образования*, профессиональные, специальные знания. Важным элементом инклюзивного образования является создание инклюзивной образовательной среды, основываясь на психолого-медико-педагогическом сопровождении процесса обучения, целью которого является воспитание и развитие детей с ограниченными возможностями во *взаимодействии* с нормально развивающимися детьми.

Знания законодательно-нормативных основ инклюзивного образования Существуют нормативно-правовые документы международного уровня и документы, регулирующие инклюзивное образование на территории Республики Казахстан.

Знание основ инклюзивного образования. Международный опыт развития сферы инклюзивного образования осуществляется с 1960-х гг. до настоящего времени и отличается многолетней последовательностью, поэтапностью и интегральным подходом в ее воплощении. Анализируя зарубежный опыт продвижения инклюзивного образования, констатируем, что развитие инклюзии начинается от формирования гражданской позиции на реализацию прав детей с ОВ на образование, подготовку законодательных актов и дискуссий о задачах инклюзивного образования [20, с. 16]. Будущие социальные педагоги должны быть осведомлены и владеть знаниями основ инклюзивного образования.

Общепрофессиональные знания в области инклюзивного образования

С точки зрения Т.А. Мегирьянц, педагог в условиях инклюзии успешен при его достаточной гибкости, если его не пугают проблемы и, более того, если ему интересны трудности, и он пробует различные подходы, он принимает и уважает индивидуальные различия, он применяет рекомендации других членов коллектива, чувствует себя уверенно в присутствии другого взрослого в учебной аудитории, он сотрудничает вместе с другими педагогами в одной команде [322].

К общепрофессиональным знаниям педагога для осуществления развивающей деятельности в условиях инклюзии относятся: готовность принять обучающихся вне зависимости от их академических возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья; наличие профессиональной установки на оказание помощи любому обучающемуся, способность в ходе наблюдения выявлять, анализировать разнообразные проблемы обучающихся, связанные с особенностями их развития, умение защитить тех, кого в коллективе не принимают, умение составлять совместно с другими специалистами траекторию индивидуального развития и отслеживать динамику развития обучающегося [322, с. 46].

Целью образовательной программы «6В018 – Социальная педагогика и самопознание» является подготовка высококвалифицированных специалистов в совершенстве обладающих профессиональной компетентностью в области социальной педагогики и самопознания. Реализация образовательной программы направлена на формирование личности специалиста, способного: решать профессиональные социально-педагогические задачи образования и социализации *личности* на основе законодательства РК, знаний современных концепций и теорий социальной педагогики и самопознания, ценностей самопознания; разрабатывать и реализовывать социально-педагогическую деятельность по защите прав ребенка, диагностике, профилактике, социокультурной анимации, проектированию программ, проектов, планов социально-психологических служб, социально-педагогического обеспечения и сопровождения личности учащегося в школах, колледжах, других организациях образования; анализировать и осмысливать собственное духовно-нравственное совершенствование и личным примером вдохновлять на трансформацию личности и стремление к бескорыстному служению обществу, следовать общечеловеческим ценностям в жизни, с развитым глубоким позитивным и различающим мышлением, а также с готовностью к реализации на практике метапредметной роли дисциплины «Самопознания»; проектировать и реализовывать занятия по «Самопознанию» на основе общечеловеческих ценностей, принципов духовно-нравственного образования, национальных ценностей воспитания, современных гуманистических теориях, проектировать и осуществлять педагогический процесс в школе с использованием инновационных стратегий и методик обучения, выстраивать личную траекторию развития, взаимодействовать с использованием ИКТ, осуществлять полилингвальную коммуникацию [97].

Рассматривая профессиональную деятельность социального педагога, А.А. Булатбаева, Ж.Т. Махамбетова выделяют субъект этой деятельности –

специалиста, обладающего глубокими знаниями о социальных и ситуационных трудностях жизнедеятельности ученика, способного ему помочь, обладающего в совершенстве набором общетеоретических и специальных знаний, навыков, определенными способностями. Авторы выделяют следующие способности: наблюдательность, умение быстро ориентироваться в ситуации, эмпатию, интуицию, а также саморефлексию [323].

И.А. Оралканова утверждает, что при подготовке будущих учителей к работе в ИО главным является изучение основ инклюзивного образования. Она выражает несогласие с изучением основ специальной педагогики, объясняя это тем, что нет необходимости изучать систему специального образования всем учителям, т.к. данная функция возлагается на дефектологов, непосредственно работающих с детьми с ООП или в общеобразовательном процессе [24, с. 112].

Профессиональную позицию в инклюзии Т.И. Бессонова рассматривает как многомерное и многокомпонентное образование, интегрирующее в себя готовность и возможность выполнения данного вида фасилитативной деятельности особой личностью преподавателя. Содержательная характеристика включает знание о ценности гуманизма и ненасилия, правах человека, понимание переживаний, состояний другого субъекта и анализ собственных переживаний и состояний [324]. Е.В. Бондаревская включает профессиональную подготовку в систему педагогического образования, выделяя в ней три элемента: *ориентацию на учительскую профессию, профессиональную подготовку и профессиональную адаптацию учителя* [325].

Т.М. Ташина, А.А. Семенов отмечают, что профессионалы, работающие в условиях ИО должны владеть инклюзивной компетентностью, которая включает в себя целый комплекс знаний, навыков и умений: знание психолого-педагогических особенностей включаемых в пространство общеобразовательной школы учащихся с ООП; они должны разрабатывать и владеть технологиями, обеспечивающими равные возможности в усвоении знаний и формировании учебных навыков и умений; формировать адекватное мнение родителей относительно ИО; расширять интеракции с обучающимися включенными в инклюзивное образование и контакты с общественностью вне школы; воспитывать в детях толерантность к сверстникам с ООП; сотрудничать со всеми специалистами службы психолого-педагогического сопровождения [326].

К критерию *«знание особенности работы социального педагога в условиях инклюзивного образования»* можно отнести: *знания особенности работы с субъектами инклюзивного образования.*

Ж.С. Нурмагамбетова выделяет следующие категории детей, относящихся к получению инклюзивного образования: дети, имеющие проблемы здоровья (дети с ОВ, дети-инвалиды); дети, имеющие трудности социальной адаптации в обществе (дети с девиантным поведением, из семей с низким социально-экономическим и социально-психологическим статусом); дети из семей мигрантов, оралманов (этнические казахи-«возвращенцы»), беженцев [87, с.36-37]. Понятие «особые образовательные потребности» равно применимо не

только к детям с ОВ, но и к одаренным детям. Исследования показывают, что психологическое своеобразие одаренных детей, их повышенные познавательные потребности и возможности часто становятся источником трудностей и проблем, возникающих у них в процессе обучения. По мнению И.В. Сапуновой традиционная образовательная система, ориентированная на абстрактного «среднего» ученика, может оказывать серьезное противодействие развитию одаренных учащихся, способствовать нарушению их психического и психологического здоровья. Одаренные дети нуждаются в социализации и в интеграции в общество [327]. При инклюзивном обучении не происходит то, что можно наблюдать в обычных школах. В обычных школах одаренным детям предлагают программу, которая отстает на несколько лет от их уровня интеллектуального развития. В инклюзивном образовании предполагается планирование образовательных программ с учетом индивидуальных потребностей обучающегося. Одаренные дети обучаются друг у друга и у окружающих их взрослых. Принцип инклюзивного образования в США частично основан на теории Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития» [328]. И.Н. Белкина, С.А. Слащенин перечисляют трудности взаимодействия для детей с проблемами в развитии: проявления социальной изолированности, снижение количества взаимодействий, наличие барьеров общения, отсутствие интереса к совместной деятельности, негативные поведенческие реакции, влияющие на успешность обучения, на личные достижения, на право реализовать себя. Важно найти оптимальный метод для решения такой проблемы, как создание эффективного, организованного, управляемого процесса взаимодействия субъектов ИО, направленного на усвоение знаний, умений, навыков, формирование мировоззрения, развитие потенциальных возможностей обучаемых, закрепление навыков самообразования в соответствии с поставленными целями [329].

При решении задачи *социального партнерства в ИО* основными направлениями профессиональной деятельности социального педагога являются: формирование общественного мнения, установление и поддержание связей с социальными группами и организациями, обеспечение правового пространства социального партнерства.

Социальное партнерство как компонент системы объективных условий реализации ИО предполагает наличие внешней скоординированности действий различных инстанций и организаций в процессе сопровождения учащихся с инвалидностью [330].

Деятельностный компонент направлен на развитие у будущих социальных педагогов готовности к работе в условиях инклюзивного образования. С точки зрения Е.В. Ромашиной, комплекс профессиональных функций социального педагога в системе оказания помощи детям-инвалидам в современном обществе представлен следующими компонентами, которые определяют функционал профессиональной деятельности специалиста данного профиля: *рефлексивно-диагностической, прогностической, коррекционно-реабилитационной, развивающей, образовательно-адаптационной,*

посреднической, защитно-правовой, информационно-консультационной, организационно-коммуникативной, социально-терапевтической, предупредительно-профилактической, исследовательско-творческой функциями [84, с.9].

По мнению Л.В. Мардахаева, «*социально-педагогическое сопровождение*» – это взаимодействие социального педагога и воспитанника, его родителей (сопровождаемого, объекта сопровождения) на основе предположений субъектом возможностей поведения и самопроявления в процессе развития, направленного на обеспечение условий и целесообразной помощи и поддержки» [331]. При соблюдении принципов инклюзивного образования в процессе психолого-педагогического сопровождения можно значительно улучшить психофизиологическое состояние и качество жизни студентов с ООП [332].

Результаты исследования, проведенные Е.Ю. Медведевой, Е.А. Ольхиной позволили определить основные направления в реализации *проектирования индивидуальных образовательных траекторий развития обучения лиц с ООП*. В вузах, реализующих практику инклюзивного образования, по их мнению, должна быть создана комплексная система сопровождения лиц с ОВ и инвалидностью включающая в себя: *безбарьерную предметно-пространственную среду; службу координаторов по инклюзии; подготовленный профессорско-преподавательский состав; высокий уровень толерантной культуры*. Это позволит сделать доступным и качественным профессиональное образование взрослых с ООП и инвалидностью [333].

О необходимости и важности построения индивидуальной учебной программы говорится в исследовании А.Д. Жомартовой, Е.И. Бурдиной, С.Д. Аубакировой. Это является важным показателем готовности педагогов к инклюзии [334].

Если говорить о *студенческом социальном волонтерстве в инклюзивном образовании*, то студенты, участвуя в социальной волонтерской деятельности, решают социальные, культурные, экономические и другие задачи, способствуют созданию социально ответственного общества, самосовершенствуются, развивают социальную активность, зрелость и компетенции, осознанность, личную ответственность, приобретая новые знания, получая опыт. Р.К. Дюсембинова, А.Р. Рымханова, С.К. Абильдина, Г.А. Ранова изучили социально-педагогические условия организации волонтерского движения студентов в рамках ИО. К данным условиям относятся: расширение возможностей для самореализации студентов в волонтерской деятельности в рамках инклюзивного образования; поддержка инициатив социально-значимых проектов; формирование у студентов толерантного отношения к волонтерской деятельности с лицами с ООП [335].

Согласно «Атласу новых профессий», тьютор это педагог, сопровождающий индивидуальное развитие учащихся в рамках дисциплин, формирующих образовательную программу, прорабатывающий индивидуальные задания, рекомендующий траекторию карьерного развития [336]. Оказание услуг тьютора может быть инклюзивным и дистанционным. В

задачи специалиста входит работа с детьми, имеющими особенности здоровья или особые потребности в период обучения. Эффективность такой поддержки не единожды доказана практикой [337]. Важно и то, что при выстраивании инклюзивной образовательной деятельности в профессиональных образовательных организациях тьютор помогает преподавателю приспособиться к нуждам обучающегося с ОВ, не снижая при этом качества образования всей учебной группы.

В Кокшетауском государственном университете им. Ш. Уалиханова разработана образовательная программа «Социальная педагогика и самопознание, тьютор инклюзивного образования». Подготовка тьюторов инклюзивного образования на базе уже имеющейся ОП, по мнению авторов образовательной программы, является оправданным шагом, так как функциональные характеристики социального педагога и учителя самопознания могут создать содержательную и нравственную платформу для осуществления тьюторской деятельности. В образовании существуют три основных вида педагогической работы: формирующий, терапевтический и сопровождающий. Тьюторство это особый тип педагогической профессии, который призван сопровождать ребенка с ООП, например, взаимодействовать с учителем-предметником для оказания помощи ребенку с ООП выполнить задания, сопровождать деятельность учителя - предметника в инклюзивном классе, а также обеспечивать его знаниями, умениями в профессиональной области [338]. Т.М. Ковалева считает, что работа тьютора в ИО подразумевает следующие направления: организация условий для развития активной социализации ребенка с ООП в среде сверстников; содействие в разработке для ребенка или вместе с ребенком его образовательного маршрута и адаптации его индивидуальной образовательной программы; организация для ребенка с ООП «безбарьерной» среды; регулярный контакт с родителями ребенка с ООП [339].

Социально-педагогическая диагностика имеет важное значение в условиях инклюзивного образования. Квалифицированный социальный педагог обладает всеми профессиональными компетенциями, необходимыми для выявления особенностей здоровья ребенка, его внутренних ресурсов и способностей и возможностей его семьи. Социальный педагог составляет план эффективного социально-педагогического сопровождения ребенка с ОВ в образовательной среде, взаимодействуя с другими организациями, подготавливает программу помощи семье в полном объеме. Результаты исследования дают понимание проблем семьи как в целом, так и в обучении, воспитании и развитии особенного ребенка. Это является основанием создания программы социально-педагогического сопровождения ребенка с ОВ, взаимодействия семьи и школы по ведению успешной социализации обучающихся [340]. Изучение особенностей взаимоотношений к ребенку с ОВ в семье позволит социальному педагогу разработать совместно с психологом образовательного учреждения эффективную программу коррекционно-развивающих занятий, нацеленных на изменение самооценки и эмоционально-волевой сферы ребенка, развитие навыков его самостоятельности и коммуникативности, создание методик,

облегчающих трудности обучения и воспитания ребенка с ОВ, которые могут проявиться в дальнейшем [341].

Процесс социально-педагогической диагностики имеет следующую структуру или алгоритм:

1. Констатация определенного неблагополучия в поведении ребенка.
2. Осознание предполагаемых причин неблагополучия, анализ особенностей случая.
3. Выдвижение рабочей гипотезы путем анализа совокупности имеющихся данных.
4. Сбор дополнительной информации, необходимой для проверки гипотезы.
5. Проверка рабочей гипотезы путем анализа совокупности данных.
6. При неподтвержденной гипотезе повторение процедуры [341, с. 7-8].

Компетентностный компонент модели формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования включает в себя следующие критерии: социальные и коммуникативные компетенции; организационные компетенции; системные компетенции; компетенции вмешательства, компетенции оценивания, компетенции в области развития и обучения [3].

Социальные и коммуникативные компетенции. В психологическом словаре: социальные компетенции – это соответствие конкретного человека условиям и возможностям, предоставляемым конкретным обществом [342].

А.В. Стрелкова в своей работе дает определение социальной компетенции как «способности человека к самостоятельному выбору определенной модели поведения по достижению наиболее эффективного процесса взаимодействия в обществе, основанного на адекватном отношении к ситуации и целесообразности действий» [343]. Социальная компетенция подразумевает способность достигать цели в сотрудничестве с другими, а также способности к личной компетенции, необходимой для того, чтобы действовать ответственно и мотивированно.

Организационные компетенции – это способность мобилизовать в профессиональной деятельности знания, умения и способы выполнения организаторских действий [344]. Эти компетенции имеют отношение к организации, менеджменту, и развитию социально-педагогического учреждения, чтобы социально-педагогическая работа выполнялась по плану и системно. Центром социально-педагогической работы и компетенций социальных педагогов является ребенок/подросток/взрослый и их проблемы. Социальный педагог должен знать об административных процедурах, приоритетных для данного педагогического учреждения, т.к. документация, компьютерные технологии, оценивание, управление собраниями коллег, родителей и других профессиональных групп [3].

Системные компетенции выделяют следующие виды способностей: способность обучения; применение знаний на практике; исследовательские умения и навыки; адаптирование к изменившимся реальностям;

инновационность; лидерство; стратегическое и аналитическое мышление; принятие культур, обычаев, традиций других стран и народов; самостоятельность в действиях; предприимчивость и инициативность; идентификация проблем; стрессоустойчивость; умение разрешать конфликты; разработка и управление проектами; стремление к успеху; забота о качестве [345]. Содержание и статус деятельности социального педагога в ведомстве социально-педагогических учреждений определяется взаимосвязью социальных потребностей в изменившихся политических ситуациях как общественных, так и частных системах. С одной стороны, социальный педагог обязан направлять клиента/ребенка в отношении «системы», в тоже время, он должен отвечать общественным требованиям и ожиданиям касательно этих групп [3]. А.В. Деев полагает, что одним из доминирующих составляющих профессиональной компетентности выпускника вуза значатся системные компетенции, определяемые как совокупность знания, понимания и отношения к знаниям, позволяющие устанавливать взаимосвязи частей целого (изучаемого объекта) как системы; как способности планирования трансформаций в системах с целью их интенсификации и формирование новых систем [346]. Компетенции, сформированные в ходе профессиональной практики, включают в себя – *профессионализм, культуроведческие и творческие компетенции, компетенции вмешательства; компетенции оценивания, компетенции в области развития и обучения.*

Компетенции вмешательства. Социальный педагог должен уметь правильно и без колебаний действовать непосредственно в реальной, актуальной ситуации в соответствии с потребностями и желаниями ребенка, подростка, взрослого. Социальный педагог должен уметь действовать по принуждению. Социально-педагогическое раннее вмешательство направлено на удовлетворение воспитательных, социальных, психологических потребностей детей от рождения до трех лет и членов их семей. Организация программ раннего вмешательства снизит вероятность отставания в развитии детей из группы риска, повысит способность семей удовлетворять их особые потребности, увеличит возможность их адаптации и последующей самостоятельной жизни в обществе. Зарубежные модели служб для детей групп риска – концепция лекотек. В мире наблюдается быстрое распространение библиотек игрушек, среди которых выделяются основные их типы, такие как лекотеки для детей с ОВ и их семей; общинные библиотеки игрушек; культурные, социальные центры и центры отдыха; библиотеки игрушек напрокат. В 1986 г. на основании результатов значительного числа исследований в различных областях развития детей Конгресс США пришел к заключению, что для повышения способности семей удовлетворять особые потребности детей от рождения до трех лет из групп медицинского, генетического и социального рисков необходимо развивать всестороннюю, скоординированную, междисциплинарную, межведомственную программу служб раннего вмешательства. Одними из наиболее важных черт программ раннего вмешательства являются семейно-центрированность и групповой, командный принцип работы ее сотрудников. В

своей работе ученые М.П. Тырина, А.И. Полякова также указывают на *компетенции вмешательства* социального педагога: социальный педагог должен быть способным непременно действовать и без длительных размышлений подсказать подходящий метод [347].

Компетенции оценивания. Социальный педагог должен уметь квалифицированно планировать, организовывать будущие действия, вмешательства, должен уметь оценивать связь между намерением, действием, результатом [3]. Оценивание достижений учащихся с ООП – сложная педагогическая проблема. Поскольку в процессе обучения детей с ОВ невозможно ожидать одинаковых учебных достижений, цели формулируются в соответствии с уровнями усвоения учебного материала. Это позволяет осуществлять в учебном процессе дифференцированный и индивидуальный подходы к учащимся. За основу уровневого целеполагания можно взять таксономию учебных целей Б. Блума. В отношении детей с ООП приемлемы: «узнавание», «понимание», «применение». Эти уровни согласуются с методическими подходами, используемыми в обучении школьников с особыми потребностями, которые основываются на теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина [348]. В ИО оценка главным образом касается индивидуальных учебных достижений и образовательных результатов обучающихся с ОВ. Методика оценки образовательных результатов должна предоставлять возможность всем детям продемонстрировать свои сильные стороны и потенциал. Родители являются полноправными участниками процесса оценки, они могут рассказать о предшествующем процессу обучения в данной организации уровне развития ребенка, что позволяет педагогам более объективно оценивать эффективность их работы с данным ребенком [22, с. 118].

Компетенции в области развития и обучения. Возросшие ожидания и требования со стороны государственных органов в отношении документации, оценки, обеспечения качества и междисциплинарного сотрудничества могут способствовать повышению квалификации образовательной работы. Это не всегда легко согласуется с требованиями родителей и родственников и просьбой о том, чтобы социальный педагог проводил как можно больше времени с клиентом и уделял ему как можно больше внимания в области образования. Компетенции могут быть обобщены как частично системные компетенции, частично компетенции в области развития и обучения [3].

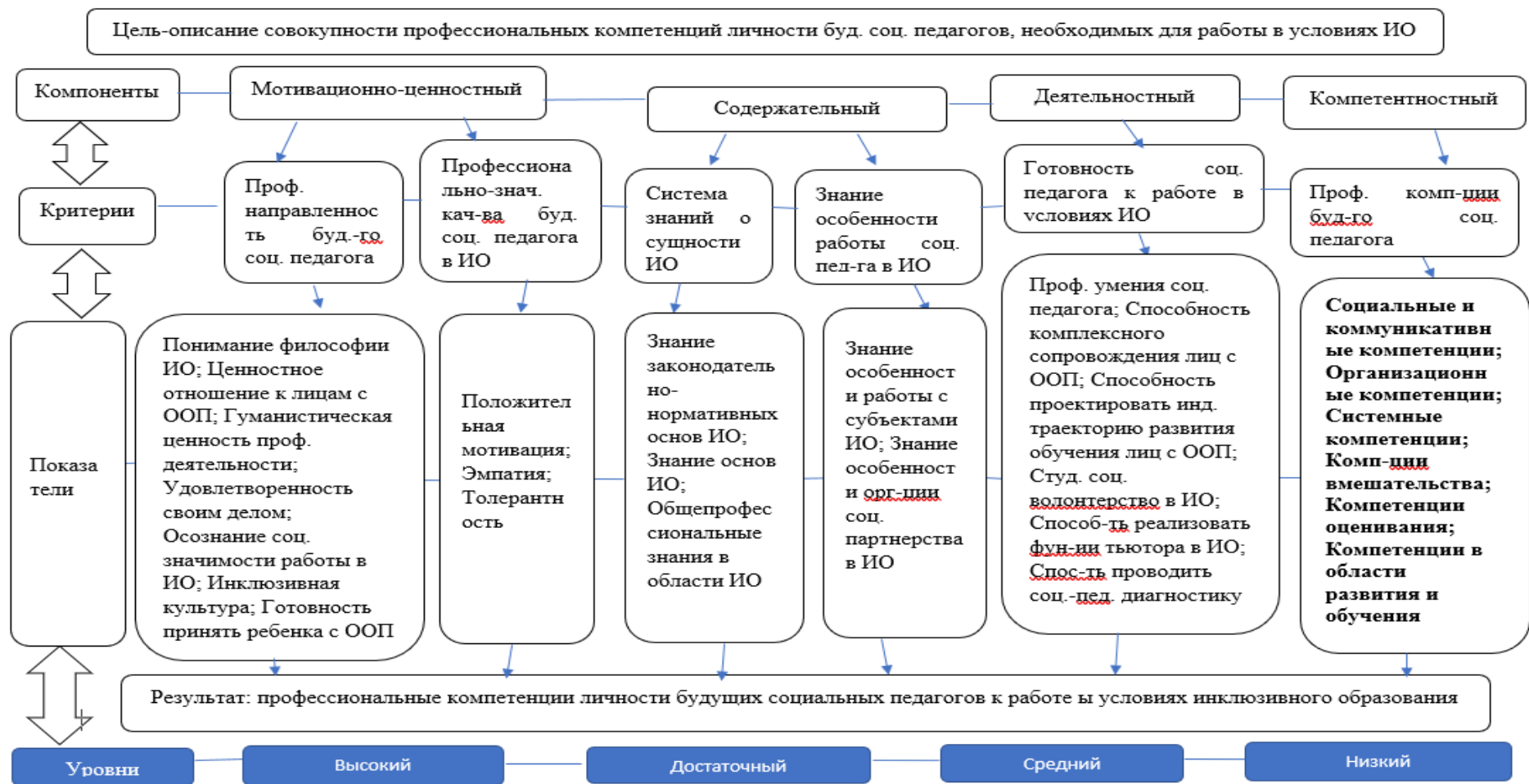


Рисунок 9 – Структурно-содержательная модель формирования профессиональных компетенций личности будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

В соответствии с рисунком 9, основой для выбора нами включенных в модель компетенций являются теоретический анализ научных исследований, изложенных нами в 1-м разделе, сравнительный анализ образовательных программ Республики Казахстан, Литвы и Германии, а также документы: Профессиональные компетенции социальных педагогов. Концептуальная основа Международной ассоциации социальных педагогов [3], ГОСО РК по специальности «Социальная педагог» [268], образовательная программа «Подготовка специалистов по Социальной педагогике и самопознанию-6В01801» [97].

На основе разработанной структурно-содержательной модели формирования профессиональных компетенций личности будущих социальных педагогов для работы в условиях инклюзивного образования были определены уровни сформированности изучаемого качества, отражающие разную степень соотношения критериев и показателей сформированности: низкий, средний, достаточный, высокий. В процессе мысленного эксперимента мы предположили возможность нескольких уровней сформированности профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: низкий, средний, достаточный, высокий. Распределение признаков по уровням сформированности профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования представлено в таблице (таблица 12).

Каждый из выделенных уровней представлен наличием следующих знаний и компетенций, связанных с особенностями объекта деятельности будущих социальных педагогов – деятельность в условиях инклюзивного образования.

Таблица 12 – Отражение признаков формирования профессиональной компетенции будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

Исследуемые показатели	Высокий уровень	Достаточный уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1	2	3	4	5
Понимание философии ИО	+	-	-	-
Ценностное отношение к лицам с ООП	+	+	+	+
Гуманистическая ценность профессиональной деятельности	+	+	+	+
Удовлетворенность своей профессией	+	+	-	-
Осознание социальной значимости работы в ИО	+	+	+	+
Инклюзивная культура	+	+	-	-
Готовность принять ребенка с ООП	+	+	+	+
Положительная мотивация	+	+	+	-
Эмпатия	+	+	+	+
Толерантность	+	+	+	-
Знание законодательно-нормативных основ ИО	+	+	+	+
Знание основ инклюзивного образования	+	+	+	-

Продолжение таблицы 12

1	2	3	4	5
Общепрофессиональные знания	+	+	+	+
Знание особенности работы с субъектами ИО	+	-	-	-
Знание особенности организации социального партнерства в ИО	+	-	-	-
Профессиональные умения социального педагога	+	+	-	-
Способность комплексного сопровождения лиц с ООП	+	+	-	-
Способность проектировать индивидуальную траекторию развития обучения учащегося с ООП	+	+	+	-
Развитие студенческого социального волонтерства в ИО	+	-	-	-
Способность реализовывать функции тьютора в инклюзивном образовании	+	+	+	-
Способность проводить социально-педагогическую диагностику	+	-	-	-
Социальные и коммуникативные компетенции	+	+	+	-
Организационные компетенции	+	+	+	-
Системные компетенции	+	+	-	-
Компетенции вмешательства	+	-	-	-
Компетенции оценивания	+	+	-	-
Компетенции в области развития и обучения	+	-	-	-
<i>Итого</i>	90-100%	75-89%	35-74%	0-34%

Высокий уровень сформированности профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях ИО характеризуется тем, что ярко выражены все показатели: понимание философии ИО; ценностное отношение к лицам с ООП; гуманистическая ценность профессиональной деятельности; удовлетворенность своим делом; осознание социальной значимости работы в ИО; инклюзивная культура; готовность принять ребенка с ООП; мотивация; эмпатия; толерантность; знание основ ИО; знание законодательно-нормативных основ ИО; общепрофессиональные знания; специальные знания; профессиональные умения социального педагога; комплексная система сопровождения лиц с ООП в вузе; умение проектировать индивидуальную траекторию развития обучения учащегося с ООП; студенческое социальное волонтерство, направления работы тьютора в ИО; умение проводить социально-педагогическую диагностику; социальные и коммуникативные компетенции; организационные компетенции; системные компетенции; компетенции вмешательства; компетенции оценивания; компетенции в области развития и обучения.

Достаточный уровень – характеризуется ориентацией на объект деятельности будущих социальных педагогов – работу в условиях ИО, работу с лицами с ООП; наличием ценностного отношения к лицам с ООП. Однако будущие социальные педагоги этого уровня испытывают затруднения в трактовке сущности и понимании философии ИО, повышении его эффективности, инклюзивной культуры. Они готовы принять ребенка с ООП, удовлетворены своей будущей профессией, но испытывают некоторые затруднения в работе с субъектами ИО. Владеют отдельными методами и приемами организации социально-педагогической работы в условиях ИО.

Средний уровень – характеризуется неустойчивым отношением к выбранной специальности, но осознанием социальной значимости работы в инклюзивном образовании, еще не сформированы креативные компетенции: потребность в творческой деятельности. Социальный педагог поверхностно знает компоненты инклюзивной культуры, имеет общее представление о стратегиях работы социального педагога в ИО, но не владеет социальными компетенциями, а именно способами организации «социального партнерства» в ИО. Не владеет социально-педагогической диагностикой.

Низкий уровень – характеризуется недостаточной мотивацией избранной специальности, интересом к социально-педагогической деятельности, имеет общие представления о сущности ИО, слабо владеет стратегиями и технологиями работы социального педагога в ИО, отсутствует умение проектировать индивидуальную траекторию развития обучения учащегося с ООП.

Таким образом, на основе изучения состояния проблемы формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях ИО, выяснения сущности и содержания понятия «*формирование профессиональных компетенций будущего социального педагога в условиях инклюзивного образования*», основываясь на теории компетентностного подхода, с учетом основных идей Концептуальной основы профессиональных компетенций социальных педагогов МАСП нами была разработана и обоснована структурно-содержательная модель формирования профессиональных компетенций личности будущих социальных педагогов для работы в условиях ИО, что послужило основой в проведении опытно-экспериментальной работы.

3 СОДЕРЖАНИЕ И РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1 Моделирование процесса формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

Руководствуясь современными требованиями к профессиональной деятельности социального педагога, нами была разработана модель процесса формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования (рисунок 10) [349].

Основой для разработки модели стали: теории описанные в 1.2 данного исследования, а также нормативно-правовые документы (ГОСО РК 6.08.058-2010 (Приложение А). Типовой учебный план специальности 5В012300 – «Социальная педагогика и самопознание; Профессиональный стандарт «Педагог» [350], Конституция РК (1995) [351], Закон Республики Казахстан «О правах ребенка в РК (2002)» [352], Об образовании (2007) [353], «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями (2002)» [354], «О социальной защите инвалидов РК (2005)» [355], «Государственные программы развития образования в РК на 2011-2020, 2020-2025годы [356, 357], «Инструктивно-методическое письмо «Об особенностях организации образовательного процесса в общеобразовательных школах РК в 2018-2019 году: Поддержка инклюзивного образования [358], Концептуальная основа профессиональных компетенций социальных педагогов МАСП [3].

Цель предлагаемой модели – описание процесса поэтапного формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Задачи:

1. Выявить эффективные педагогические условия обучения, способствующие развитию профессиональных компетенций будущих социальных педагогов для работы в условиях инклюзивного образования.
2. Использовать возможности целостного педагогического процесса (ЦПП) для разработки модели процесса формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов.
3. Разработать и предложить компонент по выбору: модуль «Инклюзия в образовательной среде», включающий дисциплины: «Тьютор в инклюзивном образовании», «Инновационные технологии в деятельности тьютора по сопровождению учащихся с ООП в инклюзивном образовании».
4. Проследить динамику изменений уровней развития профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

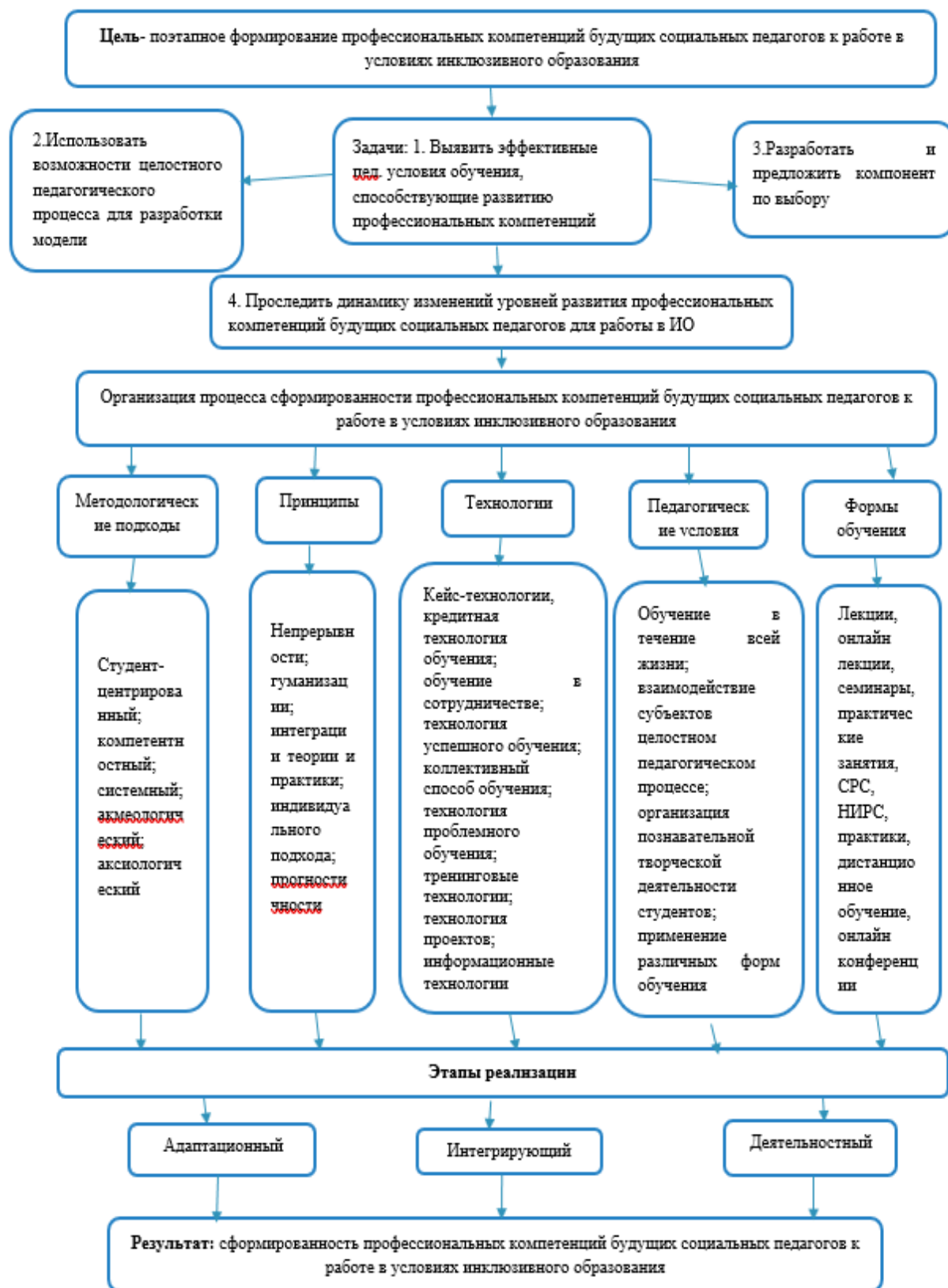


Рисунок 10 – Модель процесса формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образов

По мнению А.К. Колесникова, И.П. Лебедевой, функциональные модели используются для описания динамики исследуемых процессов, предсказания происходящих в них изменений [359]. Предлагаемая модель процесса формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования является функциональной. При разработке модели важна была ориентация на ряд методологических подходов, т. к. *студент-центрированный, акмеологический, аксиологический, системный, компетентностный подходы*, которые в комплексе обеспечивают результативность реализации данной модели в практике вуза. Данные подходы составляют теоретико-методологическую основу создания модели процесса формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования и были подробно описаны в 1.2.

В основу разработанной модели формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования были положены следующие принципы: *принцип непрерывности; принцип гуманизации; принцип интеграции теории и практики; принцип индивидуального подхода; принцип прогностичности.*

Принцип непрерывности. Принцип непрерывного образования следует понимать как внутреннее убеждение личности будущего педагога в необходимости самоорганизации своей деятельности, направленной на преобразование себя в целях самореализации в профессиональной деятельности [360]. Н.Г. Калининкова считает, что непрерывное педагогическое образование является одним из ведущих средств реализации личностно-ориентированной парадигмы педагогического образования, представляющее собой систему условий для обеспечения непрерывности профессионально-личностного развития педагога [361]. Парадигма «*lifelong learning*» (*LLL*) «*пожизненное образование*» начала формироваться в 60-х годах XX-го века. В ее основе концепция непрерывности образования. Она была впервые представлена на конференции ЮНЕСКО в 1965 г. П. Ленграндом. С середины 70-х г. идея непрерывного образования становится основным *принципом* образовательных реформ и находит поддержку почти во всех странах [362]. В своих методологических установках данная концепция восходит к гуманистической идее понимания человека как незавершенного, перманентно становящегося субъекта [363].

Согласно *Болонскому процессу*, получение высшего образования состоит из трех ступеней:

- бакалавриат;
- магистратура;
- докторантура.

Как считает О.А. Козырева, для продолжения своего обучения в магистратуре бакалавр должен быть подготовлен к решению образовательных и исследовательских задач, ориентированных на научно-исследовательскую работу в предметной области знаний и образовании [364].

Принцип гуманизации предполагает, что целью образования должно быть не вооружение учащихся набором определенных фактов из различных областей науки, а создание условий для рождения у учащегося целостного, личностно обусловленного образа мира, личности в целом. Важно подчеркнуть первостепенность фундаментальных целей образования, изложенных в 1996 году в Докладе Международной комиссии по образованию в XXI веке (ЮНЕСКО):

- 1 научить получать знания (учить учиться);
- 2 научить работать и зарабатывать (умение для труда);
- 3 научить жить (учение для бытия);
- 4 научить жить вместе (учение для совместной жизни) [365].

Одной из основной задачи инклюзивного образования является обязательность всего педагогического и медицинского сообществ (педагогов, социальных педагогов, психологов, медиков) к гуманному подходу к группе детей, имеющих особые потребности. З.Г. Нигматов отмечает, что одаренные дети также имеют свои особые образовательные потребности. Обращает внимание на детей, входящих в группу нормы, но имеющих серьезные неврологические или соматические диагнозы. Таких детей с различными ООП достаточно, поэтому инклюзивная школа, создающая единое для всех обучающихся образовательное пространство, в данное время является уже насущной потребностью в нашей жизни. Гуманистическим ориентиром качества образовательной среды является предоставление ребенку возможности личностного развития и интеграцию в обществе. Принципиален переход к подлинному взаимодействию и общению всех детей без исключений [366].

Принцип интеграции теории и практики. Понятие единства как философской категории относительно объектов исследования определено С.Л. Франком: «Изучая целое только в его частях, мы не познаем его, ибо целое есть не простая сумма частей, а их единство, т.е. система отношений между частями» [367]. Для подготовки будущего социального педагога особенно важна целенаправленная, продуманная организация учебной деятельности студентов, так как именно на основе предметной деятельности с первых дней обучения в университете происходит усвоение определенного содержания человеческой культуры и формирование личности. Баланс теоретических и практических знаний проявляется в форме единства: активизирует познание, «как только познание и практика сливаются в едином акте человеческого действия, познание сразу же обретает активность, становится участником преобразующего действия, творцом». Процесс приобретения истинного теоретического знания возможен только с практической деятельностью. «Теории, явившиеся из гипотез, обоснованных теоретически и проверенные на практике, оформленные в виде понятий, умозаключений, идей, блоков, разделов, есть истинное научное знание», – трактовка истинности знания в современной философии [367, с. 63, с. 66].

Принцип индивидуального подхода. Практика организации учебного процесса в вузе свидетельствует, что большинство преподавателей обращают

внимание на содержательную сторону процесса обучения и не всегда учитывают психологическую составляющую. Е.А. Косинская отмечает то, что педагогический процесс в современном вузе должен быть организован таким образом, чтобы преподаватель не только управлял процессом получения знаний, приобретения профессиональных умений и навыков, но и создавал условия, стимулировал индивидуальное развитие личности. Для этого необходимо формировать у студентов личностную мотивацию изучения конкретной дисциплины и индивидуального саморазвития [368].

С точки зрения Л.В. Мардахаева, человек – это особый индивидуальный мир по содержанию, возможностям в развитии, воспитания и взаимодействия с ним. В социально-педагогической работе необходимо принимать его таким, каков он есть, со всеми его индивидуальными особенностями, возможностями, достоинствами и недостатками. Данный фактор обуславливает то, что в работе с конкретным человеком необходим особый подход, свои способы и свои методики социально-педагогической деятельности, обеспечивающие наиболее полную реализацию его индивидуального потенциала в развитии и воспитании [369]. Овладев принципом индивидуального подхода в вузе, будущие социальные педагоги будут готовы к работе в условиях инклюзивного образования, где с учетом индивидуального подхода к каждому обучающемуся создается комфортный психо-эмоциональный режим обучения, способствующий сотрудничеству.

Принцип прогностичности. По мнению О.В. Вороновой, принцип прогностичности обеспечивает полифункциональную, всестороннюю подготовку специалистов на перспективу в рамках проведенного прогноза их востребованности в конкретном регионе для решения конкретных проблем [370]. Принцип прогностичности является интегрирующим принципом дидактики, необходимым и достаточным в педагогическом процессе для восприятия новой информации. Будущему социальному педагогу для работы в условиях инклюзивного образования необходимы знания, профессиональные компетенции помогающие предсказывать дальнейший ход событий.

Следующим компонентом модели являются образовательные *технологии*.

В настоящее время в системе высшего образования активно используются *образовательные технологии*.

По определению Г.К. Селевко «педагогическая (образовательная) технология» – это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве, приводящая к намеченным результатам [371]. В.П. Беспалько трактует технологию как «систематичное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса», т.е. технология является «проектом определенной педагогической системы, реализуемой на практике» [372]. О.И. Ваганова и др. отмечают, использование в рамках ИО инновационных технологий позволяет достичь следующих результатов: создание единого образовательного пространства; эффективность взаимодействия всех субъектов образовательного

процесса; совершенствование методов, содержания и организационных форм обучения, связанное с требованиями современного общества к уровню образования личности и ее особенностями. – максимальное раскрытие интеллектуального потенциала обучающегося [373].

Мы предполагаем, что эффективными в подготовке будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования являются следующие образовательные технологии: *кредитная технология обучения; кейс технологии; обучение в сотрудничестве; технология успешного обучения; коллективный способ обучения; технология проблемного обучения; тренинговые технологии; технология проектов; информационные технологии:*

1. *Кредитная технология обучения.* В Республике Казахстан согласно правилам организации учебного процесса по кредитной технологии обучения сущность кредитной системы обучения выражается в рамочных параметрах организации образовательного процесса в бакалавриате [374]. В США кредитная система обучения возникла в 1869 г. Президент Гарвардского университета Ч. Элиот ввёл систему «кредит-часа». В 1870-1880 гг. она поэтапно внедряется в систему колледжей и школ США. Кредитная система обучения в Европе приняла затяжной процесс. Только в 1997 г. Еврокомиссией разработана система ECTS – Европейская система перевода кредитов. Внедрение кредитной системы обучения и ECTS способствовало измерению содержания высшего образования в кредит-часах и предоставило возможность быть мобильными и специалистам, и студентам. Кредит-унифицированная единица измерения объема учебной работы студентов. Один кредит равен 1 академическому часу (50 минут) аудиторной работы студента в неделю на протяжении академического периода, равного 15 неделям. Каждый час сопровождается 2 часами (100 минут) индивидуальной практической деятельности студента. Программа 4-х летнего бакалавриата заключается, как правило, из 40 учебных дисциплин. Студент выстраивает свою образовательную программу под руководством наставника (эдвайзера) [375].

КазНУ имени аль-Фараби стал первым вузом Казахстана, подписавшим 16 сентября 2003 г. Болонскую Декларацию (Италия), и сегодня занимает лидирующие позиции в международных рейтингах. Планирование содержания образования, способа организации и проведения учебного процесса осуществляется на основе кредитной технологии обучения в соответствии с государственными общеобязательными стандартами высшего и послевузовского образования [376].

2. *Кейс-технологии.* Case-study (кейс-метод), или метод анализа конкретных ситуаций (от английского case – случай, ситуация), основан на обучении находить варианты оптимальных и нестандартных решений реальных сложных жизненных и производственных проблем [377]. Впервые он был применен в 1870 г. в школе права Гарвардского университета Христофором Колумбом Лэнгделли [378]. С.А. Черкасова отмечает, что при построении подготовки целесообразно использовать кейс-технологии, направленные на погружение педагога в вымышленную или реальную профессиональную

ситуацию и практикование умений и навыков при решении этой ситуации. Это позволит сформировать мотивацию и обеспечит эмоциональный контакт с преподавателем [379]. Кейс технологии применяются в работе с будущими социальными педагогами в течении всего педагогического процесса, применяются кейсы, формирующие профессиональные компетенции для работы в условиях инклюзивного образования.

3. *Технология обучения в сотрудничестве (cooperative learning)* была разработана американскими педагогами Роджером Т. Джонсоном и Дэвидом У. Джонсоном в Университете Миннесоты, это групповая технология, основанная на идеях кооперации, взаимодействия, сотрудничества. Эта стратегия, предназначенная для реализации всей учебной программы с разными учащимися. Во время совместного обучения обучающиеся организуются и работают вместе в небольших гетерогенных группах, чтобы максимально улучшить свое и друг – друга обучение. Совместное обучение способствует активному участию каждого обучающегося. Обучаясь в группах, они готовятся к жизни в современном обществе [380]. *Обучение в сотрудничестве* было разработано, чтобы способствовать включению всех обучающихся [381]. При включении совместного обучения в процесс обучения, необходимо планировать нужную поддержку обучающимся с ОВ и тем, кто испытывает затруднения, чтобы помочь им быть успешными. Для лиц с ОВ совместное обучение часто хорошо реализуется, когда оно применяется вместе с основными концепциями прямого обучения, прежде чем учащиеся будут работать вместе в группах [382]. *Технология обучения в сотрудничестве* важна в подготовке социальных педагогов. В гетерогенных группах обучаются студенты с различным уровнем подготовки, которые могут мотивировать друг-друга, поддерживать студентов с ООП и т.д.

4. *Технология успешного обучения.* М. Селигман определяет успех как регулятор отношения к учебной деятельности в целом и познавательной активности в частности необходим в учении. Переживание успеха может быть вызвано различными причинами. В зарубежной психологии выделилось такое направление, как позитивное мышление, основанное на технологии суггестии, внушения [383]. Основателем и лидером данного движения принято считать М. Селигмана. Успех исключительно индивидуален. Значимость его определяется нормами, установленными заранее, обучающиеся каждый раз вынуждены сверять свои достижения с предложенным уровнем.

Мы считаем, что во время учебы, а также во время прохождения практики необходимо создавать ситуацию успеха для будущих социальных педагогов, а также научить их самих применять технологию успешного обучения во время прохождения практики с лицами с ООП, детьми с ОВ и их родителями. Создавая ситуации успеха для лиц с ОВ, воспитываются положительные личностные качества, мотивация к обучению, динамично развиваются профессиональные компетенции.

5. *Технология коллективного способа обучения.* Впервые методику коллективной учебной работы с применением диалогических пар сменного

состава предложил А.Г. Ривин (1877-1944). Последователь разработок А.Г. Ривина В.К. Дьяченко (1923-2008), объявлял, что «обучение есть общение обучаемых и обучающихся. Вид общения определяет и организационную форму обучения». С точки зрения Н.С. Кузнецовой, И.В. Болдаковой наиболее удачной технологией обучения является коллективный способ обучения [384]. Из истории педагогической науки известно, что в основе развития способов обучения лежит использование различных видов общения. Важной заслугой А.Г. Ривина явилось изобретение метода социолога и построение на его основе обучающей гуманистической системы образования. Взаимное обучение создает наиболее благоприятные условия для развития таких качеств как общение и речь, что является основой коммуникативной компетентности, а знания, полученные в результате совместной деятельности по какой-либо проблематике, глубже осваиваются и затем легче переносятся в ситуации реальной жизни [385]. При применении коллективного способа обучения есть возможность достижения становления обучающегося субъектом образовательного процесса. Деятельность преподавателя и обучающихся ведется по дорожной карте, работа обучающихся проводится в соответствии с их индивидуальными особенностями. Посредством технологии коллективного способа обучения развиваются социальные и коммуникативные компетенции, организационные компетенции, компетенции вмешательства, оценивания, а также основы компетенции в образовании.

Технология коллективного способа обучения в вузе активно применяется при подготовке социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования для самостоятельности студентов при изучении материала, повышения уровня подготовленности студентов к работе в инклюзивной образовательной среде.

6. *Технология проблемного обучения.* Проблемное ориентированное обучение (Problem-based Learning) – это подход к обучению, основы которого начали формироваться в 70-е годы XX века. В данном подходе основное внимание уделяется организации учебного содержания вокруг проблемных сценариев, а не предметов или дисциплин. Обучающиеся работают в группах или командах, чтобы решить эти проблемные ситуации, в то же время от них не требуют «правильных ответов». При решении проблемы обучающиеся опираются на приобретенные знания, самостоятельно осмысливают проблему, мысленно и практически действуют. Maggi Savin – Baden ключевой идеей технологии проблемного ориентированного обучения называет проблему. Существует множество различных способов реализации проблемного обучения, но основополагающим является то, что эта технология в целом более ориентирована на обучающегося, чем на решение поставленной задачи [386]. При проблемном ориентированном обучении совершенствуются коммуникативные навыки обучающихся.

Проблемное ориентированное обучение – это вариант технологического обучения, сфокусированный на студенте, направлено на формирование у студентов инициативности, креативности, предпринимательского мышления, умения обучаться самостоятельно, как метакомпетенции. Проблема – это сила,

побуждающая студента к получению новых знаний из его будущей профессиональной сферы, знаний как основы профессиональных компетенций и ориентировано на конкретное обозначение позиций участников образовательного процесса. Центральной фигурой становится тьютор-tutorial (руководство), процесс организации учебного процесса, сопровождение, создание и реализация индивидуальной программы: занятие в небольшой группе по постановке и решению реалистичной проблемной ситуации, возможных подходов их решений. С.И. Поздеева *проблемное ориентированное обучение* характеризует как особый элемент образовательной практики в вузе, под который адаптированы все составляющие обучения: учебный план, расписание занятий, содержание курсов, формы контроля и оценки [387].

Главное достоинство проблемно-ориентированного обучения – развитие творческого потенциала.

Технология проблемного обучения применяется при разборе социально-педагогических ситуаций, при разборе ситуаций с лицами с ОВ.

7. *Тренинговые технологии.* Тренинг – это процесс, с помощью которого личность обучается чему-то новому, неизведанному для него или аспекту процесса познания. Тренинговые технологии – совокупность различных способов и приемов, направленных на развитие у человека определенных умений и навыков [388]. Тренинг – интерактивная технология обучения, рассчитанная на активную субъектную реакцию обучающегося. Реакция может быть интеллектуальной, эмоциональной или действенно-практической, на то или иное воздействие. Через тренинг человек извлекает свой личностный опыт. Понятие «тренинг» в науке и практике трактуется многозначно, в частности как:

- вид образовательной практики;
- способ профессионального и личностного развития;
- практика психолого-социально-педагогического воздействия на личности и группы;
- способ перепрограммирования имеющейся у человека модели управления своим поведением и деятельностью;
- форма обучения, целью которого является развитие компетентности межличностного и профессионального поведения и общения, и т.д. [389].

Тренинг с будущими социальными педагогами отличается тем, что они знакомы с основами общей, детской, возрастной психологии и должны разбираться в коммуникативных навыках. Студент, побывавший на тренинговых занятиях, в том числе и тех, которые не соприкасались с проблемами развития в области профессии, станет находить в приобретенных знаниях и навыках их использования в практической деятельности своей будущей профессии. Мы считаем, что тренинговые технологии дают развитие всем профессиональным компетенциям, личностному росту студента.

8. *Технология проектов.* «Метод проектов» применялся во многих школах и вузах в 20-х годах XX-го века. «Метод проектов» начал применяться во многих школах и вузах в 20-х годах XX-го века. Метод проектов – это комплексный обучающий метод, который позволяет индивидуализировать учебный процесс,

позволяет обучающемуся проявить самостоятельность организации, в планировании, и контроле своей деятельности. В словаре иностранных слов даётся такое толкование слова «проект»: «Проект (от лат. брошенный вперёд): 1) технические документы, чертежи, расчёты, макеты, вновь создаваемых зданий, сооружений и т.д.; 2) предварительный текст какого-либо документа; 3) план, замысел» [390]. На сегодняшний день известно множество определений дидактического понятия «метод проекта» (МП) / проектная методика. Его понимают как *технологию* (Е.С. Полат), педагогическую, в том числе (И. Чечель); как метод обучения (А.Н. Щукин, Э. Г. Азимов); как способ организации самостоятельной деятельности обучающихся (З.Х. Ботаева) и др. По мнению Н.А. Поповой, начиная уже со второго курса обучения, стоит погружать студентов посредством организации проектной деятельности в решение реальных задач от практиков и работодателей. В течение четырех лет обучения в бакалавриате будущий социальный педагог сможет принять участие в нескольких реальных проектах, получить ожидаемый результат и скорректировать свою индивидуальную образовательную траекторию, получить рекомендации от работодателей, а также быть претендентом на получение вакантной должности. При применении «технологии проектов» развиваются компетенции в области развития и обучения, тем самым студенты готовятся к будущей специальности [391]. Метод проекта позволяет индивидуализировать учебный процесс и сделать его более интенсивным, предоставляя обучающимся возможность выбрать свой темп продвижения к конечным результатам обучения. Учебная деятельность приобретает поисковый и творческий характер. На сегодняшний день вузы ориентируются на требования работодателей и разрабатывают образовательные программы с учетом их запросов и требований рынка труда. Качество образовательной деятельности в настоящее время определяется быстротой встраивания студента и выпускника вуза в реальный живой процесс существующих предприятий и компаний и умением быстро осваивать новые компетенции уже на рабочем месте. У лиц с ООП при применении проектной технологии развиваются исследовательские, творческие компетенции, повышается личная уверенность, развивается осознание значимости коллективной работы, тем самым лица с ОВ быстрее адаптируются к новому коллективу.

9. *Информационные технологии.* Информационная технология является процессом, состоящим из четко регламентированных правил выполнения операций, действий, этапов воздействия над данными разной степени сложности, хранящимися в компьютерах. Основная цель информационной технологии – в результате целенаправленных действий по переработке первичной информации получить необходимую для пользователя информацию [392]. Внедрение в практику ИТ позволяет не только повысить уровень обучения, но и развивать профессиональные компетенции, раскрывать интеллектуальный потенциал личности будущих социальных педагогов.

Использование ИТ в учебном процессе в инклюзивной среде помогает:

- улучшить познавательную деятельность обучающихся с ООП;

- проявить интерес обучающихся с ОВ в изучении отдельных предметов;
- пользоваться сетью Интернет лиц с ООП при нахождении искомой информации.

Наиболее пристальное внимание казахстанских ученых (А.С. Магауова, К.М. Кертаева и др.) к проблеме роли информационно-коммуникативных технологий наблюдается в связи с вхождением Казахстана в Болонский процесс и переходом на кредитную систему обучения [393]. Проблеме дистанционного обучения в период пандемии Covid-19 посвящены работы зарубежных исследователей (V. Lamanaukas, G. Gorghiu, E.A. Santi et al. [394];) и др. Сегодня реальной возможностью повышения качества работы с детьми с ОВ становится дистанционное образование, которое позволяет учиться в индивидуальном режиме, независимо от времени и места, обучаться по индивидуальной траектории, в соответствии с принципами открытого образования и реализовать права человека на непрерывное образование.

Для эффективной подготовки будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования важно в условиях вуза создать необходимые *педагогические условия*.

В словаре русского языка С.И. Ожегова «условие» определяется как:

- обстоятельство, от которого что-н. зависит;
- правила, установленные в какой-н. области жизни, деятельности;
- обстановка, в которой происходит, осуществляется что-н.
- данные, требования, из которых следует исходить [395].

В словаре психологии понятие «условие» представлено в контексте психического развития и раскрывается через совокупность внутренних и внешних причин, определяющих психологическое развитие человека, ускоряющих или замедляющих его, оказывающих влияние на процесс развития, его динамику и конечные результаты [396]. Под педагогическим условием Н.М. Борытко понимает внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на ход педагогического процесса, который был заранее сознательно сконструированным педагогом и подразумевал достижение необходимого результата [397]. В своей работе В.В. Хитрюк выделяет комплекс педагогических условий процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов, включающий:

1. Научно-методическое и ресурсное обеспечение процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов.

2. Организацию толерантной среды учебного процесса на основе определения ценностно-смыслового значения образования как составной части культуры, мотивация будущих педагогов к толерантному поведению через принятие толерантности как ценности, нормы общества, мироозрения, поведения других людей.

3. Реализацию дидактической модели и технологии (организационные и педагогические) формирования инклюзивной готовности будущих педагогов.

4. Диагностику и мониторинг результатов формирования инклюзивной готовности будущих педагогов [16, с. 72].

И.А. Оралканова определяет ряд психолого-педагогических условий формирования готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования [24, с. 109].

В процессе разработки модели нами выделяются следующие *педагогические условия*, обеспечивающие эффективное формирование профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования:

1. Обучение в течение всей жизни (непрерывное образование) социального педагога к работе в условиях инклюзивного образования, включающий этап подготовки будущих социальных педагогов в вузе к работе в условиях инклюзивного образования, переподготовку, повышение квалификации социального педагога.

2. Взаимодействие субъектов в целостном педагогическом процессе, предполагающий способность решать поставленные задачи в сотрудничестве.

3. Организация познавательной творческой деятельности студентов в целостном педагогическом процессе.

4. Подготовка студентов к работе в условиях инклюзивного образования с применением различных форм и инновационных технологий обучения.

Первым выделенным нами условием в формировании профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования является *обучение в течение всей жизни* социального педагога для работы в условиях инклюзивного образования:

1. *Идея обучения на протяжении всей жизни* занимает важнейшее место в ряду прогрессивных идей современного общества. Ценность концепции состоит в обеспечении каждого человека способностью к постоянному развитию, совершенствованию, всесторонней самореализации в течение всей продолжительности жизни, что ведет к процветанию всего общества. Внедрение компетентностного подхода в образовании является главным инструментом достижения поставленных целей, оказывающегося универсальным средством решения личных, общественных и государственных задач. Компетенции проявляют себя более масштабно, чем сочетание знаний и навыков и включают способность решать сложнейшие задачи широкого диапазона путем мобилизации психологических ресурсов и потенциала.[398].

В перспективе, после окончания бакалавриата социальные педагоги могут продолжить обучение в магистратуре и докторантуре на кафедре педагогики и образовательного менеджмента факультета философии и политологии КазНУ имени аль-Фараби.

2. *Взаимодействие субъектов целостного педагогического процесса* (способность решать поставленные задачи в сотрудничестве). Основоположителем целостного педагогического процесса в Казахстане является ученый, д.п.н., профессор Н.Д. Хмель. По мнению Н.Д. Хмель, педагогический процесс может проявлять себя как целое, если есть специально организованная деятельность как взаимодействие субъектов. То есть взаимодействие и

сотрудничество субъектов есть атрибутивные свойства педагогического процесса [399].

Структура педагогического процесса в вузе универсальна: она присуща как в целом процессу целенаправленного формирования личности в условиях определенной вузовской системы, так и любому локальному по целям и задачам процессу педагогического взаимодействия.

Основными функциями педагогического процесса в вузе являются:

– образовательная – формирование у студентов мотивации и опыта учебно-познавательной и практической деятельности, освоение ими основ научных знаний, ценностных ориентаций и отношений;

– воспитательная – формирование у студентов определенных качеств, свойств и отношений;

– развивающая – формирование и развитие психических процессов, свойств и качеств личности студента.

По мнению А.М. Баскакова, данные функции выступают в органическом единстве [400].

В нашем исследовании *обеспечение взаимодействия и сотрудничества субъектов социально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования является главной задачей*. Овладение студентами – будущими социальными педагогами теорией ЦПП будет эффективным, если будут созданы условия для непосредственного их контакта с инклюзивной образовательной средой.

3. Организация *познавательной творческой деятельности* студентов во время прохождения различных видов практик позволит обеспечить качественное усвоение знаний о сущности педагогического процесса и формирование необходимых компетенций по организации жизнедеятельности лиц с ОВ в целостном педагогическом процессе, овладение опытом совместной деятельности в педагогическом коллективе инклюзивной образовательной среды. В своем исследовании А.С. Магауова пришла к выводу, что сущность реализации единства учебной и внеучебной деятельности учащихся выражается в совокупности учебного и внеучебного времени целостного педагогического процесса с использованием различных видов деятельности, создающих единое образовательно-развивающее пространство, которое расширяет возможности интеллектуально-нравственного развития личности, приобретения ею социального опыта, удовлетворения разносторонних потребностей, интересов и способностей личности на основе выбора различных видов деятельности [401].

В свою очередь будущие социальные педагоги имеют возможность как проходить обучение по своей специальности, закреплять теоретические знания на педагогической практике, так и принимать активное участие в научно-исследовательской работе, в общественной жизни кафедры, факультета и университета, заниматься хобби.

4. Следующим педагогическим условием мы выделяем подготовку студентов к работе в условиях ИО *применяя различные формы обучения*.

К *организационным формам обучения* относят: лекции, семинары, практические занятия, самостоятельную работу студентов (СРС), научно-исследовательскую работу студентов (НИРС), практики (педагогическая, преддипломная).

По мнению З.А. Исаевой и др., в практической педагогической деятельности можно применять на занятиях следующие инновационные методы: *метод мозгового штурма, кейс-стади метод, метод «грозди», метод проекта, метод кубика, метод «цепочка», метод «SWOT-анализа»* и т.д. [402].

В свою очередь студенты обучаются формам и методам работы с лицами с ОВ как на занятиях, тренингах, так и во время прохождения педагогической практики. К одним из продуктивных методов работы с лицами с ООП необходимо отнести арт-терапию [403].

Основными структурными элементами модели процесса формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, взаимодействие которых обеспечивает ее целостность и функционирование выступают *адаптационный, интегрирующий, деятельностный этапы*.

Модель включает в себя следующие этапы: адаптационный, интегрирующий и деятельностный:

I этап (адаптационный) – направлен на формирование системы мотивационно-ценностных отношений студентов к лицам с ООП, а также ориентирован на создание фундамента необходимых концептуальных психолого-педагогических знаний об инклюзивном образовании (1-2 курсы, 1-3 семестры).

Данный этап характеризуется прохождением первокурсниками сложного адаптационного периода, требующего от них приспособления к условиям в университете, ознакомления с сущностью, философией инклюзивного образования. Меняется содержание их учебной деятельности, мотивационно-ценностное отношение к лицам с ООП, содержание становится профессионально-направленным. На данном этапе важнейшими задачами профессорско-преподавательского состава становится создание условий для личностного и профессионального развития студентов в соответствии с их индивидуальными способностями.

На первом этапе была поставлена следующая цель: развитие профессиональной ориентации будущих социальных педагогов для работы в условиях инклюзивного образования. Для достижения этой цели требовалось выполнение следующих *задач*:

1. Ориентация студентов на понимание философии инклюзивного образования в деятельности социального педагога.
2. Понимание роли социального педагога в инклюзивной среде.
3. Осознание социальной значимости профессии «Социальный педагог» в современном обществе.

II этап (интегрирующий) охватывает 2-3 курсы (4-5 семестры) обучения в университете и основан на желании студента быть активным участником образовательного процесса университета.

Целью данного этапа было овладение будущими социальными педагогами основами теории и практики профессиональной деятельности в области инклюзивного образования.

Задачи:

1. Формирование устойчивого ценностного отношения к социально-педагогической деятельности в контексте инклюзивного образования.

2. Развитие системы знаний о сущности инклюзивного образования.

3. Развитие у студентов профессиональных компетенций по реализации различных способов педагогического взаимодействия между всеми субъектами инклюзивной образовательной среды (индивидуальное и групповое взаимодействие с учащимися с ОВ, с их родителями, воспитателями, органами власти), знание специфики организации социального партнерства в инклюзивном образовании.

III этап (деятельностный) охватывает последние 3-4 года обучения (6-8 семестров) студентов в университете. Цель – формирование системных знаний и профессиональных компетенций будущих социальных педагогов в условиях инклюзивного образования.

Этот этап был разработан для решения следующих *задач*:

1. Воспитание у студентов ценностного, творческого, активного отношения к предстоящей профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

2. Создание условий для углубления и совершенствования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов для работы в условиях инклюзивного образования.

3. Активное вовлечение студентов в исследовательскую, общественную и творческую деятельность.

Выделенные этапы модели процесса формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования позволяют рассмотреть их с точки зрения условий достижения результата: сформированность профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Таким образом, особенностью модели является то, что модель обеспечивает преемственность профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования не только по вертикали, от курса к курсу, но и по горизонтали, когда усваиваемые студентами в учебном процессе знания, компетенции на том или ином этапе обучения подкрепляются и обогащаются разнообразной деятельностью во внеаудиторное время ЦПП вуза. Постепенное усложнение от курса к курсу содержания различных видов деятельности студентов основано на возрастании требований к личности будущего социального педагога, приобщения его к выполнению социально-педагогических функций в инклюзивной среде;

непосредственно связано с успешной реализацией единства учебной и внеучебной деятельности студентов вуза.

Необходимо отметить, что осуществляемая в рамках педагогического процесса вуза, модель к исследуемому нами аспекту профессиональной деятельности обладает следующими признаками: *целесообразностью, целостностью, внутренним единством, последовательностью и поэтапной организацией*. Модель наглядно показывает взаимосвязь учебной и внеучебной деятельности в формировании профессиональных компетенций будущего социального педагога к работе в условиях инклюзивного образования.

Представленная модель стала основой для мониторинга динамики количественных и качественных показателей уровня формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов для работы в условиях инклюзивного образования. Разработанная модель позволила создать целостное представление о процессе формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов для работы в условиях инклюзивного образования. Внедрение этой модели позволит обеспечить постепенное формирование профессиональных компетенций будущих социальных педагогов в изучаемом аспекте профессиональной деятельности на основе образовательного процесса. Важным условием является изучение общепрофессиональных, элективных курсов. Исходя из возможности целостного педагогического процесса, важным условием является включение студентов в различные виды исследовательской деятельности, проектную деятельность, деятельность во время педагогической практики.

На основе разработанных *«Структурно-содержательной модели формирования профессиональных компетенций личности будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования»* и *«Модели процесса формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования»* была организована опытно-экспериментальная работа, описанию результатов которой посвящается следующий параграф.

3.2 Опытно-экспериментальная работа по формированию профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

В соответствии с объектом, предметом и целью нашего исследования и опираясь на разработанную *«Структурно-содержательную модель процесса формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования»* (описанной в подразделе 2.3), а также на результаты сравнительного анализа подготовки социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в Республике Казахстан, Литве и Германии нами было изучено исходное состояние формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Определение уровня сформированности профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в

условиях инклюзивного образования осуществлялось с помощью комплекса методов научно-педагогических исследований: изучение психолого-педагогической литературы, анализ опыта работы вузов и педагогического опыта, педагогическое наблюдение, беседы, изучение педагогической документации, анкетирование, методы рейтинга и самооценки, корреляции, метод понятийного словаря и другие.

В дополнение к 26 вопросам анкета также содержит ряд дополнительных демографических вопросов (возраст, пол, уровень образования и др.). В целях получения достоверных данных были использованы ряд методик. Статистическая обработка данных была проведена с помощью компьютерных программ Microsoft Excel и статистической системы SPSS 23.

С целью определения исходного уровня сформированности профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования нами был проведен *констатирующий эксперимент*. В экспериментальном исследовании приняли участие студенты вузов г. Алматы. Экспериментальную группу составили студенты бакалавриата образовательной программы «Социальная педагогика и самопознание» факультета философии и политологии Казахского Национального Университета имени аль-Фараби в количестве 34 человек. Контрольную группу составили студенты образовательной программы «Социальная педагогика и самопознание» в количестве 34 человек Казахского Национального Педагогического Университета имени Абая.

Представляем результаты исследования мотивационно-ценностного компонента будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Методика М. Рокича «Ценностные ориентации», применялась для диагностики ценностно-смысловой сферы личности будущего социального педагога к работе в условиях инклюзивного образования [404].

Для исследования эмпатии будущих социальных педагогов в условиях инклюзивного образования была использована *методика «Шкала эмоционального отклика» (Balanced Emotional Empathy Scale – BEES) А. Меграбяна и Н. Эштейна* [405].

Методика мотивации профессиональной деятельности К. Замфира в модификации А.А. Реана [406] применялась для определения сформированности удовлетворенности своей профессией и мотивации. По мнению Л.С. Стебловской, по данным создателей методики «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфира в модификации А. Реана, удовлетворенность профессией имеет значимые корреляционные связи с оптимальным комплексом мотиваций педагога.

Результаты анализа ответов на вопросы, связанные *со знанием философии инклюзивного образования, инклюзивной культуры* характеризуется в основном средними уровнями сформированности. Так, на вопрос «Назовите фундаментальный философский принцип инклюзии:» – 2,9% студентов 2-го курса ответили – «свобода в передвижении», 17,6% указали на «право жить среди

равных» – 79,4% ответили «свобода выбора». На тестовый вопрос «Отношения педагога и ученика с ОВ и инвалидностью должны строиться на» – 8,8% студентов ответили – «с учетом возрастных особенностей», 11,8 – «на принципе оберегания», 79,4% будущих социальных педагогов ответили – «на основе сотрудничества и эмпатии». На вопрос «Принцип выбора родителей как принцип инклюзивного обучения – 8,8% студентов ответили, что родители могут сами выбирать, чему и как учить их детей с ОВ, 11,8% ответили, что право родителей выбирать учителя и программу обучения, 79,4% студентов ответили, родителям предоставлено право выбора для своих детей с ОВ места, способа и языка обучения.

С целью выяснения *ценностного отношения к лицам с ООП* был применен тест М. Рокича, эссе, метод незаконченных предложений, анкета.

Тест М. Рокича для диагностики ценностных ориентаций – один из наиболее популярных опросников для диагностики ценностно-смысловой сферы личности. Во многом это определяется его простотой использования как для испытуемого, так и для экспериментатора. Поскольку участнику опроса необходимо оценить значимость 36 ценностей – это 2 группы по 18 в каждой из них, т.е. вместо ответов на многочисленные вопросы, следует ранжировать предложенные ценности от 1 до 18 по мере возрастания важности ценности.

Данная методика позволяет исследовать направленность личности и определить ее отношение к окружающему миру, к другим людям, к самому себе, восприятие мира, ключевые мотивы поступков, т.е. оценить так называемую основу мировоззрения. Мы применили ее для исследования профессиональной направленности будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

В Приложении А представлены результаты оценки студентов экспериментальной и контрольной групп по методике Рокича. Данные были проанализированы в разрезе курсов обучения и вузов.

Наиболее значимыми ценностями для будущих социальных педагогов экспериментальной и контрольной групп являются: здоровье, любовь, счастливая семейная жизнь, семья.

Наблюдаются нижеследующие различия важности терминальных ценностей в разрезе вузов и курсов обучения. Так по второму курсу, для студентов КазНУ им. аль-Фараби важны:

1. Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком).
2. Здоровье (физическое и психическое).
3. Счастливая семейная жизнь.
4. Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие).
5. Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных проблем).

Для студентов КазНПУ им. Абая важность терминальных ценностей немного другая, чем для студентов КазНУ им. аль-Фараби, анализ средних показал, что для студентов контрольной группы порядок важности терминальных ценностей следующий:

1. Здоровье (физическое и психическое).
2. Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком).
3. Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие).

4. Счастливая семейная жизнь.

5. Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных проблем).

Студенты второго курса КазНУ им. аль-Фараби отметили наибольшую важность следующих ценностей инструментального характера:

1. Образованность (широта знаний, высокий культурный уровень).

2. Независимость (способность действовать самостоятельно, решительно).

3. Жизнерадостность (оптимизм, чувство юмора).

4. Воспитанность (хорошие манеры, умение вести себя в соответствии с нормами культуры поведения).

5. Честность (правдивость, искренность).

В то же время студенты второго курса КазНПУ им. Абая обозначили первоочередную важность инструментальных ценностей в следующем порядке:

1. Образованность (широта знаний, высокий культурный уровень).

2. Честность (правдивость, искренность).

3. Чуткость (заботливость).

4. Высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания).

5. Независимость (способность действовать самостоятельно, решительно).

Таким образом, для студентов второго курса обеих вузов важны образованность, независимость, честность. Но вместе с тем, для студентов КазНУ им. аль-Фараби также более важны жизнерадостность, то есть оптимизм, чувство юмора, и воспитанность, а для студентов КазНПУ им. Абая более важными являются чуткость, т.е. заботливость и высокие запросы, т.е. высокие требования к жизни и высокие притязания.

Для определения мотивации будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования применялась «Методика мотивации профессиональной деятельности К.Замфира в модификации А.А. Реана» (Приложение Б) [406].

По «Методике мотивации профессиональной деятельности К.Замфира в модификации А.А. Реана» у студентов 2-го курса будущих социальных педагогов получены следующие результаты:

$4,0 (ВМ) > 3,6 (ВПМ) < 3,8 (ВОМ)$ -2 курс КазНУ им. аль-Фараби

На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности – соотношение между собой трех видов мотивации: ВМ (внутренняя мотивация), ВПМ (внешняя положительная мотивация) и ВОМ (внешняя отрицательная мотивация).

Для исследования эмпатии по Шкале эмоционального отклика А. Меграбяна и Н. Эпштейна всем респондентам предлагалось выразить свой уровень согласия с различными утверждениями, оценивающими эмоциональный

отклик будущих социальных педагогов. Необходимо было оценить по шкале от 1 до 4 свой уровень согласия, где:

- 1 – полностью согласен;
- 2 – скорее согласен;
- 3 – скорее не согласен;
- 4 – совсем не согласен.

По результатам ответов были вычислены средние значения по каждому утверждению, далее обозначенные значения были проранжированы от менее наименьшего балла, обозначающего согласие большинства респондентов, к наибольшему баллу, обозначающему несогласие с предложенными утверждениями. Результаты представлены в (Приложении В).

Шкала эмоционального отклика показала, что большинство участников опроса желают получить профессию, связанную с общением с людьми (средний балл 1,3), они очень расстраиваются, когда видят страдания животных (средний балл 1,4). Также они непримиримы к наличию долговых обязательств: «Я бы сильно волновался (волновалась), если бы должен был (должна была)» (средний балл 1,5). Вместе с тем, большинство студентов чувствуют сострадание к нуждающимся пожилым гражданам, что отражается в согласии с утверждением: «Я очень расстраиваюсь, когда вижу беспомощных старых людей» (средний балл 1,5).

В то же время, большинство студентов выразили, что не останутся равнодушными в ситуации, когда все вокруг чем-то обеспокоены, что выразилось в несогласии с утверждениями: «Я могу оставаться спокойным (спокойной), даже если все вокруг волнуются» (средний балл 3,0) и «Я могу остаться равнодушным (равнодушной) к любому волнению вокруг» (средний балл 3,6). Также большинство будущих социальных педагогов не согласны с утверждением: «Маленькие дети плачут без причины» (средний балл 3,3).

В ходе опроса всем респондентам предлагалось выразить свой уровень согласия с различными утверждениями, оценивающими эмоциональный отклик будущих педагогов. Необходимо было оценить по шкале от 1 до 4 свой уровень согласия, где 1 – полностью согласен, 2 – скорее согласен, 3 – скорее не согласен и 4 – совсем не согласен.

По результатам ответов были вычислены средние значения по каждому утверждению, далее обозначенные значения были проранжированы от менее наименьшего балла, обозначающего согласие большинства респондентов, к наибольшему баллу, обозначающему несогласие с предложенными утверждениями (Приложение В).

Результаты исследования *мотивационно-ценностного компонента* показывают, что большинство опрошенных отметили наибольшую важность познания образованности, независимости, честности, воспитанности. У будущих социальных педагогов КазНУ им. аль-Фараби удовлетворенность к работе в условиях инклюзивного образования показывает результаты, когда внутренняя мотивация выше, однако внешняя положительная мотивация ниже по сравнению с внешней отрицательной мотивацией. Полученные данные свидетельствуют о

необходимости работы над ВПМ будущих социальных педагогов, т.е. необходимо поднять социальный престиж профессии «социальный педагог» (зар. платы, соц. пакет и др. компоненты внешней мотивации). Анализ результатов показал, что студенты желают получить профессию, связанную с общением с людьми, они склонны выразить сострадание и проявить неравнодушное отношение к лицам с ОВ.

Сущность понятия «*толерантность*» объяснялась студентам на занятиях и закреплялась во время их педагогической практики в инклюзивных центрах с лицами с ОВ. Толерантное отношение будущих социальных педагогов наблюдалось в их взаимодействии с лицами с ОВ.

С целью выяснения представленности *содержательного компонента*, включающую такие критерии как *система знаний о сущности инклюзивного образования и знание особенности работы социального педагога в инклюзивном образовании* нами были использованы *авторская анкета* (Приложение Г), тестирование, решение ряда поставленных задач, решение и анализ педагогических ситуаций, анализ внеурочного мероприятия.

Выявление содержательного компонента предполагало выявление системы знаний о сущности ИО:

- знание законодательно-нормативных основ ИО;
- знание основ ИО;
- общепрофессиональные знания в области ИО.

На этапе предварительной диагностики, согласно результатам, 80,4% студентов правильно отметили документы международного уровня, провозглашающие равные права на образование детей с ООП (Конвенция о правах ребенка, Всеобщая декларация прав человека, Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов). 70,6% будущих социальных педагогов 2 к. экспериментальной группы ответили то, что Государственная политика Казахстана в отношении защиты прав детей с ООП направлена на улучшение качества жизни детей путем обеспечения социальных и правовых гарантий; 82,4% студентов ответили, что Закон «О социальной медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» направлен на создание эффективной системы помощи детям с недостатками в развитии, решение проблем, связанных с их воспитанием, обучением, трудовой и профессиональной подготовкой, профилактику детской инвалидности. На вопрос «Что является фундаментальным философским принципом инклюзии?», правильно ответили 79,4% студентов (свобода выбора).

Знания основ инклюзивного образования (содержательный компонент) также были выявлены в форме тестирования: на вопрос о том какая организация определяет и рекомендует программу обучения ребенка с особыми образовательными потребностями 76,5% студентов дали правильный ответ (психолого-медико-педагогическая консультация), 81% студентов ответили правильно о том, что индивидуальные занятия и групповые занятия являются возможными формами проведения коррекционно-развивающих занятий.

Путем *метода незаконченного предложения* мы выяснили представления студентов об инклюзивном образовании. По их мнению:

1. Инклюзивное образование – это ... «образование, которое применяется к детям с ограниченными возможностями», «особое образование для детей с ОВ», «совместное обучение здоровых детей и детей с ОВ», «одинаковая возможность обучения независимо от имеющихся особенностей в общеобразовательных учреждениях», «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей».

2. Обучающиеся с ООП – это.... «(дети), испытывающие постоянные или временные трудности в получении образования соответствующего уровня вследствие: нарушений развития; поведенческих и эмоциональных проблем, лица, обладающие проблемами в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденными психолого-медико-педагогической комиссией».

3. Впервые теоретическое обоснование интегрированного обучения было в трудах российского ученого Л.С. Выготского.

4. Первой страной в сфере внедрения в педагогическую практику инклюзивного образования стала: Великобритания.

Часть вопросов анкеты была направлена на изучение знаний будущих социальных педагогов в области правовых основ в сфере инклюзивного образования.

Для определения сформированности *общепрофессиональных знаний в области ИО* использовались следующие задания:

- анализ наблюдения педагогического процесса в условиях инклюзивного пространства школы;
- разработка и проведение воспитательного мероприятия с лицами с ОВ;
- ознакомление с нормативной документацией социального педагога в школе по инклюзивному образованию;
- наблюдение за учащимися с ОВ (на базе прохождения педагогической практики).

Для определения критерия «знание особенности работы социального педагога в инклюзивном образовании», состоящий из показателей, таких как «знание особенности работы с субъектами ИО» и «знание особенности организации социального партнерства в ИО» будущим социальным педагогам предлагались педагогические ситуации на занятиях, студенты закрепляли эти знания во время педагогической практики.

Для выявления *деятельностного компонента* студентов экспериментальной группы были предложены следующие задания:

- ознакомиться со всеми видами документов, регулирующих деятельность учреждения, права и обязанности администрации, специалистов социальной работы, социальных педагогов и др. в период прохождения будущими социальными педагогами педагогической практики;
- выявить роль студенческого социального волонтерства в ИО в вузе выражается в организации и проведении представителями волонтерских

организаций мероприятий, направленных на трансляцию ценностей инклюзии, создание благоприятного социально-психологического климата, атмосферы доверия и поддержки в образовательных учреждениях;

– проводить социально-педагогическую диагностику во время прохождения педагогической практики.

Во время прохождения педагогической практики будущие социальные педагоги проводят социально-педагогическую диагностику обучающихся с ОВ по алгоритму, описанному в подразделе 2.3.

Будущие социальные педагоги не сразу *осознают социальную значимость работы в инклюзивном образовании*. Осознание приходит постепенно, во время прохождения педагогической практики. *Инклюзивная культура*, как личностное качество будущего социального педагога, как его собственно позиция по отношению к ИО, формируется и оценивается в процессе обучения в вузе; *готовность принять лицо с ООП* как предрасположенность к деятельности в условиях ИО также формируется, закрепляется и прослеживается во время педагогической практики, аудиторной, внеаудиторной, общественной и творческой деятельности студентов.

Цель практики: ознакомление студентов со спецификой содержания и организации образовательного процесса в социальных учреждениях различного типа.

Задачи педагогической практики (практики в школе: ознакомительной):

1. Ознакомление студентов с различными типами и видами социально-педагогических учреждений разных организационно-правовых форм.

2. Изучение профессиональных компетенций социального педагога-практика, описание его работы.

3. Практическое изучение основных функциональных ролей социальных педагогов на практике.

4. Ознакомление с основными видами социального инструментария, используемого социальным учреждением в своей деятельности.

5. Формирование у студентов социальной ответственности, профессиональной направленности и устойчивости в социально-педагогической деятельности, профессиональных компетенций для работы в условиях инклюзивного образования.

6. Стимулирование процесса профессионального самоопределения студентов.

7. Совершенствование аналитических умений; формирование профессиональных компетенций к работе в условиях инклюзивного образования.

Педагогическая практика (практика в школе: ознакомительная) проводится в форме: *ознакомительной* с использованием: обзорных экскурсий, встреч с руководством учреждений, социальным педагогом, психологом, педагогом организатором, наблюдения за деятельностью специалистов; анализа деятельности социального педагога и социально-педагогической деятельности учреждения; анализа нормативной документации, регламентирующей деятельность социального педагога, учреждения и организации; посещения и

проведения воспитательных мероприятий – по возможности. Анализируя посещенный урок «Самопознание», студенты затруднились в определении целей, задач урока, описании деятельности учителя по организации взаимодействия учащихся, обратной связи на уроке, испытывали значительные затруднения в выявлении воспитательных возможностей урока, в характеристике психологической структуры урока. Результаты анализа посещенного воспитательного мероприятия также свидетельствуют о том, что студенты затрудняются в определении целей, задач, в выявлении средств воспитательных воздействий, характере деятельности учащихся, профессиональных компетенций социального педагога в организации внеучебной деятельности учащихся с ООП.

Для определения компетентностного компонента на данном этапе применялись следующие задания:

– для формирования социальных и коммуникативных компетенций на занятиях применялись «кейс-технологии», «обучение в сотрудничестве», «тренинговые технологии», студенты совместно выполняли проекты. Все это закреплялось при прохождении педагогической практики, так как для формирования социальных и коммуникативных компетенций необходим опыт работы в команде, организационные же компетенции развиваются в деятельности с командой и администрацией. Системные компетенции и компетенции вмешательства требуют глубоких теоретических знаний. На этапе констатирующего эксперимента у студентов эти компетенции не прослеживаются. На данном этапе проявлялись компетенции оценивания: студенты оценивали сами себя и друг-друга. Компетенции в области развития и обучения у студентов мы могли наблюдать во время занятий, педагогической практики, а также на общественных мероприятиях и кружках самодеятельности.

Таким образом, проведенный констатирующий эксперимент позволил определить исходный уровень сформированности профессиональных компетенций будущих социальных педагогов для работы в условиях инклюзивного образования, выявить трудности в практической работе с лицами с ОВ (таблица 13).

Таблица 13 – Исходное состояние сформированности профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования (в %)

Уровни сформированности	Исходный «срез»	
	Экспер.гр.	Контр.гр.
1. Низкий	14 (40,1 %)	15 (44,4%)
2. Средний	16 (48 %)	16 (47,4%)
3. Достаточный	4 (11,9 %)	3 (8,2%)
4. Высокий	-	-

Результаты констатирующего эксперимента позволили заключить, что на данном этапе подготовка студентов, их профессиональных компетенций

недостаточна, это вызывает необходимость организации формирующего этапа опытно-педагогической работы. Результаты исследования дают основания для проведения формирующего эксперимента.

На этапе формирующего эксперимента, целью которого является апробировать модель процесса формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, проверить ее эффективность на практике мы опирались на структурно-содержательную модель формирования профессиональных компетенций личности будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования (описанную в разделе 2.3.) и на результаты констатирующего эксперимента.

Достижение данной цели мы связываем с решением следующих задач:

1. Выявить педагогические условия, способствующие эффективному формированию профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

2. Использовать все потенциальные возможности учебных дисциплин вуза, всех видов педагогических практик, СРС, НИРС, различных видов учебной и внеучебной деятельности студентов в формировании профессиональных компетенций;

3. Разработать и апробировать модуль «Инклюзия в образовательной среде», включающий в себя две элективные дисциплины: «Тьютор в инклюзивном образовании», «Инновационные технологии в деятельности тьютора по сопровождению учащихся с ООП в инклюзивном образовании».

4. Проследить динамику изменения уровней формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов и показать результативность разработанной модели процесса формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Опытно-экспериментальная работа с будущими социальными педагогами была организована в три взаимосвязанных этапа, каждый из которых способствовал поэтапному формированию профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Формирующий эксперимент охватывает 3 этапа: *адаптационный, интегрирующий и деятельностный*.

Для обеспечения целенаправленного формирования профессиональных компетенций нами были выделены цели и задачи, были определены, какие признаки и показатели могут быть сформированы на данном этапе. На каждом этапе опытно-экспериментальной работы предполагалось выполнение «срезов», основное назначение которых заключалось в определении результативности изменений в уровнях сформированности профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Проверка уровней сформированности осуществлялась с учётом описанных ранее критериев и признаков при помощи комплекса методов педагогического исследования.

На 1-ом адаптационном этапе ставиться *цель*:

– разработка системы мотивационных и ценностных отношений студентов к лицам с ООП, а также создание фундамента необходимых концептуальных психолого-педагогических знаний об инклюзивном образовании (1-2-й год обучения, 1-3 семестры).

Для достижения поставленной цели требуется реализация следующих задач:

- 1) ориентация студентов на уяснение философии инклюзивного образования в деятельности социального педагога;
- 2) понимание роли социального педагога в инклюзивном пространстве;
- 3) осознание социальной значимости специальности «Социальный педагог» в современном обществе.

Наиболее оптимальными формами работы со студентами на адаптационном этапе являются проведение *ориентационной недели* для первокурсников, когда преподаватели кафедры читают лидерские лекции, знакомят с академическим календарем, проводят тренинги, кураторы проводят экскурсии по кампусу КазНУ им. аль-Фараби. На 1-ом курсе студенты проходят ознакомительную педагогическую практику. Во время ознакомительной педагогической практики посещают занятия по «Самопознанию», принимают участие в проведении воспитательных мероприятий.

Профессиональные компетенции, формирующиеся у обучающихся в ходе освоения образовательной программы «Социальная педагогика и самопознание», являются системными, формирующимися не только в ходе обучения, но и во время профессиональной практики, выполнения исследовательских работ и т.д.

Для формирования содержательного компонента Модели будущие социальные педагоги изучают элективные курсы, получают групповые и индивидуальные консультации, принимают участие в тренингах.

Дисциплина «*Инклюзивное образование*» вводится на 1-м курсе в 1-м семестре, относится к вузовскому компоненту, отсутствуют пререквизиты, постреквизит – «Социальная педагогика». В паспорте образовательной программы «6В018 Социальная педагогика и самопознание» говорится о том, что по успешному завершению данного модуля студенты должны обладать следующими профессиональными компетенциями:

- 1) охарактеризовать общие, специфические (при разных типах нарушений) закономерности и индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития детей/человека;
- 2) осуществлять сбор и первичную обработку информации об истории развития и заболевания детей с ограниченными возможностями здоровья разного типа;
- 3) применять стратегии и методы инклюзивного образования, организовывать педподдержку субъектов образовательной интеграции;
- 4) создавать оптимальные условия образовательной интеграции в условиях массовой школы;

5) контролировать стабильность своего эмоционального состояния во взаимодействии с детьми, имеющими особые образовательные потребности и их родителями;

б) эффективно взаимодействовать с педагогами коррекционного образовательного учреждения и другими специалистами по вопросам развития учащихся в коммуникативной, игровой и учебной деятельности;

7) анализировать и оценивать педагогический процесс для детей с особыми образовательными потребностями [97].

На данном этапе будущие социальные педагоги обучаются таким дисциплинам как: *Социальная педагогика* (3-й семестр), *Социально-педагогическая диагностика* (3-й семестр).

Мы наблюдали владение будущими социальными педагогами профессиональных компетенций. На данном этапе во время организации воспитательных мероприятий с обучающимися с ООП студенты слабо владеют организационными компетенциями, не учитывают патологии развития детей с ОВ. По результатам анкетирования было выявлено нечеткое понимание сущности *инклюзивного образования*, слабое владение системными компетенциям, компетенциями вмешательства, оценивания. У будущих социальных педагогов развиваются социальные, коммуникативные компетенции как ведущий факторы социализации. Наблюдается формирование компетенций в области развития и обучения.

Таким образом, на 1-м адаптационном этапе опытно-экспериментальной работы закладываются основы теоретических знаний и первоначальные профессиональные компетенции к работе в условиях инклюзивного образования. Студенты получают знания о сущности профессиональной деятельности социального педагога, роли социального педагога в инклюзивном образовании. В процессе теоретической подготовки студенты усваивают сущность инклюзивного образования, инклюзивной культуры, сущности понятий «особые образовательные потребности», «ограниченные возможности».

После 1 этапа проведенного исследования был проведен «срез», который позволил определить результаты изменения, в сравнении с «исходным» срезом, в уровнях сформированности профессиональных компетенций студентов после первого этапа опытно-экспериментальной работы, включающего использование возможностей психолого-педагогических дисциплин и непрерывной педагогической практики. Итоги 1 «среза» представлены в таблице 14.

Таблица 14 – Изменение уровней сформированности профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования после первого этапа ОЭР (в %)

Уровни сформированности	Результаты «срезов»	
	исходный срез	1-ый срез
1. Низкий	14 (40,1 %)	9 (27,7 %)
2. Средний	16 (48 %)	20 (57,6 %)
3. Достаточный	4 (11,9 %)	5 (14,7%)
4. Высокий	-	-

Итак, итоги проведенного «среза» зафиксировали уменьшение количества студентов с низким уровнем сформированности профессиональных компетенций (27,7% (9 студентов)), незначительное увеличение количества студентов со средним уровнем (57,6% (20 студентов)), студенты с достаточным уровнем готовности составляют (14,7% (5 студентов)), однако значительных изменений в приросте компонентов исследуемой сформированности профессиональных компетенций не наблюдается (рисунок 11).

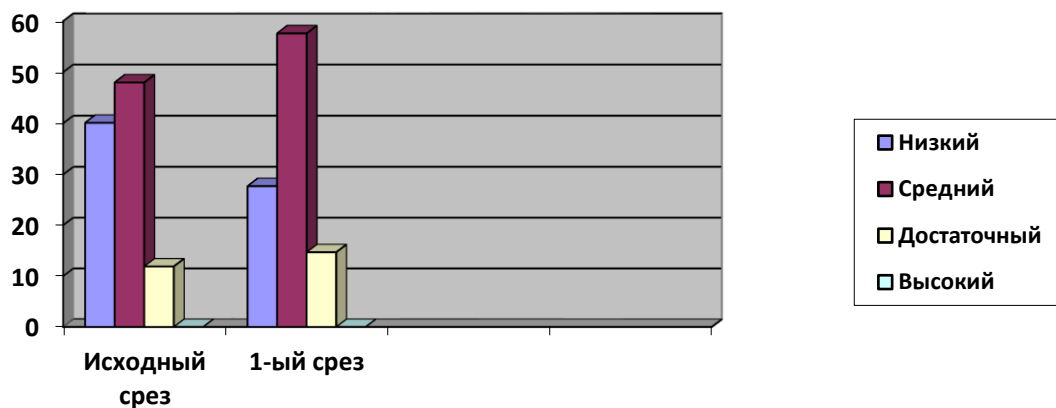


Рисунок 11 – Результаты «срезов» (исходного, 1-го)

Таким образом, результаты 1 этапа опытно-экспериментальной работы показали, что, не нарушая логики учебно-воспитательного процесса вуза, представляется важным обогащение содержания дисциплин психолого-педагогического цикла знаниями, связанными с формированием профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Однако, результаты 1 «среза» подтвердили вывод о том, что для эффективной подготовки студентов к исследуемому аспекту профессиональной деятельности, сформированных на их основе профессиональных компетенций, которыми овладевают студенты в процессе изучения ими психолого-педагогических дисциплин в рамках действующих учебных программ и в ходе педагогической практики недостаточно, что вызывает необходимость организации последующих этапов опытно-экспериментальной работы.

Переходим к II этапу (интегрирующий) формирующего эксперимента. Целью данного этапа является: овладение основами теории социально-педагогической деятельности, необходимых будущим социальным педагогам для успешной деятельности в условиях инклюзивного образования. Ожидаемые результаты обучения вырабатываются преподавателями в соответствии с руководством по описанию результатов обучения по каждому модулю образовательной программы «Социальная педагогика и самопознание».

Этап охватывает 2-3 курсы и включает в себя 4, 5, 6 семестры обучения, основывается на стремлении обучающегося быть активным участником учебно-

воспитательного процесса вуза. В этот период складываются тенденции к устойчивому ценностному отношению к социально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования; более высоко оценивается роль психолого-педагогических знаний; проявляется стремление к установлению субъект-субъектных отношений между участниками педагогического процесса вуза.

На данном этапе студенты экспериментальной группы КазНУим.аль-Фараби образовательной программы «Социальная педагогика и самопознание» обучаются таким дисциплинам как: *Специальная педагогика* (4-й семестр), Социальная психология (4-й семестр), Воспитание и проблемы социализации молодежи (5-й семестр), Семейное консультирование (5-й семестр), Основы социально-педагогической коррекции (6-й семестр), Социально-педагогическая работа с семьей (6-й семестр).

На 2-м (интегрирующем) этапе опытно-экспериментальной работы, нами был разработан и внедрен в образовательную программу «6B01801-Социальная педагогика и самопознание» *компонент по выбору* – модуль «*Инклюзия в образовательной среде*», включающий в себя две элективные дисциплины: «*Тьютор в инклюзивном образовании*», «*Инновационные технологии в деятельности тьютора по сопровождению учащихся с ООП в инклюзивном образовании*», программы которых представлены ниже. Нами опубликовано учебно-методическое пособие: «*Деятельность социального педагога в условиях инклюзивного образования*» (Магауова А.С., Махамбетова Ж.Т.), в котором отражены темы данных курсов.

Разработка содержания модуля по подготовке социальных педагогов как тьюторов к работе в условиях инклюзивного образования, определение его места и роли в системе профессиональной подготовки социального педагога, апробация на практике этого элективного модуля явились основной задачей II (интегрирующего) этапа опытно-экспериментальной работы.

Изучение данного модуля способствует формированию у будущих социальных педагогов для работы в условиях инклюзивного образования следующих *компонентов* модели:

- *мотивационно-ценностный*, включающий в себя профессиональную направленность будущего социального педагога, профессионально значимые качества будущего социального педагога в ИО;
- *содержательный*, состоящий из системы знаний о сущности ИО и психолого-педагогических знаний особенности работы социального педагога в ИО;
- *деятельностный компонент*, включающий себя *готовность социального педагога к работе в условиях ИО*;
- *компетентностный компонент*, состоящий из профессиональных компетенций будущего социального педагога.

В основу разработанных нами курсов были положены идеи инклюзии, соответствующие задачам Государственной образовательной политики в РК, направленной на обеспечение доступности образования для всех детей в

общеобразовательный процесс и их социальную адаптацию, путем активного участия семьи, коррекционно-педагогической и социальной адресной поддержки персональных нужд ребенка и адаптации среды к индивидуальным особенностям, образовательным потребностям детей, т.е. путем создания адекватных образовательных условий. Будущие социальные педагоги кафедры педагогики и образовательного менеджмента КазНУ им. аль-Фараби приобретают необходимые профессиональные компетенции во время изучения данных курсов:

- социальные и коммуникативные компетенции;
- организационные компетенции;
- системные компетенции;
- компетенции вмешательства;
- компетенции оценивания;
- компетенции в области развития и обучения.

В разработанном нами модуле: *«Инклюзия в образовательной среде»*, состоящего из курсов *«Тьютор в инклюзивном образовании минор»*, *«Инновационные технологии в деятельности тьютора по сопровождению учащихся с ООП в инклюзивном образовании минор»* будущие социальные педагоги овладевают *готовностью* для работы в условиях инклюзивного образования.

В ходе изучения элективного курса *«Тьютор в инклюзивном образовании минор»* у студентов формируются профессиональные компетенции:

- реализовывать социальные, коммуникативные и организационные компетенции между всеми субъектами образовательной инклюзивной среды (индивидуальное и групповое взаимодействие с учениками с ООП, с их родителями, учителями, специалистами, руководством);
- применять методики и техники психолого-педагогической работы, компетенции вмешательства с детьми с ООП;
- определять эффективные приемы повышения познавательного интереса у учащегося с ООП;
- моделировать траекторию индивидуальной образовательной деятельности учащихся с ООП;
- оказывать консультативную поддержку обучающимся с ООП в реализации адаптированных образовательных программ;
- применяя компетенции вмешательства анализировать современные модели деятельности тьютора в инклюзивном образовании.

В ходе изучения элективного курса *«Инновационные технологии в деятельности тьютора по сопровождению учащихся с ООП в инклюзивном образовании минор»* у студентов формируются следующие *профессиональные компетенции*:

- владеть навыками отбора педагогических приемов и средств в сопровождении учебной деятельностью обучающихся лиц с ООП;
- применять профессиональные компетенции, инновационные коррекционно-развивающие и реабилитационные технологии в разных

институциональных условиях с учетом психофизиологических особенностей развития учащихся с ООП;

- использовать инновационные технологии процесса сопровождения, профессиональные компетенции в области развития и обучения учащихся с ООП в условиях инклюзивного образования;

- осуществлять отбор содержания, инновационных методов и форм образования учащихся с ООП в соответствии с поставленными целями и задачами психолого-педагогического сопровождения.

Данные элективные курсы основаны на Дублинских дескрипторах. Дублинские дескрипторы – это дескрипторы цикла или уровней, принятые в 2005 году в качестве квалификационных рамок Европейского пространства высшего образования. Дескрипторы (англ. «descriptors») – описание уровня и объема знаний, умений, навыков и компетенций, приобретенных обучающимися по завершению изучения образовательной программы соответствующего уровня (ступени) высшего и послевузовского образования, базирующиеся на результатах обучения, сформированных компетенциях и академических кредитах [407].

Цель модуля – обеспечение студентов теоретическими знаниями, профессиональными компетенциями, способствующими формированию их профессиональной подготовки, содействие овладению будущими социальными педагогами традиционными и современными научно-теоретическими подходами к организации социально-педагогической деятельности, тьюторского сопровождения в условиях инклюзивного образования.

При определении места модуля в системе учебно-воспитательного процесса педвуза, мы исходили из следующих положений:

- модуль является системообразующим звеном в структуре учебно-воспитательного процесса педвуза, направленного на формирование профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования;

- модуль является своеобразным продолжением курсов психолого-педагогических дисциплин, так как при его изучении предполагается опора на знания студентов по педагогике, психологии, социальной педагогике, истории социальной педагогики, профилирующим дисциплинам.

При апробации модуля были использованы следующие формы и методы работы со студентами:

- индивидуальные, групповые и коллективные формы работы;
- организация самостоятельной деятельности студентов;
- работа с первоисточниками, с литературой по инклюзивному образованию; по тьюторскому сопровождению лиц с ООП;

- выполнение творческих заданий, решение педагогических задач (кейсов), моделирование педагогических ситуаций, подготовка студентами рефератов, презентаций, портфолио.

Мы исходим из того, что формирование исследуемых нами профессиональных компетенций может быть эффективным только при наличии

у студентов серьёзной методологической подготовки. С учётом вышеизложенного, на лекционных занятиях особое внимание было уделено раскрытию основных теоретико-методологических вопросов социальной педагогики, тьюторства, проблем, опыта и перспектив инклюзивного образования.

1. Модуль – *Инклюзия в образовательной среде*

Наименование дисциплины «*Тьютор в инклюзивном образовании*» (таблица 16). Дисциплина компонента по выбору. Количество кредитов и сроки изучения очной формы обучения. Всего – 3 кредита (150 ч.), курс: 3, семестр: 5.

Пререквизиты – «Инклюзивное образование»,

Постреквизиты – «Инновационные технологии в деятельности тьютора по сопровождению учащихся с ООП в инклюзивной образовании *минор*».

Таблица 15 – Тематический план изучения дисциплины «Тьютор в инклюзивном образовании»

Наименование тем	Количество аудит. часов по видам занятий		Семестр	Форма итогового контроля
	1	2		
	лекции	практ. (семинары)	3	4
1. Социальная педагогика: современное понимание и возможности в условиях инклюзивного образования.	1	2	5	экзамен
2. Исторические и теоретические основы тьюторства.	1	2		
3. Сущность и содержание деятельности тьютора в инклюзивном образовании. Профессиональные компетенции тьютора в инклюзивном образовании.	1	2		
4. Тьютор как субъект инклюзивного образования. Взаимоотношение субъектов инклюзивного образования.	1	2		
5. Основные этапы организации тьюторского сопровождения в инклюзивной практике.	1	2		
6. Организационные компетенции тьютора по психолого-педагогическому сопровождению учебной деятельности обучающихся с ООП.	1	2		
7. Системные компетенции тьютора по проектированию индивидуальных образовательных программ учащихся в инклюзивном образовании.	1	2		
8. Специфика работы тьютора с «дважды особенными» одаренными детьми в инклюзивной среде.	1	2		
9. Профессиональные компетенции тьютора с родителями в условиях инклюзивного образования.	1	2		

Продолжение таблицы 15

1	2		3	4
10. Профессиональные компетенции тьютора по развитию интеллектуальных и творческих способностей лиц с ООП. Компетенции оценивания будущих социальных педагогов для работы в условиях инклюзивного образования.	1	2		
11. Психолого-педагогическая готовность участников целостного педагогического процесса к взаимодействию в условиях инклюзивного образования.	1	2		
12. Профессиональные компетенции тьютора в профессиональном самоопределении детей и молодежи.	1	2		
13. Особенности деятельности тьютора в организации психолого-педагогического сопровождения взрослых – лиц с ООП.	1	2		
14. Профессиональные компетенции тьютора в работе с субъектами инклюзивной среды по сбережению психического здоровья лиц с ООП.	1	2		
15. Компетенции в области развития и обучения тьютора в условиях реализации инклюзивного образования.	1	2		
СРОП	7 ч.			
СРО	98 ч.			
Всего	150 ч.			

Содержание курса «Тьютор в инклюзивном образовании» в (Приложении Д).

Наименование дисциплины «*Инновационные технологии в деятельности тьютора по сопровождению учащихся с ООП в инклюзивном образовании минор*» (таблица 16). Дисциплина компонента по выбору. Количество кредитов и сроки изучения очной формы обучения. Всего – 3 кредита (150 ч.), Курс: 3 Семестр: 5.

Пререквизиты – «Инклюзивное образование».

Постреквизиты – «Проектирование в сфере образования».

Таблица 16 – Тематический план изучения дисциплины «*Инновационные технологии в деятельности тьютора по сопровождению учащихся с ООП в инклюзивном образовании*»

Наименование тем	Количество аудит. часов по видам занятий		Семестр	Форма итогового контроля
	2	3		
1	лекции	практ. (семинары)		

Продолжение таблицы 16

1	2	3	4	
1. Тьютор как педагогическая специальность в системе профессионального образования.	1	2	5	экзамен
2. Психолого-педагогическая диагностика в работе тьютора в условиях инклюзивного образования. Социально-педагогическое раннее вмешательство.	1	2		
3. Стратегии в инклюзивном образовании. Стратегия «Прямое обучение» в инклюзивном образовании	1	2		
4. Стратегии обучения PALS (Peer-Assisted Learning Strategies) в инклюзивном образовании.	1	2		
5. Стратегия «Совместное обучение» в инклюзивном образовании.	1	2		
6. Игровые стратегии в инклюзивном образовании.	1	2		
7. Инновационные технологии в инклюзивном образовании.	1	2		
8. Технологии модерации по сопровождению учащихся с ООП в инклюзивном образовании.	1	2		
9. Социально-педагогические технологии в инклюзивном образовании. «Классификация социально-педагогических технологий инклюзивного образования».	1	2		
10. Технологии социально-педагогической работы с одаренными детьми с ООП.	1	2		
11. Технологии консультативной деятельности тьютора в условиях инклюзивного образования.	1	2		
12. Технологии социального сопровождения в инклюзивном образовании.	1	2		
13. Технологии рефлексии для работы в условиях инклюзивного образования	1	2		
14. Арт-технологии в работе тьютора в условиях инклюзивного образования	1	2		
15. Применение цифровых технологий в инклюзивном образовании.	1	2		
СРОП	7 ч.			
СРО	98 ч.			
Всего	150 ч.			

Содержание курса «*Инновационные технологии в деятельности тьютора по сопровождению учащихся с ООП в инклюзивном образовании*» (Приложение Д).

В ходе изучения модуля «*Инклюзия в образовательной среде*» будущим социальным педагогам было предложено выполнение различных заданий, направленных на формирование деятельностного компонента:

1. Для развития ценностного отношения к лицам с ООП предлагается ролевая игра «Узнай меня!» [408].

2. Для развития эмпатии, удовлетворенности работы в условиях инклюзивного образования предлагается игра «Скульпторы» [409].

3. С помощью игры «Мне удалось!» у студентов развивается положительная мотивация к деятельности в условиях инклюзивного образования.

4. Формирование знаний особенностей организации социального партнерства в инклюзивном образовании. Напишите рекомендации по установлению партнерства с родителями детей с ООП.

5. Развитие умения комплексного сопровождения лиц с ООП. Напишите эссе «Деятельность социального педагога по сопровождению процесса обучения лиц с ООП».

6. Развитие умения реализовывать функции тьютора в инклюзивном образовании. Подготовьте презентацию на тему: «Роль тьютора в инклюзивном образовании».

7. Развитие организационных компетенций для работы в условиях инклюзивного образования. Игра «Эрмитаж» [409].

На практических занятиях был предложен и реализован психологический тренинг для будущих социальных педагогов для работы в условиях инклюзивного образования [410].

Психологический тренинг преследовал следующие задачи:

Для полноценного взаимодействия субъектов в целостном педагогическом процессе в условиях инклюзивного образования необходимо формирование и закрепление:

1. *Социальных и коммуникативных компетенций.*
2. *Организационных компетенций.*
3. *Системных компетенций.*
4. *Компетенций вмешательства.*
5. *Компетенций оценивания.*
6. *Компетенции в области развития и обучения.*

Данные упражнения можно проводить каждое занятие или через раз.

Занятие 1. Упражнения «Поздороваться без слов», «Поздороваться без слов-2» [409] (*формирование и закрепление социальных и коммуникативных компетенций*).

Занятие 2. Упражнения «Сухое плавание», «Полусухое плавание» [409] (*формирование и закрепление социальных и коммуникативных компетенций*).

Занятие 3. Упражнение «Достойный ответ» (*формирование и закрепление компетенций оценивания*) [408].

Занятие 4. Игра «Зоопарк с хлопками» (*формирование и закрепление социальных и коммуникативных компетенций*) [409].

Занятие 5. Игра «Создаем вместе» формирование системных компетенций, компетенций вмешательства, компетенции в области развития и обучения) [408].

Особое внимание было уделено организации СРС с первоисточниками по социальной педагогике, инклюзивному образованию, которая строилась по принципу от простых заданий к более сложным: конспектирование или реферирование статей, составление глоссария по теме, подготовка презентаций, эссе. Студенты проводили сравнительный анализ инклюзивного образования зарубежных стран, определяли современное понимание и возможности социальной педагогики в инклюзивном образовании, разрабатывали рекомендации по использованию игровых стратегий в процессе обучения учащихся с ООП. В завершении курса будущие социальные педагоги представляют портфолио, где собраны рефераты, презентации, эссе, СРС, индивидуальные работы.

Деятельностный этап формирующего эксперимента

Задачи педагогической (социальной) практики Образовательной программы «Социальная педагогика и самопознание» для студентов 2 курса следующие:

- применять теоретические знания на практике, полученные в ходе изучения общепрофессиональных дисциплин;
- изучить основные нормативные документы, регламентирующие деятельность базы практики, а также определяющие статус и основные функциональные обязанности социального педагога;
- проектировать социально-педагогическую работу с различными категориями детей, подростков, с семьями детей и подростков с ООП;
- формировать навыки социально-педагогической деятельности по коррекции и реабилитации детей с ООП, проблемами в социальном развитии;
- формировать умения устанавливать и поддерживать профессионально-этические отношения с администрацией, сотрудниками и клиентами базы практики;
- формирование профессиональных компетенций для работы в условиях инклюзивного образования.

Задания по педагогической практике усложняются. Программа по педагогической (социальной) практике по специальности «Социальная педагогика и самопознание» для студентов 2 курса подготовлена в соответствии с основным учебным планом и типовой учебной программе. Студенты проходили непрерывную педагогическую практику в Алматинском Хореографическом училище им. А.С. Селезнева, Республиканской казахской специализированной музыкальной школе-интернате для одаренных детей им. А.К. Жубанова). На данном этапе будущим социальным педагогами выполняли проектное задание «Мы вместе!». По завершению педагогической практики студенты должны подготовить портфолио со следующими выполненными заданиями:

- проводить диагностику личностных особенностей развития ребенка с ОВ;
- изучать и составлять карты развития детей с ООП;
- изучать поведенческие аспекты и разрабатывать направления деятельности в работе социального педагога с ребенком с ОВ;
- проектировать, моделировать и организовывать деятельность социального педагога в работе с ребенком с учетом его индивидуальных и личностных особенностей в поведении;
- разрабатывать и проводить мероприятия в учебно-воспитательном процессе, помогающие успешной социализации личности с ОВ в обществе.

Как элемент студенческого социального волонтерства, в рамках проекта «Айналанды нұрландыр» было организовано посещение «Центра дневного пребывания детей-инвалидов с психо-неврологическими патологиями г. Алматы, отделение №3 с целью поздравить с предстоящими праздниками детей с ОВ. Студенты принесли подарки, сделанные своими руками. Как описывает студентка Б.А. это событие: «на меня произвело большое впечатление посещение данного учреждения. Мне было больно смотреть на детей – инвалидов, прикованных к инвалидной коляске. Ведь они не могут учиться, познавать и даже обслуживать себя. Во время практики я сделаю все, что от меня зависит, чтобы облегчить страдания невинных детей».

По данным опроса *третьего* курса, результаты свидетельствуют:

Тест М. Рокича диагностики ценностных ориентаций показал, что для студентов экспериментальной группы важным является:

1. «Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие)».

2. Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных проблем).

Для студентов *третьего* курса важность *инструментальных* ценностей различается от студентов второго курса. Так для студентов третьего курса КазНУ им. аль-Фараби обозначились следующие пять важных ценностей:

1. Образованность (широта знаний, высокий культурный уровень).

2. Честность (правдивость, искренность).

3. Независимость (способность действовать самостоятельно, решительно).

4. Эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе).

5. Жизнерадостность (оптимизм, чувство юмора).

По-прежнему, для студентов третьего курса обеих вузов важны образованность, честность и независимость. В то же время, для студентов КазНУ им. аль-Фараби также более важны эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе) и жизнерадостность, то есть оптимизм, чувство юмора.

На основании полученных результатов по определению мотивации будущих социальных педагогов для работы в условиях инклюзивного образования по «Методике мотивации профессиональной деятельности К. Замфира в модификации А.А. Реана» были получены результаты исследования по 3-му курсу (Приложение Б):

Результаты исследования *эмпатии* по 3-му курсу (*Шкала эмоционального отклика* А. Меграбяна и Н. Эпштейна) [405] (Приложении В).

Ответы на анкетные вопросы по *содержательному компоненту* показали достаточный уровень достаточный уровень сформированности профессиональных компетенций.

Знание особенности работы социального педагога в условиях инклюзивного образования. Например, на вопрос как называется уровень знаний, умений и навыков, который ребенок может достичь самостоятельно или с помощью взрослого, 94,1% ответили правильно (зона актуального развития). *Знание особенности организации социального партнерства в инклюзивном образовании.* Привлечение родителей и сообщества является важным принципом качества как в классе, так и за его пределами. Это тем более актуально в случае инклюзивного образования, которое гораздо шире, чем формальное образование, и не должно ограничиваться пределами четырех стен классной комнаты. Сотрудничество родителей полезно не только для детей, существует также возможная выгода для всех сторон, например: родители улучшают взаимодействие со своими детьми, становятся более отзывчивыми и чувствительными к их потребностям и более уверенными в своих родительских навыках [411]. Роль родителей детей с ОВ в инклюзивном образовании велика. На вопрос определить роль родителей в инклюзивном процессе 94,1% студентов ответили, что родители являются союзниками школы, и их следует вовлекать в различные программы, психолого-педагогическое сопровождение ребенка. Специальные образовательные условия включают наличие адаптированных программ (85,3%).

Предложенный компонент по выбору, на наш взгляд, целенаправленно формирует профессиональные компетенции студентов-будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. На II-м интегрирующем этапе формирующего эксперимента активизируется участие будущих социальных педагогов в научной деятельности. Они пробуют себя как докладчики конференций (международная научная конференция студентов и молодых ученых «Фараби Элемі»); наиболее подготовленные студенты принимают участие в республиканских олимпиадах по образовательной программе «5B012300 – Социальная педагогика и самопознание». Студенты активно подключаются в деятельность различных студенческих молодежных организаций и объединений, способствующих формированию у студентов социальной активности и творческих способностей, активно включаются в общественно-педагогическую деятельность, принимают участие в студенческом самоуправлении (Комитет молодежных организаций (КМО)), Сенат студентов, профессиональный союз студентов «Сункар», Студенческое бюро по Болонскому процессу, Высший Студенческий Совет общежитий), кружках художественной самодеятельности и т.д. При вовлечении студентов в

образовательные, научные мероприятия повышается степень их самостоятельности и ответственности. Участие в научных мероприятиях способствовало некоторым студентам писать дипломные работы по проблематике инклюзивного образования.

После 2-го (интегрирующего) этапа опытно-экспериментальной работы нами был проведен промежуточный 2-й «срез», который предполагал определить динамику изменений уровней сформированности профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования после прочтения им элективных курсов «Тьютор в инклюзивном образовании», «Инновационные технологии в деятельности тьютора по сопровождению учащихся с ООП в инклюзивном образовании».

Обработав полученный материал, мы выявили следующий результат, представленный в таблице 17, и в рисунке 12.

Таблица 17 – Изменение уровней сформированности профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования после прочтения им элективных курсов

Уровни сформированности	Результаты «срезов»		
	исходный срез	1-й срез	2-й срез
1. Низкий	14 (40,1%)	9 (27,7%)	5(14,2%)
2. Средний	16 (48%)	20 (57,6%)	11 (32,0 %)
3. Достаточный	4 (11,9%)	5 (14,7%)	15 (45,8%)
4. Высокий	-	-	3 (8,0%)

Итак, проведенный 2 «срез показал», что имеются студенты со средним уровнем сформированности профессиональных компетенций 32,0% (11 студентов)); достаточный уровень возрос до 45,8% (15 студентов); 8% (3 студента) студентов достигли высокого уровня, вместе с тем остается в наличии низкий уровень сформированности профессиональных компетенций 14,2% (5 студентов)).

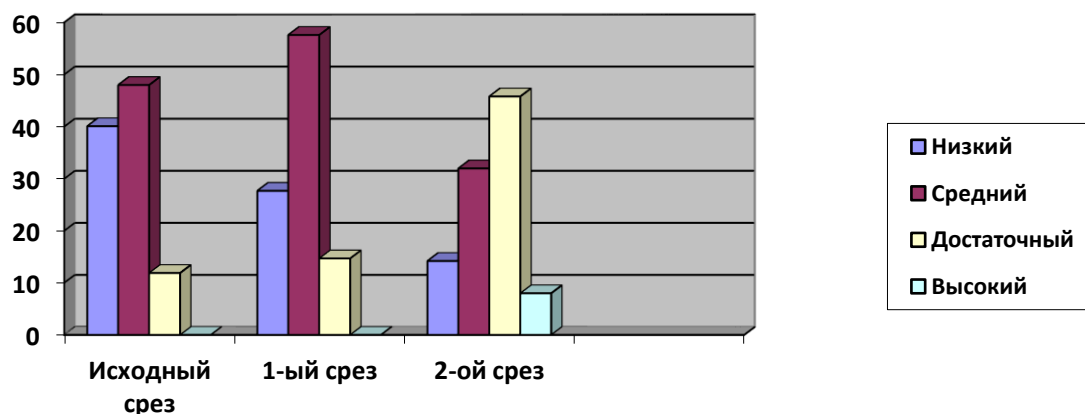


Рисунок 12 – Результаты «срезов» (исходного, 1-го, 2-го)

Анализ таблицы 12 позволяет заключить, что после проведения II этапа опытно – экспериментальной работы наблюдается тенденция к изменению в соотношении уровней сформированности исследуемых профессиональных компетенций. Положительные результаты мы связываем с тем, что у студентов произошла систематизация теоретических знаний о профессиональных компетенциях будущих социальных педагогов, о сущности инклюзивной культуры, деятельности социального педагога к работе в условиях инклюзивного образования, о важности создания равных условий для получения образования детей с ОВ.

Таким образом, результаты II этапа опытно-экспериментальной работы показали важность последовательного формирования компонентов исследуемой сформированности профессиональных компетенций будущих социальных педагогов и указали на эффективность разработанных элективных курсов *«Тьютор в инклюзивном образовании минор»*, *«Инновационные технологии в деятельности тьютора по сопровождению учащихся с ООП в инклюзивном образовании минор»*. Однако, итоги 2 «среза» свидетельствуют о том, что элективных курсов для полного освоения будущими социальными педагогами сущности деятельности социального педагога к работе в условиях инклюзивного образования недостаточно, а для достижения более высоких результатов необходимо их включение в активную практическую деятельность в реальных условиях безбарьерной инклюзивной среды, что возможно во время организации педагогической практики. В связи с этим нами было разработано *«Дополнение к содержанию педагогических практик, обеспечивающих формирование профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования»*, которое было внедрено в процессе опытно-экспериментальной работы (Приложение Е).

Итоги 2 «среза» свидетельствуют о том, что внедрение элективных курсов для полного формирования будущими социальными педагогами профессиональных компетенций к работе в условиях инклюзивного образования недостаточно.

В связи с этим мы переходим к 3 этапу формирующего эксперимента.

На третьем (деятельностном) этапе *опытно-экспериментальной работы* систематизируются теоретические знания по предмету исследования; апробируются знания в практической деятельности, научно-исследовательской работе; включаются аналитические методы в собственную деятельность студентов, формируются показатели компетентностного компонента модели.

На завершающем III-ем этапе нашей опытно- *экспериментальной работы* появилась возможность реализации на практике тех теоретических знаний, которые студенты получили в процессе изучения ими психолого-педагогических дисциплин и элективных курсов. Решающим условием нормирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов является их вовлечение в непосредственную педагогическую деятельность в период прохождения ими на разных курсах обучения в вузе педагогической практики.

Цель данного этапа – формирование системных знаний и профессиональных компетенций будущих социальных педагогов в условиях инклюзивного образования. Задачи данного этапа были нами описаны в 3.1.

Для достижения более высоких результатов необходимо их включение в активную практическую деятельность в реальных условиях инклюзивного образования, что возможно во время организации педагогической практики.

С целью выявления готовности будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования было проведено комбинированное (количественное и качественное) исследование. Исследование было направлено на получение информации о готовности студентов бакалавриата к практической работе в условиях инклюзивного образования. В основе проведенного нами исследования лежит методология проектирования качественного исследования, разработанного G.V. Marshall, C. Rossman [412]. Опрос проводился у будущих социальных педагогов экспериментальной группы после прохождения педагогической практики. Мы анализировали с какими трудностями столкнулись студенты во время педагогической практики с контингентом детей с ООП; какие методики наиболее часто применяются с учащимися с ООП и дающие наиболее ощутимые результаты в коррекции детей данной категории; какими качествами должен обладать социальный педагог, работающий в условиях инклюзивного образования.

В исследовании был использован подготовленный инструмент, в котором были представлены четыре открытых вопроса/задания.

1. С какими трудностями Вы столкнулись во время педагогической практики?

2. Какие методики Вы применяли для работы с учащимися с ООП?

3. Какие методики, на Ваш взгляд, дают наиболее ощутимые результаты в коррекции детей с ООП?

4. Перечислите качества, которыми должен обладать социальный педагог, работающий с детьми с ООП.

Результаты данного исследования были получены путем ответов на вопросы в письменной форме. Позже ответы респондентов были закодированы. Наиболее часто повторяющиеся семантические единицы группировались до появления исходных групп, называемых подкатегориями. На втором этапе подкатегории были объединены в семантические категории. Качественное исследование полученных данных проводилось с использованием количественного контент-анализа, когда информативно выделялись существенные характеристики массива. Был выбран индуктивный метод, то есть от частного к общему.

По результатам исследования, на вопрос: «С какими трудностями Вы столкнулись во время педагогической практики?» студенты ответили следующим образом. Категория «трудности в работе будущего социального педагога» (85%) состоит из подкатегорий: «трудностей во взаимоотношениях» (43,3%), «отсутствие академической и профессиональной подготовки (23,4%)», «психологической неподготовленности» (13,3%), и «трудностей в организации

работы» (5%). Таким образом, самый высокий показатель у субкатегории «трудности во взаимоотношениях с контингентом детей с ООП» (таблица 18). Таблица 18 – Трудности, с которыми столкнулись будущие социальные педагоги во время педагогической практики с контингентом детей с ООП

Категория	№ (%)	Подкатегория	№ (%)	Компоненты подкатегорий	N (%)
Трудности в работе будущего социального педагога	51(85)	Трудности во взаимоотношении	26(43,3)	Трудности в установлении взаимоотношений	17(28,3)
				Трудности в общении	9 (15)
		Недостаток в академической и профессиональной подготовке	14(23,4)	Трудности в объяснении учебного материала	1 (1,7)
				Недостаток знаний работы с детьми с ООП	13 (21,7)
		Психологическая неподготовленность	8(13,3)	Психологическая неподготовленность	8(13,3)
		Трудности в организации работы	3 (5)	Сложно работать с гиперактивными детьми	2(3,3)
В оценке (в оценивании)	1 (1,7)				
Психолого-педагогические особенности детей с ООП	7(11,7)	Инклюзия лиц с ОВ	7 (11,7)	Болезнь ребенка	4(6,7)
				Ярко выраженная гиперактивность	3(5)
				Не было трудностей	2(3,3)
Были определены 60 семантических единиц					

На вопрос о методиках, наиболее часто применяемых для работы с учащимися с ООП, респонденты ответили следующим образом: категория «методы» (54.1%) состоит из методов обучения и воспитания (38.85%), методы педагогического исследования (8,25), метода психотерапии (3.5%), метод арттерапии (3.5%) (таблица 19).

Таблица 19 – Владение методиками, применяемыми к работе с учащимися с ООП

Категория	№ (%)	Подкатегория	№ (%)	Компоненты подкатегорий	N (%)
1	2	3	4	5	6
Метод	46 (54,1)	Методы обучения и воспитания	33 (38,85)	Беседа	9 (10,6)
				Игровые технологии	9 (10,6)
				Упражнения	8 (9,4)
				Мозговой штурм	7 (8,25)
		Методы педагогических исследований	7(8,25)	Наблюдение, опрос(ники)	7 (8,25)
Метод психотерапии	3(3,5)	Арттерапия	3 (3,5)		
Метод арт-терапии	3(3,5)	Сказкатерапия	3 (3,5)		
Форма	24 (28,2)	Форма активного обучения	13 (15,3)	Тренинги	13 (15,3)

Продолжение таблицы 19

Категория	№ (%)	Подкатегория	№ (%)	Компоненты подкатегорий	N (%)
1	2	3	4	5	6
		Форма измерений качества знаний учащихся	8(9,4)	Тесты, в т.ч. ДДЧ (Дом, Дерево, Человек)	8 (9,4)
		Форма профессиональной социально-педагогической деятельности	3 (3,5)	Консультирование	3 (3,5)
Вид	5 (5,9)	Вид психологической помощи	5 (5,9)	Психокоррекция	5 (5,9)
Направление	2 (2,4)	Гуманистическое направление в психотерапии	2 (2,4)	Гештальттерапия	2 (2,4)
				Методы не применялись	3 (3,5)
				Не сказано	5 (5,9)
Были определены 85 семантических единиц					

Самый высокий показатель на вопрос о методиках, дающих наиболее ощутимые результаты в коррекции детей с ООП, по наблюдениям будущих социальных педагогов показала категория «методы» (47%). В эту категорию входят следующие подкатегории: «метод реабилитации верховой ездой (иппотерапия)» (4%), «метод (педагогическая система)» (2,7%), «метод психотерапии» (4%), «методы обучения и воспитания» (17,3%), «метод стимуляции» (4%), «метод воспитания» (4,3%), «метод педагогического исследования» (10,7%). По результатам исследования, наивысшие показатели у «методов обучения и воспитания» (таблица 20).

Таблица 20 – Методики, дающие наиболее ощутимые результаты в коррекции детей с ООП по наблюдениям будущих социальных педагогов

Категория	№ (%)	Подкатегория	№ (%)	Компоненты подкатегорий	N (%)
1	2	3	4	5	6
Методы	36 (47)	Методы обучения и воспитания	13(17,3)	Игровые технологии	6 (8)
				Упражнения	7 (9,3)
		Метод педагогического исследования	8 (10,7)	Анкетирование, опрос, социометрия, диагностика	8 (10,7)
		Метод воспитания	4(4,3)	Образец поведения	4(4,3)
		Метод реабилитации посредством верховой езды	3(4)	Иппотерапия	3(4)
		Метод психотерапии	3(4)	Арттерапия	3(4)
		Стимулирующий метод	3(4)	Поощрение	3(4)
		Метод (педагогическая система)	2 (2,7)	Монтессори	2 (2,7)
Формы	20 (26,6)	Форма организации занятия, процесса обучения и воспитания	16 (21,3)	Тренинг	3 (4)
				Практические работы	1(1,3)
				Групповая работа	4 (5,4)

Продолжение таблицы 20

1	2	3	4	5	6
				Индивидуальная работа, консультирование	8 (10,6)
		Форма измерений качеств знаний учащихся	3 (4)	Тестирование	3 (4)
		Форма занятия	1 (1,3)	Урок физической культуры	1 (1,3)
Вид	8 (10,7)	Вид психологической помощи	6 (8)	Коррекция поведения	6 (8)
		Вид педагогической деятельности	2 (2,7)	Социально-педагогическая, психолого-педагогическая работа	2 (2,7)
	8 (10,7)		8 (10,7)	Не сказано, затрудняется ответить	8 (10,7)
Были определены 72 семантические единицы					

Среди качеств, которыми должен обладать социальный педагог, работающий с детьми с ООП, был показан самый высокий показатель у категории – «личностные качества будущего социального педагога» (76.1%) (таблица 21).

Таблица 21 – Качества, которыми должен обладать социальный педагог, работающий с детьми с ООП

Категория	№ (%)	Подкатегория	№ (%)	Компоненты подкатегорий	N (%)
1	2	3	4	5	6
Личностные качества будущего социального педагога	104 (76,1)	Качества, формируемые в процессе социализации	66 (48,5)	Коммуникабельность	3(2,2)
				Воспитанность, культура	3 (2,2)
				Толерантность	3 (2,2)
				Гуманность	9 (6,8)
				Ответственность	12 (8,8)
				Разносторонность	3 (2,2)
				Терпение, выдержка	22 (16)
				Твердый характер, уверенность	4(3)
				Пунктуальность	2(1,5)
				Правильные действия	1(0,7)
				Общечеловеческие ценности	1(0,7)
				Трудолюбие	3 (2,2)
				Справедливость	4(3)
				Наблюдательность	1(0,7)
Доброта, любовь к детям	12 (8,7)				

Продолжение таблицы 21

1	2	3	4	5	6	
		Личностные качества, связанные с темпераментом человека	38 (27,6)	Спокойствие	11(8)	
				Эмпатия	8(5,8)	
				Тщательность	1(0,7)	
				Позитивность	1(0,7)	
Профессиональные качества будущего социального педагога	38 (23,9)	Академическое и профессиональное владение предметом	28 (16,7)	Профессионализм	12(8,7)	
				Информированность	1(0,7)	
				Компетентность	2(1,5)	
				Мастерство	7 (5,1)	
			Организация труда	10 (7,2)	Теоретические знания	1(0,7)
					Организаторские навыки	6(4,4)
					Знание документации	1(0,7)
					Соответствие социально-педагогическим требованиям	1(0,7)
					Системность	1(0,7)
					Эрудиция	1(0,7)
Были определены 142 семантические единицы						

Проведенное исследование показало, что из трудностей, с которыми столкнулись будущие социальные педагоги во время педагогической практики в работе с контингентом детей с ООП можно выделить – «трудности во взаимоотношении с лицами с ООП». Дети с ООП очень тяжело шли на контакт с практикантами, могли не разговаривать, вести себя агрессивно, могли подолгу не разговаривать. Из методик, применяемых для работы с учащимися с ОВ необходимо отметить – «методы обучения и воспитания». По вопросу о методиках, дающих наиболее ощутимые результаты в коррекции детей с ООП по наблюдениям будущих социальных педагогов, наиболее высокий показатель был выявлен – «методы».

Среди качеств, которыми должен обладать социальный педагог, работающий с детьми с ООП самый высокий результат показали – «личностные качества будущего социального педагога».

Таким образом, в ходе анализа исследования нам удалось выяснить, что будущие социальные педагоги предрасположены к практической работе в условиях инклюзивного образования [91, р. 52].

После прохождения педагогической практики на 3-м этапе формирующего эксперимента со студентами экспериментальной группы было проведено повторное исследование, которое выявило следующие результаты.

Студенты четвёртого курса уже отмечают другие ценности терминального блока и при этом пятёрка ценностей различается в зависимости от вузов. Результаты анализа сравнения средних свидетельствуют, что для студентов четвёртого курса КазНУ им. аль-Фараби важны следующие ценности:

1. Здоровье (физическое и психическое).

2. Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком).
3. Счастливая семейная жизнь.
4. Интересная работа.
5. Счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом).

В то же время анализ сравнения средних продемонстрировал, что для студентов четвёртого курса КазНПУ им. Абая важны следующие ценности:

1. Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком).
2. Здоровье (физическое и психическое).
3. Счастливая семейная жизнь.
4. Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие).
5. Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных проблем).

В то же время анализ сравнения средних показал, что наименее значимыми терминальными ценностями для студентов всех курсов и обоих вузов (КазНУ им аль-Фараби и КазНПУ им. Абая) являются:

– красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве);

– удовольствия (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей, развлечения).

Анализ средних значений показал, что наблюдаются различия в разрезе вузов и курсов обучения студентов. Для студентов *четвёртого* курса КазНУ им. аль-Фараби *пятёрка инструментальных* ценностей выглядит следующим образом:

1. Образованность (широта знаний, высокий культурный уровень).
2. Честность (правдивость, искренность).
3. Эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе).
4. Независимость (способность действовать самостоятельно, решительно).
5. Терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения).

А для студентов четвёртого курса КазНПУ им. Абая пять наиболее важных инструментальных ценностей были обозначены в следующем порядке:

1. Честность (правдивость, искренность).
2. Образованность (широта знаний, высокий культурный уровень).
3. Независимость (способность действовать самостоятельно, решительно).
4. Терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения).
5. Чуткость (заботливость).

Анализ сравнения средних продемонстрировал, что для студентов четвёртого курса обеих вузов важность инструментальных ценностей более-менее выравнивается, для них по-прежнему важны образованность, независимость, честность. Вместе с тем важным становится терпимость к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения. Различается лишь одна ценность, так для студентов КазНУ им. аль-Фараби более

важным является эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе), а для студентов КазНПУ им. Абая более важным является чуткость, заботливость.

По *Шкале эмоционального отклика А. Меграбяна и Н. Эпштейна*. В целом обобщая представленные результаты следует сделать вывод, что наблюдается положительная тенденция изменений именно в экспериментальной группе – участники исследования из числа будущих социальных педагогов КазНУ им. аль-Фараби, где была сделана образовательная интервенция, с увеличением сроков обучения более склонны выразить сострадание и проявить равнодушное отношение к людям, находящимся в сложной жизненной ситуации, к лицам с ОВ, когда требуется различного рода помощь со стороны других людей. Об этом свидетельствует проведенный дисперсионный анализ с утверждениями шкалы эмоционального отклика и соответствующие таблицы со статистическими показателями – ANOVA tables, где представлены статистически значимые различия средних значений проведенного анализа переменных (Приложение В).

Студентами продолжается активное прохождение педагогической практики. На этом этапе они проходят педагогическую практику в инклюзивных центрах г. Алматы: центре «Аутизм победим»; фонде помощи детям с аутизмом и другими особенностями в развитии «Луч света»; Центре дневного пребывания для детей инвалидов с психоневрологическими патологиями г. Алматы. Они проводят тренинги, используют арт-терапевтические техники. В процессе педагогической практики у будущих социальных педагогов формируются профессиональные компетенции к работе в условиях инклюзивного образования, осознают необходимость компетентного подхода к организации безбарьерного пространства с лицами с ООП, важность гуманистической ценности профессиональной деятельности социального педагога, его инклюзивной культуры, готовности принять ребенка с ОВ.

Считаем необходимым привести примеры высказываний из экспертной анкеты для родителей детей аутистов из центра «Аутизм победим» по теме «Оценка готовности социальных педагогов к работе с детьми с ООП»:

1. «Студенты-практиканты открытые, непосредственные, всегда готовы помочь ребенку. Не боятся трудностей и поставленной задачи перед ними. Ребята узнают их, обнимаются, бегут встречать, не отказываются работать с ними. Самое главное, чтобы социальный педагог чувствовал уверенность при работе с ребенком» (Л.Н.).

2. «Наши практиканты показали себя очень хорошо, отзывчивые милые, терпеливые, внимательные. Моя дочка А. начала идти к ним на контакт. Любим наших девочек-практиканток. Ждала их каждый вторник-четверг. Они хорошо играют с детьми. Замечаю изменения в поведении дочери. Смотрит им в глаза, здоровается, говорит «привет!». Я могу ее оставить с практикантами, она не ищет, а спокойно занимается с практикантами» (Б.Р.)

3. Чувствуется отзывчивость, внимательность, терпеливость со стороны социальных педагогов. Ребенок стал более общительным по отношению к

социальной среде. Доброжелательное отношение к сложному поведению особенных детей является наиболее важным для обеспечения успеха в коррекционной деятельности (О.С.).

На 4-м курсе обучения (7-м семестре) будущие социальные педагоги продолжают педагогическую практику в Алматинском государственном гуманитарно-педагогическом колледже №2, КГУ №140 гимназия имени М. Макатаева, общественном фонде «Центре поддержки семьи «Almaly», библиотеке КазНУ им. аль-Фараби, а также продолжают проходить педагогическую практику в инклюзивных центрах г. Алматы («Луч света», фонд помощи для детей с аутизмом и другими особенностями в развитии; проекте «Аутизм победим» Добровольного общества «Милосердие», детском центре «Монтессори Алма-Ата». В 8-м семестре у студентов выход на преддипломную практику.

Во время прохождения педагогической практики, студенты приобретают опыт общения с категорией детей с ООП, учатся эмпатии, терпимости и выдержке. Будущие социальные педагоги также имели опыт общения с родителями детей, принимали участие в обсуждении их проблем [413]. В период педагогической практики студентами были выполнены комплекс практических заданий, разработанных нами, которые были ориентированы, прежде всего, на формирование у них определенных профессиональных компетенций к работе в условиях инклюзивного образования.

Данный этап обучения в вузе заканчивается выполнением студентами и защитой дипломных работ по темам, связанных с исследованием социально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

В ходе опытно-экспериментальной работы было осуществлено руководство дипломных работ по темам «Деятельность социального педагога по поддержке детей с ООП в инклюзивной среде», «Деятельность педагога-психолога по сопровождению учащихся с ООП в инклюзивной среде». Студенткой Е.Н. была разработана *«Индивидуальная программа социально-педагогической и правовой реабилитации для детей с ООП»* (Приложение Ж). Была спроектирована индивидуальная траектория развития обучения учащегося с ООП. В задачи дипломной работы студентки Е.Н. входило: разработать программу деятельности социального педагога с лицами с особыми образовательными потребностями (ООП); разработать план мероприятий по развитию мотивации, познавательных интересов детей с ООП; разработать план мероприятий социального педагога с родителями и/или родственниками детей с ООП.

Необходимо отметить, что студенты бакалавриата по специальности «Социальная педагогика и самопознание» в школах г. Алматы (КГУ №140 гимназия), в Алматинском государственном гуманитарно-педагогическом колледже №2) на педагогической практике проводили *социально-педагогическую диагностику* с учениками, а именно составляли анкеты учащихся.

В целях решения задачи *социального партнерства в инклюзивном образовании* будущие социальные педагоги провели профориентационное мероприятие в средней школе №10 г. Алматы. В целях оказания профориентационной поддержки в Алматинском государственном гуманитарно-педагогическом колледже №2 студентами было проведено мероприятие, посвященное знакомству обучающихся колледжа с КазНУ им. аль-Фараби, с образовательной программой «Социальная педагогика и самопознание», студенты показали видеоматериал, раздавали буклеты, делились впечатлениями о студенческой поре.

В ходе формирующего эксперимента нами были выявлены и использованы все потенциальные возможности учебных дисциплин вуза, всех видов педагогических практик, СРС, НИРС, различных видов учебной и внеучебной деятельности студентов в формировании профессиональных компетенций, отраженных в таблице 22.

Таблица 22 – Этапы, содержание и методы опытно-экспериментальной работы по формированию профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

Этапы	Возможности вузовских дисциплин; взаимодействие вузовских преподавателей	Педагогическая практика	Внеаудиторная работа СРС НИРС		Общественно-педагогическая деятельность студентов	Творческая деятельность студентов
1	2	3	4		5	6
<i>I этап</i> (1-й, 2-й год обучения, 1-3 семестры)	Использование дисциплин учебного плана; взаимодействие кафедр вуза; ориентационная неделя для первокурсников.	Посещение занятий по «Самопознанию», участие в проведении воспитательных мероприятий на базах педагогической практики	Работа с глоссарием, представление портфолио, решение педагогических задач, кейсов т.д. в группах, индивидуально	Проведение мини-исследований; отбор диагностических методик по исследованию формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях ИО, и т.д.	Участие в мероприятиях «100 кітап», «Айналанды нұрландыр», «Культ здорового тела», посещение коррекционно-развивающего центра «Луч света», Ветеранов кафедры педагогики и образовательного менеджмента	Профессиональный союз студентов «Сункар», кружки художественной самодеятельности и т.д.
<i>II этап</i> (2-3 годы обучения, (4-5 семестры)	Использование возможностей дисциплин учебного плана; Модуль «Инклюзия в образовательной среде».	Педагогическая практика в инклюзивных центрах, т.к. «Аутизм победим» при добровольном обществе «Милосердие», центре дневного пребывания для детей-инвалидов с психоневр. патологиями г. Алматы, КГУ.	Конспектирование первоисточников по социальной педагогике, инклюзивному образованию, и т.д.; моделирование деловых игр.	Участие на Республиканской олимпиаде по педагогике; участие в международной научной конференции студентов и молодых ученых «Фараби Әлемі».	Посещение центра «Аутизм победим», центра Монтессори «Алма-Ата». Центр дневного пребывания для детей инвалидов с психоневрологическими патологиями г. Алматы, КГУ; Участие в мероприятиях «100 кітап», «Айналанды нұрландыр», «Культ здорового тела».	Участие в студенческом самоуправлении (Комитет молодежных организаций (КМО), Сенат студентов, Студенческое бюро по Болонскому процессу).

Продолжение таблицы 22

1	2	3	4	5	6	7
III этап (3-4 годы обуче ния (6-8 семе стры)	Использование возможностей дисциплин учебного плана (дисциплины обязательного компонента, вузовского, профилирующие дисциплины, компонента по выбору);	Проведение занятий по «Самопознанию», вне классных мероприятий, выполнение деятельности социального педагога, с детьми с ОВ и ООП.	Проектирование занятий и внеурочных занятий в школе; работа с документацией школы, определение детей с ООП; разработка внеклассного мероприятия; тренингов для учащихся с ОВ, родителей детей с ОВ.	Участие на круглых столах, семинарах, студенческих дебатах, акциях; участие на Республиканской олимпиаде по педагогике; в международной научной конференции «Фараби Әлемі». Дипломные работы по ИО	Участие в мероприятиях «100 кітап», «Айналанды нұрландыр», «Культ здорового тела»; проведение проф. ориентационной работы в педагогическом колледже, в школах.	Конкурсы творческой студенческой молодежи; ярмарки творческих проектов студентов; конкурсы – выставки творческих работ студентов.

3.3 Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

Опытно-экспериментальная работа со студентами проводилась последовательно, а полученные результаты позволят рекомендовать Модель для внедрения в систему профессиональной подготовки специалистов для работы в среде инклюзивного образования. Проведенный анализ констатирующего эксперимента профессиональных компетенций будущих социальных педагогов доказал необходимость проведения детальной работы формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Результаты исследования по выявлению ценностных ориентаций будущих социальных педагогов КазНУ им. аль-Фараби и КазНПУ им. Абая (таблицы 23, 25).

Методика М. Рокича «Ценностные ориентации»

Таблица 23 – Терминальные ценности, результаты оценки по методике Рокича будущих социальных педагогов КазНУ им. аль-Фараби и КазНПУ им. Абая

Терминальные ценности	Min	Max	Mean	Std.dev.
1	2	3	4	5
<i>Здоровье (физическое и психическое)</i>	1	17	2,7	2,5
<i>Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)</i>	1	16	3,0	2,0
<i>Счастливая семейная жизнь</i>	1	15	4,9	2,4
Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие)	1	18	6,7	4,2
Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных проблем)	1	17	6,9	3,5
Счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом)	1	18	8,3	3,8
Наличие хороших и верных друзей	1	18	8,4	3,1
Интересная работа	1	18	8,7	5,0
Активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни)	1	18	9,2	5,1
Творчество (возможность заниматься творчеством)	1	18	9,8	3,5
Уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений)	1	18	10,4	4,4
Свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках)	1	20	11,5	4,8
Жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые благодаря жизненному опыту)	1	18	11,6	4,2
Развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование)	1	18	12,3	3,7

Продолжение таблицы 23

1	2	3	4	5
Общественное признание (уважение окружающих, коллектива, коллег)	2	18	12,7	3,2
Продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей)	1	18	13,6	3,4
Удовольствия (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей, развлечения)	2	18	14,6	3,7
Красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве)	2	18	15,6	3,2

Таблица 24 – Инструментальные ценности, результаты оценки по методике Рокича будущих социальных педагогов КазНУ им. аль-Фараби и КазНПУ им. Абая

Инструментальные ценности	Min	Max	Mean	Std.dev.
<i>Образованность (широта знаний, высокий культурный уровень)</i>	1	16	4,0	3,3
<i>Честность (правдивость, искренность)</i>	1	17	4,8	4,1
Независимость (способность действовать самостоятельно, решительно)	1	18	6,6	3,9
Чуткость (заботливость)	2	17	7,4	3,7
Ответственность (чувство долга, умение держать свое слово)	1	18	7,9	4,3
Воспитанность (хорошие манеры, умение вести себя в соответствии с нормами культуры поведения)	1	18	8,0	4,8
Жизнерадостность (оптимизм, чувство юмора)	1	18	8,4	4,8
Терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения)	1	18	8,4	4,2
Эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе)	1	18	8,7	4,8
Аккуратность (чистоплотность, умение содержать в порядке вещи, четкость в ведении дел)	1	18	8,9	4,8
Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки)	1	18	9,9	4,4
Высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания)	1	18	10,2	5,7
Твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)	1	18	11,5	3,8
Смелость в отстаивании своего мнения	2	18	12,1	4,0
Исполнительность (дисциплинированность)	1	18	12,2	4,4
Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманые, рациональные решения)	1	18	13,5	4,0
Самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)	2	18	13,5	3,5
Непримиримость к недостаткам в себе и других	1	18	15,0	4,1

Анализ средних показал, что система терминальных ценностей будущих социальных педагогов обоих вузов (таблица 23) имеет сходный характер. Так наиболее значимыми ценностями являются: *здоровье, любовь, счастливая семейная жизнь, семья*. Наименее значимыми ценностями являются: красота природы и искусства, удовольствия (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей, развлечения). Таким образом, будущие социальные педагоги из обоих вузов, участников опроса, в наибольшей степени ориентируются на здоровье, любовь, семью и счастливую семейную жизнь. В то же время менее важными являются ценностные ориентации на красоту природы, искусства и удовольствия.

Далее анализ средних значений результатов ранжирования инструментальных ценностей продемонстрировал, что для будущих социальных педагогов наиболее значимыми являются: *образованность, а именно широта знаний, высокий культурный уровень, также ценным является честность, правдивость и искренность*. Наименее важными в структуре инструментальных ценностей является: рационализм, т.е. умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманые, рациональные решения, также самоконтроль, сдержанность, самодисциплина, и непримиримость к недостаткам в себе и других. Структура ценностей в разрезе курсов и вузов различается незначительно, т.е. для всех характерно преобладание важности ценностей образованности и честности.

Проделанный анализ средних значений ценностных ориентаций по методике Рокича показал, что система терминальных ценностей будущих социальных педагогов обоих вузов имеет сходный характер. Наиболее значимыми ценностями для студентов являются: *здоровье, любовь, счастливая семейная жизнь, семья*. Наблюдаются нижеследующие различия важности терминальных ценностей в разрезе вузов и курсов обучения. Так по второму курсу, для студентов КазНУ им. аль-Фараби важны:

1. Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком).
2. Здоровье (физическое и психическое).
3. Счастливая семейная жизнь.
4. Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие).
5. Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных проблем).

Для студентов КазНПУ им. Абая важность терминальных ценностей немного другая, чем для студентов КазНУ им. аль-Фараби, анализ средних показал, что для студентов КазНПУ им. Абая порядок важности терминальных ценностей, следующий:

1. Здоровье (физическое и психическое).
2. Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком).
3. Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие).
4. Счастливая семейная жизнь.
5. Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных проблем).

В целом проведённый анализ сравнения средних продемонстрировал, что структура ценностей в разрезе курсов и вузов различается незначительно, но для всех характерно преобладание важности ценностей образованности, честности и независимости. И взрослея будущие социальные педагоги становятся более терпимыми к взглядам и мнениям других, понимают, что важно умение прощать другим их ошибки и заблуждения. Для всех курсов и вузов характерно, что наименее важными в структуре инструментальных ценностей являются: рационализм, т.е. умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманые, рациональные решения, также самоконтроль, сдержанность, самодисциплина, и непримиримость к недостаткам в себе и других – данные ценности важны в определённой степени, но менее важны, чем ценности образованности, честности, независимости и терпимости.

Объективный анализ полученных эмпирических данных продемонстрировал, что наблюдается положительная динамика проведённых обучающих мероприятий, студенты экспериментальной группы со временем стали более ответственными, для них стала важна эффективность в делах, трудолюбие, продуктивность в работе. Это подтверждается проведённым анализом сравнения средних значений – *Compare Means*. Вместе с тем, им не чужды личностные ценности, они в высшей степени ориентируются на здоровье, любовь, семью и счастливую семейную жизнь, что также является хорошим показателем, поскольку без удовлетворения личных потребностей, большинство людей не способны более эффективно реализоваться в трудовой деятельности (Приложение А).

Представлены результаты исследования по «*Методике мотивации профессиональной деятельности К.Замфира в модификации А.А. Реана*»:

- 4,0 (ВМ)>3,6 (ВПМ) <3,8 (ВОМ)-2 курс КазНУ им. аль-Фараби;
- 4,0 (ВМ)>3,5(ВПМ)<3,7(ВОМ)-3 курс КазНУ им. аль-Фараби;
- 4,1(ВМ)>3,8(ВПМ)=3,8(ВОМ)-4 курс КазНУ им. аль-Фараби;
- 4,0(ВМ)>3,6(ВПМ)<3,8(ВОМ) – всего КазНУ им. аль-Фараби.

По результатам статистического анализа получилась следующая конфигурация: ВМ> ВПМ <ВОМ. Таким образом, полученные данные свидетельствуют, что необходимо работать над внешней положительной мотивацией студентов специальности «Социальная педагогика», т.е. необходимо поднять социальный престиж профессии социального педагога, зарплаты, социальный пакета и других компонентов внешней мотивации. Следует отметить, что выявленная ситуация характерна для всех курсов независимо от вуза обучения.

Проделанный корреляционный анализ не выявил статистически значимых различий в разрезе возраста, курса и вуза обучения студентов (Приложение Б).

Для исследования *эмпатии* будущих социальных педагогов в условиях инклюзивного образования была использована *Шкала эмоционального отклика* А. Меграбяна и Н. Эпштейна.

С целью проследить динамику изменений по курсам был применён дисперсионный анализ с вычислением таблицы ANOVA (Приложение В). В

данном случае выбранная методика дисперсионного анализа является наиболее оптимальной, здесь не применим Т-тест (тест Стьюдента), поскольку этот тест предназначен для сравнения средних только в двух независимых выборках. Об ограничениях Т-теста отмечает А.О. Крыштановский: «Рассмотренные возможности применения разных модификаций Т-Test (теста Стьюдента) показывали и существенные ограничения этого метода. Например, приведённые в таблице результаты работы команды Means свидетельствуют о том, что в данном случае число градаций в качественной переменной больше двух. Т-тест позволяет сопоставить только две градации. Как быть в данной ситуации? Иными словами, как проверить статистическую гипотезу:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2 = \dots = \mu_n$$

где $\mu_1, \mu_2, \dots, \mu_n$ – средние значения анализируемых переменных в n независимых выборках.

Данная задача решается с помощью методов дисперсионного анализа» [414]. В данном эмпирическом исследовании представленные результаты имеют более двух выборок, а именно три независимые выборки – это участники исследования, представители 2, 3 и 4 курсов.

Рассмотрено каждое из утверждений шкалы эмоционального отклика и определены, какие из них имеют статистически значимые различия при сравнении средних методом дисперсионного анализа, это различия на уровне $p < 0,05$, когда отвергается нулевая гипотеза о равенстве средних, соответственно принимается альтернативная гипотеза о различии средних значений оценок участников исследования (Приложение В).

Также был применен Т-критерий Стьюдента

Т-критерий Стьюдента 2-х зависимых (средние значения ценностных ориентаций КазНУ им. аль-Фараби 2 и 4 -го курсов) показал, что значение t равно 0,845572. Значение p равно .40354. Результат не является значимым при $p < 0,05$. Это означает, что принимается гипотеза H_0 – нет различий между двумя измерениями.

Результаты тестов констатирующего этапа в разрезе вузов (КазНУ им. аль-Фараби и КазНПУ им. Абая) отражены в (Приложении Г).

Обобщая результаты всех трех методик и анкеты можно сделать вывод, что студенты в целом понимают фундаментальный принцип инклюзии, но требуется работать над внешней положительной мотивацией, психологической подготовкой студентов специальности «Социальная педагогика и самопознание», целенаправленным формированием профессиональных компетенций будущих социальных педагогов в инклюзивном образовании во время их обучения в вузе, что является основой формирования их компетентности в данной сфере деятельности.

Поэтапное формирование профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования означает не только последовательность в их овладении будущими социальными

педагогами, но и их обогащение, углубление и расширение от курса курсу, которое происходит на основе постепенного раскрытия теоретического материала в учебном процессе и постепенного усложнения деятельности студентов во время всех видов педагогической практики, самостоятельной (СРС), научно-исследовательской, общественно-педагогической, а также творческой работы студентов.

Нами было проведено качественное исследование преподавателей вузов с целью выявления профессиональных компетенций, личностных качеств, необходимых социальным педагогам для выполнения работы в условиях инклюзивного образования, а также для определения трудностей, с которыми столкнулись преподаватели университетов при обучении студентов программам и курсам социальной педагогики.

Исследование было основано на методологии качественного проектирования G.V. Marshall, C. Rossman. Y. Isobe охарактеризовал качественные методы как обеспечивающие доступ к человеческим голосам, восприятию и учителям в отдельных школах и классах, где инклюзивность была введена в практику [415]. По мнению V. Lamanauskas, R. Makarskaitė-Petkevičienė, исследование общественного мнения может стать эффективным инструментом для инициирования изменений и, в данном случае, для повышения качества формирования компетенций студентов и устранения трудностей во время учебы [416]. В выборку вошли преподаватели Казахского национального университета имени аль-Фараби, Казахского национального женского педагогического университета, Карагандинского Университета имени академика Е.А. Букетова и Казахского Национального Педагогического Университета имени Абая. В исследовании приняли участие в общей сложности 51 преподаватель. Согласно J.M. Morse, выборка из 30-50 участников подходит для такого рода исследований [417].

Хотя участники не были дифференцированы по признаку пола, стоит отметить, что большинство из них составляли женщины (94%). Возраст преподавателей колебался от 30 до 60 лет. Все участники имели докторскую степень в области социальных наук. Опрос был разработан для преподавателей, преподающих курсы, которые включают учебные модули для будущих социальных педагогов. Респонденты, участвовавшие в опросе, преподавали такие курсы, как: «Возрастная педагогика и психология», «Проектирование социально-педагогической работы», «Диагностика в образовании», «Девиантология», «Технологии в образовании», «Образование в условиях поликультурного воспитания», «Этнопедагогика», «Семейное консультирование» и т.д. Все преподаватели в нашей выборке работали руководителями по педагогической практике будущих социальных педагогов. Таким образом они обладают специфическими знаниями, обусловленными их профессиональной позицией и опытом (уровнем знаний) [418]. Кроме того, статус этих людей (в организации или обществе) позволяет им выступать от имени или представлять определенную профессиональную область или организацию [419].

В этом исследовании использовалась анкета, содержащая три открытых вопроса. Первоначально было концептуализировано больше вопросов, но после обсуждения с экспертами в ходе процедуры валидации были отобраны следующие три, которые соответствуют основным целям исследования:

1. Какая профессиональная компетенция, по Вашему мнению, наиболее необходима социальным педагогам для работы в сфере инклюзивного образования?

2. На Ваш взгляд, какие личностные качества требуются социальным педагогам для формирования компетенций для работы в инклюзивной образовательной среде?

3. С какими трудностями вы столкнулись при подготовке социальных педагогов к работе в сфере инклюзивного образования?

Была проведена предварительная проверка инструмента; вопросы были проверены и обсуждены с двумя экспертами (преподавателями и практиками в области инклюзивного образования). Для подготовки онлайн-анкеты был использован бесплатный инструмент онлайн-опроса [420]. Были соблюдены принципы анонимности и добровольности. Приглашения на опрос были разосланы лично каждому респонденту по электронной почте, который заполнял онлайн-анкету в форме письменных вопросов. Опрос проводился дистанционно, во время пандемии COVID-19.

Перед следующим этапом процесса исследования 16 анкет не учитывались из-за неправильного заполнения. В общей сложности для анализа было принято 35 анкет. Кроме того, была оценена согласованность основных элементов исследования. Случайно отобранные три эксперта, работающие в этой области, провели проверку исследования [421]. Была рассмотрена согласованность между сбором данных, интерпретациями и выводами исследования, что было сочтено целесообразным.

Ответы на опрос подверглись такому процессу кодирования. На первом этапе наиболее часто повторяющиеся семантические единицы группируются в соответствии с возникшими подкатегориями. Подкатегории впоследствии были объединены в семантические категории. Как только основные характеристики массива были выделены, мы применили к данным количественный контент-анализ. Следовательно, мы использовали индуктивный подход (от частного к общему), исследуя массив вербальных данных на следующих этапах: 1) многократное чтение и анализ ответов; 2) поиск семантически близких ответов; 3) интерпретации и координация семантических единиц; и 4) ранжирование подкатегорий и категорий.

После анализа мнений респондентов в отношении компетенций, наиболее необходимых социальным педагогам для работы в сфере инклюзивного образования (вопрос 1), были выделены соответствующие категории (таблица 25).

Таблица 25 – Профессиональные компетенции социальных педагогов для работы в сфере инклюзивного образования

Категория	N (%)	Подкатегория	N (%)	Компоненты подкатегорий	N (%)	
Основные компетенции	65 (88,34)	Социальные и коммуникативные компетенции	20 (27,79)	Коммуникативные компетенции	8 (11,11)	
				Работа в команде	7 (9,73)	
				Установление и поддержание отношений с родителями, социальными группами и организациями	5 (6,95)	
		Личностные и реляционные компетенции	15 (20,85)	Любовь к детям	Эмпатия	4 (5,56)
					Принимая во внимание особенности детей с ООП и их родителей	3 (4,17)
					Личная приверженность работе	3 (4,17)
					Компетенции, сформированные в результате профессиональной практики	13 (18,07)
		Теоретические знания и методологические компетенции	4 (5,56)			
		Творческие компетенции	4 (5,56)			
		Организационные компетенции	10 (11,9)	Знание административных процедур (документация, владение информационными технологиями)	Организация безопасного школьного пространства	2 (2,78)
					Планирование и осуществление социально-просветительских мероприятий	2 (2,78)
					Развивающие и обучающие компетенции	7 (9,73)
		Фундаментальные компетенции	7 (9,73)	Компетенции вмешательства		
Быстрая реакция, мобильность	3 (4,17)					
В общей сложности было извлечено 72 семантические единицы						

Ответы на опрос были разделены на две категории: «основные компетенции» и «фундаментальные компетенции». Как видно из таблицы 26, категория «основные компетенции» имеет самый высокий показатель (88,34%) среди профессиональных компетенций, которые считаются наиболее важными для того, чтобы социальные педагоги могли работать в инклюзивных классах. Основываясь на ответах, подкатегория «основные компетенции» возникла из «социальных и коммуникативных компетенций»; «личностных и реляционных компетенций», «компетенции, сформированные в результате профессиональной практики»; «организационные компетенции»; и «развивающие и обучающие компетенции». Согласно Aieji: Международной ассоциации социальных

педагогов (2008) [3], профессиональные компетенции социальных педагогов включают фундаментальные и основные компетенции.

Дальнейшие категории были определены после рассмотрения ответов лекторов на вопрос 2: «По вашему мнению, какие личностные качества необходимы социальным педагогам для развития компетенций для работы в инклюзивной образовательной среде?» (таблица 26).

Таблица 26 – Личностные качества социальных педагогов для работы в условиях инклюзивного образования

Категория	N (%)	Подкатегория	N (%)	Компоненты подкатегорий	N (%)
Качества	4 (100)	Эмоционально-волевые качества	31 (48,36)	Толерантность	10 (15,6)
				Эмпатия	8 (12,48)
				Терпение	4 (6,24)
				Эмоциональный интеллект	2 (3,12)
				Сила воли	2 (3,12)
				Порядочность	1 (1,56)
				Стрессоустойчивость	1 (1,56)
				Мобильность	1 (1,56)
				Настойчивость	1 (1,56)
				Пунктуальность	1 (1,56)
		Морально-гуманные качества	25 (39)	Любовь к детям	6 (9,36)
				Гуманность	4 (6,24)
				Доброта	3 (4,68)
				Добросовестность, справедливость, честность	3 (4,68)
				Милосердие	3 (4,68)
				Любить свою работу	1 (1,56)
				Уважение к личности студента	1 (1,56)
				Приверженность принципам	1 (1,56)
				Восприимчивость	1 (1,56)
				Сострадание	1 (1,56)
		Социально-перцептивные качества	8 (12,48)	Забота	1 (1,56)
				Ответственность (социальная)	5 (7,8)
				Перцептивные навыки	1 (1,56)
				Критическое мышление	1 (1,56)
В общей сложности было извлечено 64 семантических единицы.					

Качества, основанные на вводных данных для вопроса 2, были разделены на три подкатегории: «эмоционально-волевые качества», «морально-гуманные качества» и «социально-перцептивные качества». Мы классифицировали блок «личностные качества» социальных педагогов на следующие подкатегории: «эмоционально-волевые качества», «морально-гуманистические качества» и «социально-перцептивные качества». Полученные подкатегории были объединены в категорию «качества». Исследование показывает, что «эмоционально-волевые качества» привели к самому высокому показателю (48,36%). Эта подкатегория включает утверждения о «личных качествах», таких

как терпимость, эмпатия, терпение, эмоциональный интеллект, сила воли, порядочность, стрессоустойчивость, мобильность, настойчивость и пунктуальность (таблица 26). По мнению опрошенных преподавателей, «эмоционально-волевые качества» особенно важны для социальных педагогов, чтобы оптимально работать в инклюзивных классах. Что касается трудностей, с которыми могут столкнуться преподаватели при подготовке будущих социальных педагогов к работе в инклюзивной среде (вопрос 3), результаты представлены в таблице 27.

Таблица 27 – Трудности при обучении будущих социальных педагогов для работы в условиях инклюзивного образования

Категория	N (%)	Подкатегория	N (%)	Компоненты подкатегорий	N (%)
Профессиональные трудности	20 (74)	Отсутствие профессиональной подготовки	15 (55,5)	Недостаток специализированных знаний	7 (25,9)
				Новизна	5 (18,5)
				Слабая подготовка по основам педагогической психологии	1 (3,70)
				Принимать детей с ООП за больных	1 (3,70)
				Отсутствие желания обучать студентов с ООП	1 (3,70)
		Трудности в социальных и коммуникативных компетенциях	5 (18,5)	Психологическая неготовность	1 (3,70)
				Страх перед неизвестным	2 (7,4)
Страх перед детьми с ООП	2 (7,4)				
Методологические трудности	4 (14,8)	Нехватка дидактической литературы	2 (7,4)	Нехватка методических пособий	2 (7,4)
		Недостаточный учебный и исследовательский материал по ИО	2 (7,4)	Нехватка научной литературы	2 (7,4)
Не указано	3 (11,1)	Не возникло никаких трудностей	3 (11,1)	Не возникло никаких трудностей	3 (11,1)
Всего было извлечено 27 семантических единиц.					

Трудности, о которых сообщили преподаватели при подготовке будущих социальных педагогов, были разделены на две категории: «профессиональные трудности» и «методологические трудности». Профессиональные трудности демонстрируют самый высокий показатель (74%). Как показано в таблице 28, они охватывают подкатегории «отсутствие профессиональной подготовки» и «трудности в социальных и коммуникативных компетенциях».

Целью исследования было выявление профессиональных компетенций и личностных качеств, необходимых будущим социальным педагогам для работы

в условиях инклюзивного образования, а также определение трудностей, с которыми сталкиваются преподаватели университетов в ходе их подготовки.

Наш анализ ответов на опрос 35 преподавателей показал, что они считают «основные компетенции» «наиболее необходимыми» для работы социальных педагогов в инклюзивной среде (67,49%) (таблица 26). Среди личностных качеств, описанных этими респондентами, «эмоционально-волевые качества» показали самый высокий показатель (48,41%). В ответах указывалось на «терпимость» и «эмпатию» как наиболее важных качествах в работе социальных педагогов в инклюзивной среде (таблица 26). Наконец, самый высокий показатель среди трудностей, с которыми сталкиваются при подготовке будущих социальных педагогов, был связан с профессиональными трудностями (74%) (таблица 27). По мнению респондентов, отсутствие специализированных знаний может быть основной трудностью, связанной с подготовкой социальных педагогов.

Это исследование выявило важнейшие аспекты для формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов. В контексте инклюзивного образования необходимо формировать как профессиональные компетенции социальных педагогов (таблица 25), так и их личностные качества (таблица 26).

Нами была исследована другая сторона, а именно трудности, с которыми сталкиваются будущие социальные педагоги (например, отсутствие профессиональной подготовки и психологическая неподготовленность), и качества (например, личные, профессиональные), необходимые для работы со студентами с ОВ, подтверждая наши результаты в отношении преподавателей. Крайне важно совершенствовать набор профессиональных компетенций и готовность, соответствующие функциям социального педагога в системе помощи детям с ООП (С.В. Прилепская, 2016; Е.В. Ромашина, 2007).

Хотя в предыдущих работах (Аубакирова; Hryvko & Zhuk; Мовкебаева и др.; Оралканова; Шкутина и др.) рассматривалась тема подготовки педагогов для инклюзивного образования, в них не изучалось профессиональная подготовка будущих социальных педагогов в контексте инклюзивного образования.

Несмотря на явный вклад в научную литературу, исследование имеет ограничения. Ограничения, связанные с пандемией COVID-19, вынудили нас провести опрос полностью онлайн.

Это исследование показывает, что как профессиональные компетенции, так и личностные качества имеют решающее значение для социальных педагогов, работающих в инклюзивной среде. Используя ответы преподавателей на опрос, это исследование выявило набор профессиональных компетенций, которые считаются необходимыми для успешной работы специалистов в сфере инклюзивного образования: «основные компетенции» и «фундаментальные компетенции». Личностные качества, определенные в исследовании, относятся к «эмоционально-волевым качествам», «морально-гуманным качествам» и «социально-перцептивным качествам».

Результаты также продемонстрировали потенциальные трудности в профессиональном развитии будущих социальных педагогов, такие как недостаток специальных знаний у будущих социальных педагогов, недостаточная осведомленность об инклюзивном образовании, проблемах детей с ООП и недостаточная методическая поддержка. Для решения этих проблем Центр педагогического мастерства и инновационных технологий при кафедре педагогики и образовательного менеджмента КазНУ им. аль-Фараби предлагает курсы повышения квалификации для педагогов, преподавателей Республики.

Исследование было важным по той причине, что в нем были выявлены структурные компоненты профессиональных компетенций будущих социальных педагогов для работы в условиях инклюзивного образования. Полученные данные являются основой для дальнейших исследований по подготовке специалистов для инклюзивного образования в Республике Казахстан [96, p. 140].

Итак, в условиях вузовского обучения, думается, весьма своеобразным и необходимым будет введение элективных курсов по подготовке социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Введение в вузовское образование модуля «*Инклюзия в образовательной среде*» мы рассматриваем как необходимое и серьезное дополнение к полученным знаниям будущих социальных педагогов для работы в инклюзивной среде. Опытная работа по разработке и внедрению в педагогический процесс при подготовке будущих социальных педагогов данного модуля показала, что он располагает широкими возможностями в формировании профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. На деятельностном этапе формирующего эксперимента студенты включены в педагогическую практику.

Для обеспечения целенаправленного формирования профессиональных компетенций нами были выделены цели и задачи каждого этапа, определены какие критерии, и показатели могут быть сформированы на данном этапе. На каждом этапе опытно-экспериментальной работы предполагалось выполнение «срезов», основное назначение которых заключалось в определении результативности изменений в уровнях сформированности профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Проверка сформированности уровней исследуемого формирования осуществлялось с учетом описанных ранее критериев и показателей при помощи комплекса методов научно-педагогического исследования.

Следует отметить, что в ходе поэтапного формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования реализация мотивационно-ценностного, содержательного, деятельностного, компетентностного компонентов с разной степенью присутствовала на каждом из трех этапов опытной работы. Первый этап характеризовался доминированием мотивационно-ценностного компонента, второй этап был представлен преобладанием содержательного компонента, третий этап предполагал большую долю влияния деятельностного

компонента. Реализация компетентностного компонента наблюдалась на всех трех этапах опытной работы. На каждом этапе доминировали те или иные профессиональные компетенции. Итак, эффективность формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов через поэтапную систему подготовки студентов зависит от реализации на каждом этапе с разной степенью включенности всех видов компонентов.

В ходе опытно-экспериментальной работы был накоплен опыт взаимодействия кафедры педагогики и образовательного менеджмента с Центром поддержки студентов с ОВЗ при КазНУ им. аль-Фараби, коррекционно-развивающим центром «Луч света», проектом «Аутизм победим» при ДО «Милосердие», центром «Монтессори Алма-Ата», Центром дневного пребывания для детей инвалидов с психоневрологическими патологиями г. Алматы, фондом «Центр поддержки семьи Almaly» Алматинского общественного благотворительного фонда развития молодежи «Дети Казахстана». Будущие социальные педагоги целенаправленно выбирают темы научных исследований, связанные с ИО, обобщается опыт центров по работе с лицами с ОВ, ведется работа по созданию образовательных программ («7M01103-Современные технологии в условиях инклюзивного образования», КазНУ им. аль-Фараби, пр. №8 от 29.04.2019 г. Разработчики: А.Б. Мукашева, Г.А. Касен, А.С. Магауова, К.Б. Жумабекова, Ж.Т. Махамбетова), учебно-методических пособий «Деятельность социального педагога в условиях инклюзивного образования», «Social pedagogue in the system of inclusive education» [422]. Мы выступали с докладами на международных научных и практических конференциях, Ежегодном Международном симпозиуме «Education and City: Education and Quality of Living in the City», на первом Международном Форуме «Современные тренды Педагогического Образования» г. Алматы.

Программа изучения курса психолого-педагогических дисциплин предполагала лекционные занятия, семинары, а также использование инновационных форм и методов обучения: моделирование, диагностику, деловые игры, работа со словарями, с научными публикациями т.д. На семинарских и практических занятиях студенты участвовали в таких видах работы, как проигрывание педагогических ситуаций, кейсов с последующим обсуждением, подготовка и защита проектов. Оценка знаний студентов осуществлялась не только преподавателем, но и путем взаимооценки, взаимоконтроля, самооценки, коллективной оценки.

Нами была разработана система индивидуальных и групповых заданий, рассчитанных на выполнение в процессе аудиторных занятий, а также в ходе организации самостоятельной работы студентов. По своему содержанию комплекс педагогических заданий отвечал целям формирования профессиональных компетенций для работы в условиях инклюзивного образования. Разработанные задания были направлены на формирование у студентов социальных и коммуникативных компетенций, организационных,

системных, компетенций вмешательства, оценивания, компетенций в области развития и обучения.

При разработке заданий мы исходили из следующих положений: задания должны обеспечить деятельностный подход к формированию профессиональных компетенций; они должны быть разнообразными по содержанию и формам, носить творческий, исследовательский характер; а также должны соответствовать уровню подготовленности студентов, их интересам и способностям.

При составлении педагогических заданий нами учитывались индивидуальные особенности студентов, их реальный уровень знаний, компетенций, познавательные интересы, уровень умений организации учебного труда, умение работать с научной литературой в творческих группах студентов.

Будущие социальные педагоги были включены в непрерывную педагогическую практику. В процессе прохождения педагогической практики будущими студентами был выполнен комплекс практических заданий, направленных на формирование у них деятельностного и компетентностного компонентов исследуемой сформированности. Во время непрерывной педагогической практики студенты с целью изучения организации социальным педагогом деятельности учащихся с ОВ посещали занятия, внеклассные мероприятия, анализировали действия социального педагога по управлению деятельностью учащихся с ОВ в инклюзивной среде.

Научно-исследовательская деятельность студентов была связана с проведением мини-исследований; отбором диагностических методик по исследованию адаптивности, развития обучающихся с ОВ, образовательной траектории, уровня сформированности учебной деятельности, их воспитанности. Будущие социальные педагоги на данном этапе вовлекались в деятельность педагогического кружка, участвовали на предметной олимпиаде.

Сравнение результатов проведенных «срезов» дает возможность наблюдать положительную динамику формируемых профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования (таблица 28).

Таблица 28 – Матрица выявления динамики формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов для работы в условиях инклюзивного образования

Методики	2-й курс (2018-2019 учебный год)		3-й курс (2019-2020 учебный год)		4-й курс (2020-2021 учебный год)	
	Ср. значение	Важные ценности терминального блока: 1. Здоровье; 2. Любовь; 3. Счастливая семейная жизнь; 4. Интересная работа; 5. Счастье других. <i>Ценности инструм-ного блока:</i> 1. Образованность. 2. Честность. 3. Эффективность в делах. 4. Независимость. 5. Терпимость.	Ср. значение	Важные ценности терминального блока: 1. Здоровье; 2. Любовь; 3. Счастливая семейная жизнь; 4. Познание; 5. Материально обеспеченная жизнь. <i>Ценности инструм-ного блока:</i> 1. Образованность. 2. Честность. 3. Независимость. 4. Эффективность в делах. 5. Жизнерадостность.	Ср. значение	Важные ценности терминального блока: 1.Здоровье; 2.Любовь 3.Счастливая семейная жизнь; 4.Интересная работа; 5.Счастье других <i>Ценности инструм-ного блока:</i> 1. Образованность. 2. Честность. 3. Эффективность в делах. 4. Независимость. 5. Терпимость
<i>М. Рокич «Ценностные ориентации»</i>	9,48		9,49		16,98	
<i>Методика мотивации профессиональной деятельности К.Замфира в модификации А.А. Реана</i>	4,0	Внутренняя мотивация	4,0	Внутренняя мотивация	4,1	Внутренняя мотивация
	3,6	Внешне положительная мотивация	3,5	Внешне положительная мотивация	3,8	Внешне положительная мотивация
	3,8	Внешне отрицательная мотивация	3,7	Внешне отрицательная мотивация	3,8	Внешне отрицательная мотивация
<i>А. Меграбян и Н. Эпштейн «Шкала эмоционального отклика»</i>	Пояснения результатов дисперсионного анализа по каждому утверждению шкалы эмоционального отклика в Приложении В					
Содержательный компонент (всего 26 вопр)	78,3%		89,9%		96,1 %	

Таблица 29 – Динамика уровней сформированности профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования экспериментальной группы (в %)

Уровни сформированности	Результаты «срезов»			
	исходный срез	1-й срез	2-й срез	3-й срез
1. Низкий	14 (40,1%)	9 (27,7%)	5 (14,2%)	-
2. Средний	16 (48%)	20 (57,6%)	11 (32,0%)	7 (19,8%)
3. Достаточный	4 (11,9%)	5 (14,7%)	15 (45,8%)	21 (62,4%)
4. Высокий	-	-	3 (8,0%)	6 (17,8%)

Изменение в уровнях сформированности профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях ИО на следующей диаграмме (рисунок 13).

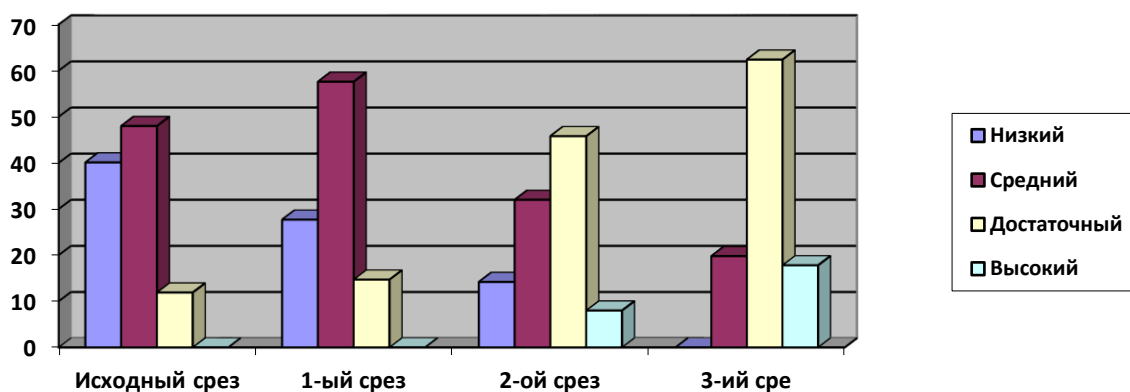


Рисунок 13 – Изменение в уровнях сформированности профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования на различных этапах ОЭР

Если исходный «срез» показал, что 40,1% (14 студентов) студентов имели низкий уровень сформированности профессиональных компетенций, то заключительный итоговый «срез» показал положительные изменения в уровнях изучаемой сформированности профессиональных компетенций: «срез» зафиксировал отсутствие студентов с низкими уровнями сформированности профессиональных компетенций, возросло количество студентов с достаточным уровнем (62,4% (21 студент)), до 19,8% (7 студентов) уменьшилось количество студентов со средним уровнем, 17,8% (6 студентов) показали высокий уровень сформированности профессиональных компетенций к работе в условиях инклюзивного образования (таблица 30).

В ходе опытно-экспериментальной работы было доказано, что если подготовка будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования будет осуществляться на основе понимания студентами роли и места социального педагога в инклюзивном образовании с учетом международных тенденций в области инклюзивного образования, на основе

разработанной модели, основанной на студент-центрированном, акмеологическом, аксиологическом, системном, компетентностном подходах, с учетом реализации педагогических условий, опыта отечественных и зарубежных вузов, то это повысит возможность формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В рамках диссертационного исследования, посвященного проблеме формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, были получены теоретические и практические результаты, на основе которых нами были сделаны следующие **выводы**:

1. На сегодняшний день необходима целенаправленная подготовка будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, формирование их профессиональных компетенций. Согласно задачам диссертационного исследования были изучены теоретико-методологические основы проблемы формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Несмотря на то, что в современной теории и практике педагогического образования накоплен опыт подготовки специалистов к работе в инклюзивном образовании, проблема подготовки будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования остается недостаточно изученной и актуальной. При подготовке будущих социальных педагогов к работе в искомой среде основной упор нами сделан на компетентностный подход, пришедший на смену знаниевому, который актуален в получении образования на протяжении всей жизни.

Документ Международной ассоциации социальных педагогов «Профессиональные компетенции социальных педагогов. Концептуальная основа» позволяет расширить функции социальных педагогов для работы в условиях инклюзивного образования, и это стало основным стимулом для того, чтобы опереться на данный документ в нашем исследовании. Профессиональные компетенции социальных педагогов, разработанные МАСП, легли в основу нашей работы. Определены методологические подходы к исследованию проблемы формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в инклюзивном образовании. Изучен зарубежный и казахстанский опыт подготовки будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Основываясь на теоретические данные, мы определили и обосновали сущностную характеристику *«формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования»* следующей формулировкой: формирование профессиональных компетенций будущего социального педагога к работе в условиях инклюзивного образования – это процесс поэтапного развития личностных интегральных качеств, проявляющихся в способности и готовности к успешной деятельности в условиях инклюзивного образования, основанного на знаниях, умениях, навыках, опыте, ценностях и склонностях, приобретаемых в условиях вузовской подготовки.

2. В выполненной работе был проведен сравнительный анализ подготовки социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в Республике Казахстан, Литве и Германии. Нами был проведен анализ

образовательных программ подготовки социальных педагогов 3 высших учебных заведений: КазНУ им. аль-Фараби (Алматы), Утенского колледжа (Утена, Литва) и Лейфанского колледжа при Лейфанском университете (Люнебург, Германия) в 2019-2020 учебном году; были описаны структура и содержание, возможности учебных планов образовательной программы «Социальная педагогика» в формировании профессиональных компетенций. Были представлены данные исследований, собранные в ходе анализа обзора литературы, а также нормативных документов. Каждая дисциплина образовательной программы «6В018 - Социальная педагогика и самопознание» имеет возможность подготовки социального педагога к работе в инклюзивном образовании, тем не менее мы предлагаем эту возможность конкретизировать и раскрыть как в образовательных программах, так и в Государственном общеобязательном стандарте образования Республики Казахстан по подготовке социальных педагогов.

3. На основе изучения состояния проблемы формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, выяснения сущности и содержания понятия *«формирование профессиональных компетенций будущего социального педагога в условиях инклюзивного образования»*, основываясь на теории компетентностного подхода, нами была разработана и обоснована структурно-содержательная модель формирования профессиональных компетенций личности будущих социальных педагогов для работы в условиях инклюзивного образования, что послужило основой в проведении опытно-экспериментальной работы. В разработанной модели выделяются такие компоненты как *мотивационно-ценностный, содержательный, деятельностный, компетентностный*. Мотивационно-ценностный компонент включает в себя профессиональную направленность и профессионально значимые качества будущего социального педагога к работе в условиях инклюзивного образования. Содержательный компонент характеризуется наличием определённой системы знаний о сущности инклюзивного образования и особенности работы социального педагога в инклюзивном образовании. Деятельностный компонент выражается в готовности социального педагога к работе в искомым условиях. Компетентностный компонент включает в себя профессиональные компетенции социального педагога к работе в условиях инклюзивного образования. Модель включает в себя критерии, показатели и уровни формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

4. Разработана модель процесса формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Ее целью является поэтапное формирование профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Организация процесса сформированности профессиональных компетенций происходит благодаря методологическим подходам, принципам, технологиям, педагогическим условиям, формам обучения, применяемым при

подготовке будущих социальных педагогов для работы в условиях инклюзивного образования. Особенностью представленной модели является применение возможности преподаваемых предметов, разработанного модуля «Инклюзия в образовательной среде», включающего в себя две элективные дисциплины: «Тьютор в инклюзивном образовании», «Инновационные технологии в деятельности тьютора по сопровождению учащихся с ООП в инклюзивном образовании», педагогической практики, научно-исследовательской работы студентов. Модель функциональна. Она основана с позиций студент-центрированного, компетентностного, системного, акмеологического, аксиологического подходов, принципа непрерывности обучения (обучение на протяжении всей жизни), гуманизации, интеграции теории и практики, индивидуального подхода, прогностичности.

Представленная модель может служить для мониторинга динамики количественных и качественных показателей уровня развития профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Полученные результаты позволяют рекомендовать модель для внедрения в систему профессиональной подготовки специалистов для работы в данных условиях. Разработанная модель позволила создать целостное представление о процессе формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

5. В результате опытно-экспериментальной работы, направленной на формирование профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, были обнаружены и обеспечены педагогические условия, способствующие формированию профессиональных компетенций, разработан и внедрен компонент по выбору – модуль «Инклюзия в образовательной среде», состоящий из дисциплин «Тьютор в инклюзивном образовании», «Инновационные технологии в деятельности тьютора по сопровождению учащихся с ООП в инклюзивном образовании», обеспечено включение будущих социальных педагогов в деятельность, предполагающую взаимодействие с обучающимися с ООП и их родителями, взаимосвязь учебной, научной, общественной, социально-волонтерской и творческой деятельности студентов.

Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили перспективность разработанной модели процесса формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, поскольку уровень сформированности профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования возрос, и это подтверждает гипотезу исследования, ее эффективность и практическую значимость.

6. Нами было проведено качественное исследование преподавателей вузов (Казахского Национального Университета им. аль-Фараби, Казахского национального женского педагогического университета, Карагандинского Университета имени академика Е.А. Букетова и Казахского Национального

Педагогического Университета им. Абая) с целью выявления профессиональных компетенций, личностных качеств при работе социальных педагогов в условиях инклюзивного образования и определения трудностей, с которыми столкнулись преподаватели университетов при обучении студентов программам и курсам социальной педагогики.

7. Наиболее благоприятные предпосылки для формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования складываются в процессе педагогической практики, которая создает условия, максимально приближенные к реалиям самостоятельной профессиональной деятельности в инклюзивном образовании. Руководствуясь тем, что педагогическая практика студентов должна быть организована как опыт деятельности, адекватно отражающий содержание профессиональных компетенций, при разработке программы педагогической практики мы определили комплекс профессиональных компетенций, которые обеспечивают их успешное формирование у будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

8. Исследование выявило, что формирование профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования будет результативным, если в процессе их обучения в вузе обеспечить:

- ориентацию на систему профессиональной подготовки будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования;

- включение будущих социальных педагогов в разнообразные виды деятельности, так как в процессе включения студентов в такие виды деятельности происходит формирование их профессиональных компетенций к работе в условиях инклюзивного образования;

- взаимосвязь учебной, научной, общественной, творческой деятельности студентов;

- применение различных образовательных технологий, таких как: кейс технологии; обучение в сотрудничестве; технология успешного обучения; коллективный способ обучения; технология проблемного обучения; тренинговые технологии; технология проектов; информационные технологии, и т.д., которые обеспечивают формирование профессиональных компетенций, условий для становления личности студента, как активного субъекта учебно-профессиональной деятельности.

Разработан комплекс, нацеленный на учебно-методическое обеспечение формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, включающий:

- модуль «Инклюзия в образовательной среде», состоящий из элективных дисциплин: «Тьютор в инклюзивном образовании», «Инновационные технологии в деятельности тьютора по сопровождению учащихся с ООП в инклюзивном образовании»;

- учебно-методические пособия: «Деятельность социального педагога в условиях инклюзивного образования», «Social pedagogue in the system of inclusive

education», получены авторские свидетельства (Приложение И).

Соискатель является участником реализации проекта в качестве научного сотрудника: ИРН АР 14872130 «Формирование профессионального самоопределения студентов с особыми образовательными потребностями (ООП) как национальная стратегия в области инклюзивного образования в Республике Казахстан», выигравшего грант по итогам конкурса Министерства образования и науки РК на грантовое финансирование научных и (или) научно-технических проектов на 2022-2024 годы. В этом проекте мы опираемся на результаты данной диссертационной работы. Прикладные результаты исследования внедряются при реализации этого проекта.

Результаты исследования позволяют сделать следующие *рекомендации*:

1. Внедрить в практику вузов при подготовке будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования элективные курсы: «Тьютор в инклюзивном образовании», «Инновационные технологии в деятельности тьютора по сопровождению учащихся с ООП в инклюзивном образовании».

2. Внедрить разработанные «Структурно-содержательную модель формирования профессиональных компетенций личности будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования» и «Модель процесса формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования» в национальную систему профессиональной подготовки специалистов для работы в условиях инклюзивного образования.

3. Соответствующая подготовка социальных педагогов потребует установленной политики обучения в области инклюзивного образования и формирования профессиональных компетенций и будет эффективной при реализации следующих условий: *обучение в течение всей жизни (непрерывное образование) социального педагога к работе в условиях инклюзивного образования, взаимодействие субъектов целостного педагогического процесса, организация познавательной, творческой деятельности студентов, применение инновационных методов обучения.*

4. Применять результаты исследования в образовательных программах, обновлении методических материалов по подготовке будущих социальных педагогов, на курсах повышения квалификации специалистов по инклюзивному образованию.

5. Включить программы повышения квалификации социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в систему повышения квалификации педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования.

Таким образом, в исследовании обоснована теоретико-методологическая база, выявлены условия формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, разработана и апробирована модель процесса формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного

образования, то есть решены задачи и доказана гипотеза исследования.

Выполненное исследование не претендует на исчерпывающее решение проблемы формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Перспективным направлением дальнейшего исследования может стать подготовка социальных педагогов к работе с одаренными детьми с особыми образовательными потребностями, формирование инклюзивной культуры будущих социальных педагогов; особенности формирования профессионального самоопределения студентов с особыми образовательными потребностями в условиях вузовского образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Конвенция о правах ребенка: утв. резолюцией Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года, №44/25 // <https://www.un.org/ru/documents> 25.03.2019.
- 2 МОН РК рассматривает вопрос инклюзивного образования // www.zakon.kz/4934349-v-ministerstve-obrazovaniya-zagovorili.html. 20.07.2019.
- 3 The professional competences of social educators a conceptual framework (2008) // <https://www.thetcj.org/wp-content/uploads/2008/03/aieji.pdf> 20.09.2018.
- 4 Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования /пер. с англ. – М.:РООИ «Перспектива», 2011.–139 с.
- 5 Hale J.B. Response to Intervention: Guidelines for Parents and Practitioners (2008) // <https://www.researchgate.net/publication/237790527> 20.09.2018
- 6 Loreman T., Deppeler J. Inclusive Education: A Practical Guide to Supporting Diversity in the Classroom. – Ed. 2nd. – London: Routledge, 2010. – 320 p.
- 7 Портер Дж. Что препятствует, а что способствует обучению в инклюзивных школах? Спросите детей! // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: матер. 3-й междунар. науч.-практ. конф. – М., 2015. – С. 191-196.
- 8 Baranauskiene I., Saveikiene D. Pursuit of inclusive education: Inclusion of teachers in inclusive education // Society. Integration. Education. – 2018. – Vol. 2. – P. 39-53.
- 9 Алехина С.В., Семаго Н.Я., Фади́на А.К. Инклюзивное образование. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – Вып. 1. – 272 с.
- 10 Алехина С.В. Ключевая категория анализа отношений в инклюзивных классах // Современная зарубежная психология. – 2018. – Т. 7, №1. – С. 71-77.
- 11 Алехина С.В. Исследования по проблемам социальной и образовательной инклюзии лиц с интеллектуальными нарушениями // Современная зарубежная психология. – 2015. – Т. 4, №2. – С. 40-46.
- 12 Алехина С.В. Инклюзивное образование: история и современность. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 33 с.
- 13 Алехина С.В. и др. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования. – М.: МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013. – 334 с.
- 14 Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Омск: ОГПУ, 2015. – 319 с.
- 15 Хитрюк В.В. Формирование готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: компетентностный подход // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. матер. 2-й междунар. науч.-практ. конф. – М.: Буки Веди, 2013. – С. 666-671.
- 16 Хитрюк В.В. Готовность педагога к работе с «особым» ребенком: модель формирования ценностей инклюзивного образования // Вестник Балтийского федерального универ. им. И. Канта. – 2013. – №11. – С. 72-79.
- 17 Хитрюк В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: методика диагностики инклюзивной

готовности педагогов: дис. ... док. пед. наук: 13.00.08. – Калининград, 2015. – 390 с.

18 Ахметова Д.З., Нигматов З.Г., Челнокова Т.А., Юсупова Г.В. Педагогика и психология инклюзивного образования: учеб. пос. – Казань: Познание. Институт экономики, управления и права, 2013. – 255 с.

19 Сунцова А.С. Теория и технология инклюзивного образования: учеб. пос. – Ижевск: Удмуртский университет, 2013. – 110 с.

20 Возняк И.В. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Белгород: БГИИиК, 2017. – 225 с.

21 Сулейменова Р.А. Организационно-технологические основы ранней коррекционно-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями (на материале Республики Казахстан): дис. ... док. пед. наук: 13.00.01. – М., 2001 – 460 с.

22 Мовкебаева З.А., Искакова А.Т., Айтбаева А.Б. и др. Основы инклюзивного образования: учеб. пос. – Алматы: L-Pride, 2013. – 280 с.

23 Байтурсынова А.А. Организационно-педагогические условия включения детей с ограниченными возможностями в учебный процесс общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. – Алматы, 2010. – 190 с.

24 Оралканова И.А. Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... док. PhD: 6D01030. – Алматы: КазНПУ имени Абая, 2014. – 210 с.

25 Аубакирова С.Д. Формирование деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... док. PhD: 6D010300. – Павлодар: ПГУ имени С. Торайгырова, 2017. – 162 с.

26 Рымханова А.Р. Психолого-педагогические основы подготовки студентов педагогических специальностей к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования: дис. ... док. PhD: 6D010300. – Караганда: КарГУ имени Е.А. Букетова, 2019. – 163 с.

27 Рсалдинова А.К., Денисова И.А. Повышение квалификации педагогических кадров в условиях становления инклюзивного образования в Республике Казахстан // Вестник КазНПУ им. Абая. 2014. – Т. 2, №37. – С. 7-11.

28 Мак Клелланд Д. Введение // В кн.: Компетенции на работе / пер. с англ. – М.: НИРО, 2005. – 384 с.

29 Kunter M., Klusmann U., Baumert J. et al. Professional Competence of teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development // Journal of Educational Psychology. – 2013. – Vol. 105, №3. – P. 805-820.

30 Epstein R.M., Hundert E.M. Defining and assessing professional competence // Journal of the American Medical Association. – 2002. – Vol. 287, №2. – P. 226-235.

31 Kane M.T. The assessment of professional competence // Evaluation & the Health Professions. – 1992. – №15. – P. 163-182.

32 Ninčević M, Vukelić D.J. Social and Communication Competences of Students – Future Teachers // *European Journal of Education*. – 2019. –Vol. 2, №3. – P. 47-50.

33 Георге И.В. Формирование профессиональных компетенций студентов образовательных организаций высшего образования на основе организации самостоятельной работы. – Тюмень: ТИУ, 2016. – 143 с.

34 Иванова Н.В. Компетенция или компетентность? // *Вестник евразийской науки*. – 2012. – №4(13). – С. 1-12.

35 Бозаджиев В.Л. Профессиональные компетенции как интегральные качества личности специалиста // *Успехи современного естествознания*. – 2007, №5. – С. 40-44.

36 Shkutina L.A., Rymkhanova A.R., Mirza N.V., Karmanova Zh.A. Substantial structure of professional competence of teachers in the inclusive education // *Научное обозрение. Педагогические науки*. – 2017. – №3. – P. 130-136.

37 Movkebayeva Z., Oralkanova I., Ubaidullakzy E. The professional competence of teachers in inclusive education // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. – 2013. – Vol. 89. – P. 549-554.

38 Cameron C., Moss P. *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where care and Education Meet*. – London: Jessica Kingsley Publishers, 2011. – 224 p.

39 Hämäläinen J. Social Pedagogy as a Scientific Discipline – a Branch of Academic Studies and a Field of Professional Practice. *EccoS – Revista Científica, São Paulo*. – 2019. – №48. – P. 17-34.

40 Слостенин В.А. Социальный педагог: готовность к профессиональной деятельности // *Науч. тр. МПГУ*. – М., 1995. – С. 2-12.

41 Галагузова М.А. *Социальная педагогика: курс лекций*. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 416 с.

42 Бочарова В. Опытнo-экспериментальная работа в области социальной педагогики: специфика, тенденции, инновации // *Социальная педагогика в России*. – 2010. – №1. – С. 71-80.

43 Мардахаев Л.В. *Социальная педагогика*: – М.: Гардарики, 2005. – 269 с.

44 Bulatbayeva A., Mynbayeva A., Taubayeva S., Madaliyeva Z. Experience of designing of educational training programs of social pedagogues: Comparative analysis // *Social Sciences*. – 2016. – Vol. 11, №16. – P. 3927-3935.

45 Магауова А.С. Компетентностная парадигма подготовки социальных педагогов // *ЦИТИСЭ*. – 2019. – №1(18). – С. 6-23.

46 Байгожина Ж.М. *Социальная педагогика*. – Павлодар: ПГПИ, 2014. – 135 с.

47 Porter J. Research and Pupil Voice // In book: *Handbook of Special Education*. – London: Sage, 2014. – 1040 p.

48 Booth T. Stories of exclusion: Natural and unnatural selection // In book: *Exclusion from school: Inter-professional issues for policy and practice*. – London: Routledge, 1996. – P. 78-89.

- 49 Бут Т., Эйнксоу М. Показатели инклюзии: практ. пос. / пер. с англ. – М.: РООИ «Перспектива», 2007. – 124 с.
- 50 Tichá R., Abery B., Johnstone C., Poghosyan A., Hunt P. Inclusive education strategies. – Minneapolis: University of Minnesota, 2018. – 260 p.
- 51 Wang H.L. Should all students with special educational needs (SEN) be included in mainstream education provision? A critical analysis // International Education Studies. – 2009. – Vol. 2, №4. – P. 154-160.
- 52 Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Астрахань: АГУ, 2008. – 23 с.
- 53 Avagyan A., Svajyan A. Inclusive education: achievements and challenges // Main issues of Pedagogy and Psychology. – 2014. Vol, 5, №2. – P. 37-40.
- 54 Мельник Ю.В. Сравнительный анализ общего инклюзивного образования в странах Запада (Канада, США, Великобритания) и России: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ставрополь: Пятигор. гос. лингвист. ун-т, 2012. – 238 с.
- 55 Гонеев А.Д. Интегрированный подход в проектировании профессиональной подготовки бакалавров к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник ТГУ. – 2015. – Т. 1, №141. – С. 1-5.
- 56 Кусаинов А.К., Аргынов А.Х., Жумаканова Р.А. Профессиональная подготовка взрослого населения в области инклюзивного образования: метод. пос. – Алматы: ROND&A, 2008 – 120 с.
- 57 Выготский Л.С. Основы дефектологии: учеб. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
- 58 Stefanich G. On the Outside Looking // In book: Science Teaching in Inclusive Classrooms Theory & Foundations. – NY., 2001. – P. 1-23.
- 59 Thomas G., Walker D., Webb J. Inclusive Practice – The ideals and the practice // In book: The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education. – London; NY., 2005. – 270 p.
- 60 Härmäläinen J. The Concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work // Journal of Social Work. – 2003. – Vol. 3, №1. – P. 69-80.
- 61 Ucar X. Social pedagogy, social education and social work in Spain: Convergent paths // <https://uclpress.scienceopen.com/collection> 10.05.2021.
- 62 Cameron C., Moss P. Social Pedagogy and Working with Children and Young People. Where care and education meet. – London: Jessica Kingsley Publishers, 2011. – 224 p.
- 63 Jones D.H. The social Pedagogues in Western Europe-some implications for European interprofessional care // <http://www.davidlane.org/children> 20.05.2021.
- 64 Meichenbaum D., Butler L., Gruson L. Components of the Model // In book: Social competence. – NY.; London: The Guilford Press, 1981. – P. 37-60.
- 65 Shure M.B. Social Competence as a Problem-solving Skill / In book: Social competence. – NY.; London: The Guilford Press, 1981. – P. 158-185.
- 66 Бернс Р. Что такое Я-концепция // psyberlink.flogiston.ru/. 10.05.2021.
- 67 Вайткявичус Ю.В. Очерки социальной педагогики / с литов. яз. – Вильнюс: Мокслас, 1988. – 174 с.

- 68 Лелюгене И.Ю. Институт социальных педагогов в Литве // Педагогика. – 2015. – №3. – С. 120-125.
- 69 Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
- 70 Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 115 с.
- 71 Маркова С.М., Горлова В.Г. Подготовка педагога профессионального обучения к проектной деятельности // Современные исследования социальных проблем. – 2015. – Т. 4, №48. – С. 21-29.
- 72 Митина Л.М. Теоретико-методологическое обоснование условий повышения качества профессиональной подготовки студентов // Пути повышения качества профессиональной подготовки студентов: матер. междунар. науч.-практ. конф. – Минск: БГУ, 2010. – С. 100-102.
- 73 Торохтий В.С. Актуальные проблемы современной социальной педагогики: избр. ст. – М.: МГППУ, 2011. – 280 с.
- 74 Элқожаева Н.С. Әлеуметтік педагогика. – Алматы, 2011. – 140 б.
- 75 Айтбаева А.Б., Абдуллаева П. Т. Әлеуметтік педагогика негіздері: оқу құр. – Алматы, Қазақ университеті, 2016. – 165 б.
- 76 Халитова І. Әлеуметтік педагогика: оқу құр. – Алматы: Білім, 2007. – 200 б.
- 77 Решетова И.С., Красикова Е.Н. Психолого-педагогические условия формирования профессиональной компетентности // Вестник Костромского государственного университета. – 2014. – №1. – С. 102-105.
- 78 Timonen-Kallio E., Härmäläinen J. Social pedagogy-informed residential child care // International Journal of Social Pedagogy. – 2019. Vol. 7, №1. – P. 1-14.
- 79 Indrašienė V., Sadauskas J. Reflection as a factor of the activity of professional competence of social pedagogues // Society. Integration. Education. – 2016. – Vol. 1. – P. 102-114.
- 80 Баркунова О.В. Формирование профессиональной компетентности будущего социального педагога в процессе педагогической практики: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Шуя, 2010 – 21 с.
- 81 Галагузова Ю.Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов: автореф. ... док. пед. наук: 13.00.08. – М.: Ин-т развития проф. образования М-ва образования РФ, 2001. – 47 с.
- 82 Митичева Т.И. Формирование профессиональной компетентности бакалавров по направлению подготовки Психолого-педагогическое образование (профиль «Психология и социальная педагогика») // Приволжский научный вестник. – 2014. – №12-4(40). – С. 44-47.
- 83 Прилепская С.В. Практическая подготовка студентов к социально-педагогической работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями

здоровья: теория и практика: матер. 2-й всерос. науч.-практ. конф. – Крым, 2016. – С. 233-236.

84 Ромашина Е.В. Формирование профессиональной готовности будущих социальных педагогов в вузе к работе с детьми-инвалидами: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Майкоп, 2007. – 25 с.

85 Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении: науч.-метод. пос. – М.: Эйдос, 2013. – 73 с.

86 Садвакасова З.М. В помощь социальному педагогу, или как работать с трудными детьми: учеб.-метод. пос. – Алматы: 2008. – 192 с.

87 Нурмагамбетова Ж.С. Подготовка педагогов по внедрению инклюзивного образования в РК // Инклюзия в образовании. – 2016. – №4(4). – С. 36-42.

88 Сейдина М.З., Менлибекова Г.Ж. Профессиональная подготовка социальных педагогов к реализации инклюзивного образования: андрагогический подход // Социальная педагогика: теоретико-методологические основы и перспективы развития: матер. всерос. конф. с междунар. участ. – М.: Перспектива, 2019. – С. 209-215.

89 Тебенова К.С., Дахбай Б.Д., Рымханова А.Р. и др. Проблемы подготовки педагогических кадров для работы в условиях инклюзивного образования // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – №3, ч. 2. – С. 168-171.

90 Агавелян Р.О., Аубакирова С.Д., Жомартова А.Д. и др. Отношение учителей к инклюзивному образованию в Казахстане // Интеграция образования. – 2020. – Т. 24, №1. – С. 8-19.

91 Magauova A.S., Makhambetova Zh.T. The readiness of future social pedagogues to work in inclusive education: results of a diagnostic research // Journal of Educational Sciences. – 2020. – Vol. 62, №1. – P. 43-53.

92 Hryvko A.V., Zhuk Y.O. Application of the integration model in the system of inclusive higher education // Journal of Curriculum and Teaching. – 2022. – Vol. 11, №1. – P. 35-44.

93 Сардарова Ж.И., Жумашева Н.С. Инклюзивное и интегрированное обучение в Республике Казахстан // Концепт. – 2017. – Т. 35. – С. 113-116.

94 Абильдина С.К., Рымханова А.Р. Компетентность педагога как условие успешного внедрения инклюзивного образования // Достижения и проблемы современной науки: матер. 36-й междунар. науч.-практ. конф. – СПб., 2018. – С. 43-47.

95 Nurgaliyeva A., Sametova F., Orynkanova G., Kolyeva N., Vedilina Y., Sakenov J., Lyuft A. On the formation of professional competence of future social pedagogues // International Journal of Advanced Research in Engineering and Technology. – 2020. – Vol. 11, №3. – P. 268-275.

96 Makhambetova Zh.T., Magauova A.S. Pre-Service Social Educators' Professional competences: An Inclusive Education Context // Education and Self-development. – 2022. – Vol. 17, №2. – P. 129-143.

- 97 6B01801 – Социальная педагогика и самопознание // https://welcome.kaznu.kz/ru/education_programs/bachelor/speciality 20.05.2020.
- 98 Аристова М.А. Системный подход в исследовании сущности инклюзивного образования // Вестник ЮУрГГПУ. – 2015. – №7. – С. 14-18.
- 99 Перегудов Ф.И., Тарасенко Ф.П. Введение в системный анализ: учеб. пос. – М.: Высш. шк., 1989. – 367 с.
- 100 Ламанаускас В. Современная философия образования в университете: системный подход // Наука и образование в условиях социально-экономической трансформации общества: сб. ст. 7-й междунар. науч.-метод. конф. – Брест, 2004. – Ч. 1. – С. 179-182.
- 101 Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пос. – М.: Академия, 2013. – 576 с.
- 102 Тютюкова И. А. Педагогический тезаурус. – М.: Б. Секачев, 2016. – 160 с.
- 103 Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
- 104 Кузьмина Н.В. Фундаментальная акмеология как важнейший ресурс процесса повышения продуктивности образования // Проблемы освіти: зб. наук. праць. – Житомир-Київ, 2015. – Вип. 84. – С. 14-19.
- 105 Деркач А.А. Акмеология. – М.: РАГС, 2002. – 650 с.
- 106 Бодалев А.А., Ганжин В.Т., Деркач А.А. Человек и цивилизация в зеркале акмеологии (и акме как центральная формула здоровья, самопознания и творческого самоутверждения человека) // Мир психологии. – 2000. – №1. – С. 89-108.
- 107 Бегалиева С.Б. Акмеологический подход – новая парадигма в совершенствовании подготовки будущих специалистов // Успехи современного естествознания. – 2013. – №7. – С. 123-126.
- 108 Гессен С.И. В защиту педагогики // В кн.: Гессен. – М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2004. – С. 39-61.
- 109 Шевелева Д.Е. Аксиологическое измерение инклюзивного образования в постиндустриальном обществе // http://pedagog.vlsu.ru/fileadmin/Dep_pedagogical/konf_lerner/Scheveleva_D.E..pdf 23.03.2019.
- 110 Самохин И.С., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г. Аксиологический подход к инклюзивному образованию: компаративный анализ // Казанский педагогический журнал. – 2018. – №1(126). – С. 22-27.
- 111 Аттард А., Ди Йорио Э., Гевен К. и др. Студентоцентрированное обучение. – Астана: НКАОКО-IQAA, 2017. – 64 с.
- 112 O'Neill G., McMahon T. Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers? // In book: Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching. – Dublin: AISHE, 2005. – P. 27-36.
- 113 Overview in Student – Centered Learning in Higher Education in Europe: Research Study / European Students' Union. – Brussels. – 2015. – 47 p.
- 114 Bucharest Communiqué // http://media.ehea.info/file/2012_10.08.2021.

- 115 Кисель О.В., Дубских А.И., Бутова А.В. Преимущества применения студент-центрированного подхода в Высшей Школе // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – №4(33). – С. 97-100.
- 116 Менлибекова Г.Ж. Студентцентрированный подход как методология высшего образования // <https://iaar.agency/storage/photos/shares> 07.05.2021.
- 117 Searles B. Student-Centered Learning in the Social Studies Classroom: Effective Strategies that Build Critical Thinking // <https://spark.bethel.edu/etd/844/> 07.05.2021.
- 118 Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / пер. с англ. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 259 с.
- 119 Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. – М.: Когито-центр, 2002. – 395 с.
- 120 Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – №2. – С. 7-14.
- 121 Маркова А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
- 122 Белкина В.В., Макеева Т.В. Концепт универсальных компетенций высшего образования // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – №5. – С. 117-126.
- 123 Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Эйдос. – 2002. – №2. – С. 58-64.
- 124 Краевский В.В. Общие основы педагогики: учеб. пос. – Изд. 2-е, испр. – М.: Академия, 2005. – 256 с.
- 125 Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. – СПб.; Кострома, 2006. – 70 с.
- 126 Сергеев А.Г. Компетентность и компетенции в образовании. – Владимир: Владимирский гос. ун-т, 2010. – 107 с.
- 127 Щербаков А.И., Мудрик А.В. Психология учителя // В кн.: Возрастная педагогическая психология. – М., 1991. – С. 258-283.
- 128 Козырева В.А., Радионова Н.Ф. и др. Компетентностный подход в педагогическом образовании. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 256 с.
- 129 Хмель Н.Д. Теория и технология реализации целостного педагогического процесса: учеб. пос. – Алматы: АГУ им. Абая, 2002. – 90 с.
- 130 Ахметова Г.К., Исаева З.А. Педагогика: учеб. – Алматы: Қазақ университеті, 2006. – 328 с.
- 131 Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
- 132 Сунцова А.С., Баранов А.А. Личностно-профессиональные характеристики педагога инклюзивного образования с позиции компетентностного подхода // Вестник Удмуртского университета. – 2020. – №3. – С. 298-306.

- 133 Таубаева Ш.Т., Лактионова С.Н. Педагогическая инноватика как теория и практика нововведений в системе образования. – Алматы: НИЦ Гылым, 2001. – 296 с.
- 134 Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // <https://textarchive.ru/c-2320537.html> 12.12.14.03.2020.
- 135 Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423>. 20.09.2020
- 136 Nutmacher W. Key Competencies for Europe: report of the sympos. – Berne, 1996. – 72 p.
- 137 Revised key competences framework – what do i use on youthpass? // <https://www.youthpass.eu/en/help/faqs/keycompetences/> 06.05.2021.
- 138 Федоров А.Э., Метелев С.Е., Соловьев А.А. и др. Компетентностный подход в образовательном процессе. – Омск: Омскбланкиздат, 2012. – 210 с.
- 139 Petrie P., Boddy J., Cameron C. et al. Working with Children in Care: European Perspectives. – Buckingham: Open University Press, 2006. – 208 p.
- 140 Махмутова З.М. Формирование профессиональной компетентности социального педагога в образовательном процессе высшей школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Уфа: БГПУ им. М. Акмуллы, 2006. – 168 с.
- 141 Kyriacou C., Ellingsen I.T., Stephens P., Sundram V. Social pedagogy and the teacher: England and Norway compared // *Pedagogy, Culture & Society*. – 2009. – Vol. 17, №1. – P. 75-87.
- 142 Odrowaz-Coates A., Szostakowska K. Social pedagogy vs social work in Poland // <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2021.v10.x.003> 26.04.2021.
- 143 Moss P., Petrie P. Education and social pedagogy: What relationship? // *London Review of Education*. – 2019. – Vol. 17, №3. – P. 393-405.
- 144 Moreno L.R., Fernández M.P., Moyano M.S. Educación social, trabajo social: Conexiones y desconexiones // *RES: Revista de Educación Social*. – 2018. – №26. – P. 87-103.
- 145 Jones H.D. The Social Pedagogues in Western Europe -Some implications for European interprofessional care // *Journal of Interprofessional Care*. – 2009. – Vol. 8, №1. – P. 19-29.
- 146 Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: А-О. – М: УЦ Перспектива, 2011. – 244 с.
- 147 Басов Н.Ф., Басова В.М., Кравченко А.Н. Социальный педагог: введение в профессию: учеб. пос. – Изд 2-е., стер. – М.: Академия, 2007. – 256 с.
- 148 Emmerová I. The social pedagogue at school and their cooperation with teachers in the Slovak Republic // *The New Educational Review*. – 2010. – Vol. 22(3-4). – P. 43-54.
- 149 Одарич И.Н., Гаврилова М.И. Компетентностный подход в системе высшего образования // *Балтийский гуманитарный журнал*. – 2017. – №1(18). – С. 133-136.
- 150 White R.W. Motivation reconsidered. The concept of competence // *Psychological review*. – 1959. – №66. – P. 297-333.

- 151 Short Ed.C. Competence: inquiries into its meaning and acquisition in educational settings. – Lanham: University Press of America, 1984. – 185 p.
- 152 Keen K. Competence: What is it and how can it be developed? // In book: Instructional Design: Implementation Issues. – Brussels, 1992. – P. 111-122.
- 153 Спенсер Л.М., Спенсер С.М. Компетенции на работе / пер. с англ. – М.: НИРО, 1993. – 384 с.
- 154 Parry S.B. The quest for competencies: competence studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study // Training. – 1996. – №3. – P. 48-56.
- 155 Tuning Project (2002). Tuning web site: www.let.rug.nl/Tuning Project or // www.relint.deusto.ers/TuningProject/ 26.04.2021.
- 156 Абдалина Л.В. Развитие профессионализма педагога: от теории к практике: монография. – М.: Изд-во РГСУ, 2008. – 327 с.
- 157 Толковый словарь Ушакова онлайн // <https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=24550> 26.04.2021.
- 158 Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения: дидактика и методика: учеб. пос. – М.: Академия, 2008. – 352 с.
- 159 Pukelis K., Smetona A. Harmonising the microsystem of the educational concept competence // Aukštojo mokslo kokybė. – 2012. – №9. – P. 50-74.
- 160 Махова О.В. От готовности к компетенции // Вестник КГУ. – 2014. №7. – С. 186-188.
- 161 Хуторской А.В. Методологические основания применения компетентностного подход к проектированию образования // Высшее образование в России. – 2017. – №12. – С. 85-91.
- 162 Мынбаева А.К. Основы научно-педагогических исследований: учеб. пос. – Алматы: Қазақ университеті, 2013. – 220 с.
- 163 Таубаева Ш.Т., Булатбаева А.А. Методология и методы педагогического исследования: учеб. пос. – Алматы: Қазақ университеті, 2015. – 214 с.
- 164 Уалиева Н.Т. Психолого-педагогические условия организации самостоятельной работы студентов на основе компетентностного подхода: дис... док. PhD: 6D010300. – Алматы: КазНПУ имени Абая, 2016. – 173 с.
- 165 Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан. Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования всех уровней образования: утв. 31 октября 2018 года, №604 // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800017669> 5.01.2020.
- 166 Синеева Л.С. Историко-генетический подход к изучению понятий «компетентность» и «компетенции» // Актуальные задачи педагогики: матер. 6-й междунар. науч. конф. – Чита, 2015. – С. 26-28.
- 167 Dreyfus S.E., Dreyfus H.A. A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition. – Washington: Storming Media, 1980. – 22 p.
- 168 Kenworthy J. Competence and Competency. What are they and how do they affect performance? // <https://www.researchgate.net/publication> 24.04.2021.

- 169 Ибрагимова Л.А., Петрова Г.А., Трофименко М.П. Компетентностный подход – методологическая основа современного образования // Вестник НВГУ. – 2010. – №1. – С. 57-66.
- 170 Weinert F.E. A concept of competence: A conceptual clarification // In book: Defining and selecting key competencies. – Seattle, WA: Hogrefe, Huber., 2001. – P. 45-65.
- 171 Токарева Ю.А. Управление профессиональными компетенциями: учебно-методическое пособие. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2021. – 327 с.
- 172 Менлибекова Г.Ж. Студентцентрированный подход как методология высшего образования // <https://iaar.agency/storage/photos/shares> 24.04.2021.
- 173 Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию / пер. с нем. – М., 1984. – 397 с.
- 174 Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. – Изд. 19-е, испр. – М.: Рус. яз., 1987. – 750 с.
- 175 Эльконин Б.Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: матер. семир. – Красноярск, 2002. – С. 22-36.
- 176 Аксютин З.А. Социально-педагогическая компетентность как цель и результат углубленной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – №6(2). – С. 114-119.
- 177 Ефремова Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание. – М.: Национальное образование, 2012. – 415 с.
- 178 Әлқожаева Н.С., Баширова Ж.Р. Педагогикалық құзыреттілікті жобалау оқытушы даярлаудың құраушы компоненті ретінде // ҚазҰУ Хабаршысы. – 2015. – №(46). – С. 59-67.
- 179 Сорокоумов С.П. Определения «Профессиональная компетенция» и «Профессиональная компетентность» в системе вузовской подготовки // Ученые записки ОГУ. – 2011. – №1. – С. 323-328.
- 180 Хуторской А.В. Диагностика и оценка компетентностных результатов обучения // Вестник Института образования человека – 2013. – №1. – С. 1-18.
- 181 Николаева И.С. Профессиональная компетенция социального педагога // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – №4(23). – С. 231-234.
- 182 Морозан С. Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями // <https://pandia.org/text/80/166/1153-27.php> 02.02.2021.
- 183 Renzaglia A. The impact of teacher education on the beliefs, attitudes, and dispositions of preservice special educators // Teacher Education and Special Education. – 1997. – Vol. 20. – P. 360-377.
- 184 Sander A. Konzepte einer inklusiven Pädagogik // Zeitschrift für Heilpädagogik. – 2004. – Vol. 5. – P. 240-244.
- 185 Shemesh Y.R. A survey of teachers perceptions of administrative support and their attitudes toward inclusion in New Jersey. – New Brunswick; New Jersey, 2009. – 123 p.

186 Яковлева Е.Л. Философско-методологический анализ слов «инклюзия»/ инклюзивный человек» // Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования: матер. 3-й междунар. науч.-практ. конф. – Казань, 2015. – С. 43.

187 Двадненко А.В., Бочаров С.С. Педагогическая сущность и содержание инклюзивного образовательного процесса в детских учреждениях санаторного типа // Наука и школа. – 2020. – №5. – С. 101-111.

188 Артюшенко Н.П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Томск, 2010. – 180 с.

189 Магауова А.С., Махамбетова Ж.Т. Деятельность социального педагога в условиях инклюзивного образования учеб.-метод. пос. – Алматы: Казак университеті, 2020. – 188 с.

190 Айсмонтас Б.Б., Одинцова М.А. Инклюзивная образовательная среда вуза как ресурс для развития жизнестойкости и самоактивации студентов с инвалидностью // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23, №2. – С. 29-41.

191 Алехина С. Золотое сечение: психологическая канва инклюзии // Классное руководство и воспитание школьников. – 2014. – №7-8(141). – С. 11-17.

192 Арпентьева М.Р., Гасанова Р.Р., Худякова Т.Л. и др. Инклюзия и эксклюзия как показатели культуры социальных отношений: глобальное образование в развитии человека // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2020. – №3(59). – С. 154-165.

193 Макеева И.А. Социальная эксклюзия и инклюзия в контексте образования: сущность, подходы // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2020. – №198. – С. 45-55.

194 The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education // <https://www.european-agency.org/sites/default/files> 14.05.2019.

195 Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования 2009 г. // http://www.eduportal44.ru/koiro/dostupnay_. 14.05.2019.

196 Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан. Об утверждении Концептуальных подходов к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан: утв. 1 июня 2015 года, №348 // <https://online.zakon.kz> 20.09.2020.

197 Мовкебаева З.А. Вопросы подготовки педагогических кадров в Республике Казахстан к работе в условиях инклюзивного образования // Педагогика и психология. – 2013. – №2. – С. 6-11.

198 Askah-Jnr F.R. Inclusive education, a best practice, policy and provision in education systems and schools: The rationale and critique // European Journal of Education Studies. – 2020. – Vol. 6, №10. – P. 171-183.

199 Galkienė A. Values supporting the sustainability of inclusive education in different practices // Society. integration. Education: proceed. of the internat. scient. conf. – Rėzekne, 2021. – P. 192-202.

- 200 Борисова Н.В., Прушнинский С.А. Инклюзивное образование: право, принципы, практика. – М.: Инфра-М, 2011. – 205 с.
- 201 Сигал Н.Г. Инклюзия сегодня: за и против: монография. – Казань: Отечество, 2017. – 200 с.
- 202 Сулейменова Р.А. К вопросу об инклюзивном образовании // Открытая школа. – 2015. – №6(147). – С. 56-58.
- 203 Елисеева И.Г., Ерсарина А.К. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: метод. реком. – Алматы: ННПЦ КП, 2019. – 96 с.
- 204 Закон Республики Казахстан. О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями: принят 11 июля 2002 года, №343-ІІ (с изм. и доп. состоянию на 26.06.2021 г.) // online.zakon.kz/Document/?doc_id=1032168 10.12.2019.
- 205 Большая медицинская энциклопедия: В 30 т. / под ред. Б.В. Петровский. – изд. 3-е. – М.: Советская энциклопедия, 1981. – Т. 17. – 512 с.
- 206 Крумликова С.Ю. Теоретические подходы к трактовке понятия «Норма здоровья человека» // В кн.: Образ человека будущего: кого и как воспитывать в подрастающих поколениях. – Киев, 2014. – С. 251-259.
- 207 Бажанова О.С. Системный подход к организации педагогической поддержки семьи нетипичного ребенка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Саратов, 2003. – 154 с.
- 208 Давыдова Л.Н., Колокольцева М.А., Рябова Е.В. Инклюзивное образование и нравственные взаимоотношения: грани одной проблемы. – М.: Ленанд, 2016. – 200 с.
- 209 Сулейменова Р.А. Предпосылки и условия для реализации принципа inclusion в образовании РК // <https://youtu.be/v7ErTDINK4k> 10.12.2022.
- 210 Gallagher J.J. National agenda for educating gifted students: Statements of priorities // Exceptional children. – 1988. – №55. – P. 107-114.
- 211 Dash N. Educational Programmes for Children with Diverse Needs and Benefits of Inclusive Education // Online International Interdisciplinary Research Journal. – 2018. – Vol. 8, №2. – P. 101-114.
- 212 Magauova A.S., Makhambetova Zh.T. Socio-pedagogical work with gifted learners with special educational needs // Современные тренды педагогического образования: сб. науч. тр. 1-го междунар. форума. – Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ, 2019. – С. 146-151.
- 213 Мовкебаева З.А., Дюсенбаева Б.А. Компетенции специального педагога в инклюзивном образовании // Вестник КазНацЖенПУ. – 2021. – №1. – С. 47-55.
- 214 Сулейменова Р.А. Социально-коррекционная педагогическая поддержка как путь интеграции детей с ограниченными возможностями // Проблемы включения детей со специальными образовательными потребностями в общеобразовательный процесс: сб. матер. республ. семина. – Алматы: Паритет, 2002. – С. 9-17.

215 Hämäläinen J. Social pedagogical eyes in the midst of diverse understandings, conceptualisations and activities // International Journal of Social Pedagogy. – 2012. – Vol. 1, №2. – P. 3-16.

216 Jones D.H. The Social Pedagogues in Western Europe - Some implications for European interprofessional care / http://www.avidlane.org/children/chaug/aug2000/social_pedagogues.htm 5.02.2020.

217 Cameron C., Moss P., Petrie P. Towards a social pedagogic approach for social care // International Journal of Social Pedagogy. – 2021. – Vol. 10. – P. 1-7.

218 Cameron C., Petrie P., Wigfall V., Kleipoedszus S., Jasper A. Final report of the social pedagogy pilot programme: development and implementation. – London, 2011. – 96 p.

219 Евдокимов Е.Л. Социально-педагогическая деятельность за рубежом. – Минск, 2017. – 112 с.

220 Stevens E. Social pedagogy and its links to holding the space // <https://www.celcis.org/application/files/6814/7136/4174/Social-pedagog> 5.02.2020.

221 Шаяхметова Н.Н., Юсупов Р.Г. История становления и развития специального и инклюзивного образования в России // Инновации и инвестиции. – 2013. – №8. – С. 44-47.

222 Всеобщая Декларация Прав Человека ООН: утв. резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 10 декабря 1948 года, №217А(III), ст. 26 // <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights> 10.12.2019.

223 Декларация о правах умственно отсталых лиц // https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/retarded.shtml 10.12.2019.

224 Декларация о правах инвалидов: утв. Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 9 декабря 1975 года, №3447 (XXX) // https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/disabled.shtml. 10.12.2019.

225 Education for All Handicapped Children Act // https://ru.abcdef.wiki/wiki/Education_for_All_Handicapped_Children_Act 10.12.2019.

226 Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И. Инклюзивное образование детей-инвалидов// Социологические исследования. – 2003. – №5. – С. 100-106.

227 Deno E.N. Special education as Developmental Capital // Exceptional Children. – 1970. – №37. – P. 229-237.

228 Конвенция о правах ребенка // https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml 22.09.2020.

229 The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education // <https://www.european-agency.org/sites/default/files> 14.05.2019.

230 Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования 2009 год // <http://www.eduportal44.ru/koiro/dostupnay>. 14.05.2019.

231 Всемирная Декларация по Образованию для Всех и Рамки Действий для Удовлетворения Базовых Образовательных Потребностей // https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/jomtien.pdf. 14.05.2019.

232 Дакарские рамки действий. Образование для всех (2000) // <https://www.un.org/ru/events/literacy/dakar.htm> 27.01.2019.

233 No Child Left Behind Act of 2001 // <https://www.encyclopedia.com/social-sciences-and-law/law/law-divisions-and-codes/no-child-left>. 27.01.2019.

234 Individuals with Disabilities Education Act // https://wikichi.ru/wiki/Individuals_with_Disabilities_Education_Act 27.01.2019.

235 Курмышева Л.К. Инклюзивное образование: зарубежный опыт // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №9. – С. 221-224.

236 Ганберг О.Б. Практический опыт развития инклюзивного образования в Японии // Матер. междунар. науч.-практ. конф. «Непрерывное образование как стратегия развития профессиональной карьеры: традиции и инновации». – СПб., 2017. – С. 26-30.

237 Бражник Е.И. Особенности методологии сравнительных педагогических исследований // <http://www.emissia.org/offline/2005> 27.01.2019.

238 Магауова А.С., Сатова А.К. Система непрерывного образования в Японии: опыт, традиции и инновации // Вестник КазНПУ им. Абая. – 2016. – №4(47). – С. 24-29.

239 Михайличенко И.А. Международный и отечественный опыт инклюзивного образования // <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola> 5.10.2021.

240 Жетписбаева М.А., Асылбек Т.Д. Особенности инклюзивного образования: опыт Финляндии // Вестник КарГУ. – 2016. – №4(84). – С. 29-34.

241 Валеева Р.А., Королева Н.Е., Сахапова Ф.Х. Сравнительный анализ моделей подготовки социальных работников в США, странах Западной Европы и в России // Фундаментальные исследования. – 2014. – №5-1. – С. 162-166.

242 Ефимова М.В. Подготовка социальных педагогов и социальных работников в вузах Германии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Ярославль, 1997. – 215 с.

243 Лелюгене И.Ю. Институт социальных педагогов в Литве // Pedagogika. – 2015. – №3. – С. 120-125.

244 Šerukas R. A non – university training tendency of social pedagogues and their evaluation in Lithuania: doc. ... dis. Educology: 07S. – Klaipeda, 2005. – 32 p.

245 Educational program of training social pedagogues. 2019 // <https://www.utenos-kolegija.lt/en/studies-program/social-pedagogy> 26.04.2021.

246 Карвялис В. Специальное образование детей с ограниченными возможностями и подготовка педагогов-дефектологов, а также педагогов и психологов по социальной работе в Литве // Дефектология. – 1998. – №1. – С. 87-94.

247 Международный опыт: Литва – страна, где каждый ребенок обучаем // http://www.kultura.uz/view_10_r_3665.html 26.04.2021.

248 Children in Latvia / Central Statistical Bureau of Latvia. – Riga, 2014. – 94 p.

249 Приказ Государственный комитет СССР по народному образованию. Об открытии специальности «Социальная педагогика»: утв. 21 августа 1991 года, №582 // <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=>. 26.04.2021.

250 Литвак Р.А., Криницына Е.В. Социальная педагогика: учеб. пос. – Челябинск: Челяб. гос. акад. культуры и искусств, 2011. – 274 с.

251 Magauova A.S., Makhambetova Zh. T. Inclusive education abroad: problems, experience and perspectives // Journal of Educational Sciences. – 2019. Vol. 58, №1. – P. 91-98.

252 Омарова Т.К. Особенности концептуализации инклюзивного образования в Казахстане // Вестник КазНУ. – 2016. – Т. 3, №49. – С. 60-67.

253 Реализация принципов Болонского процесса в Республике Казахстан: аналит. отчет // <https://enic-kazakhstan.edu.kz/uploads/additional> 03.01.2021.

254 В Казахстане проживают 139 887 человек с особыми образовательными потребностями // <https://primeminister.kz/ru/nemon-rk-v-kazahstane-prozhivayut-139887-chelovek-s-osobymi-obrazovatelnyimi> 03.01.2021.

255 Мовкебаева З.А. Актуальные вопросы развития инклюзивного образования в вузе // Психолого-педагогические аспекты инклюзивного образования: матер. междунар. науч.-практ. конф. – Актобе, 2019. – С. 9-12.

256 Социальная защита детей. Численность детей-инвалидов от 0 до 17 лет включительно // <https://bala.stat.gov.kz/chislennost-detej-invalidov> 16.09.2021.

257 Включение (inclusion) детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс: прошлое, настоящее, будущее // <https://youtu.be/v7ErTDINK4k> 16.09.2021.

258 Magauova A.S., Makhambetova Zh.T. Conceptual basics of inclusive education in the context of globalization // Integration of the Scientific Community to the Global Challenges of Our Time: mater. of the internat. stud. scient. conf. – Sapporo, 2019. – Vol. 2. – P. 15-21.

259 В Алматы 150 школ предоставляют инклюзивное образование // https://www.kt.kz/rus/education/v_almaty_150_shkol_predostavlyayet 16.09.2021.

260 Муратбаева Г.А., Таубаева Ш.Т. Подготовка социальных педагогов в России и Казахстане и перспектива интеграции // Педагогическое образование и наука. – 2021. – №2. – С. 56-65.

261 Закон Республики Казахстан. О специальных социальных услугах: принят 29 декабря 2008 года, №114-IV // <https://adilet.zan.kz/rus/docs> 01.03.2021.

262 Разработка методических рекомендаций по внедрению эффективных методик и технологий в процесс обучения детей с особыми образовательными потребностями: метод. реком. – Астана: НАО им. И. Алтынсарина, 2019. – 216 с.

263 Nazarbayev University. Высшая школа образования // <https://nu.edu.kz/ru/academics/school/graduate-school-of-education> 01.03.2021.

264 Каждый учитель должен владеть знаниями и технологиями инклюзивного образования // https://www.soros.kz/ru/each_teacher 01.03.2021.

265 Makhambetova Zh.T. Formation of managerial competence of pedagogues of inclusive education// Farabi Alemi: матер. междунар. науч. конф. студентов и молодых ученых. – Алматы, 2020. – С. 133-136.

266 Мукашева А.Б., Касен Г.А., Магауова А.С., Жумабекова К.Б., Махамбетова Ж.Т. 7M01103 – Современные технологии в условиях инклюзивного образования: утв. на заседании Ученого совета университета 29 апреля 2019 года, №8. – Алматы, 2019. – 12 с.

267 Об утверждении Типовых квалификационных характеристик должностей педагогов // https://adilet.zan.kz/rus/docs/V090005750_30.03.2020.

268 Magauova A., Makhambetova Zh., Iskakova A. et al. Experience in developing professional competences of social pedagogues in higher educational institutions of Kazakhstan // *Proceed. the 3rd annual internat. sympos. «Education and City: Education and Quality of Living in the City» (Education and City 2020)*. – Les Ulis, 2021. – Vol. 98. – P. 01001-1-01001-6.

269 Loeb S., Dynarski S. et al. Descriptive analysis in education: A guide for researchers // <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573325.pdf>. 14.03.2020.

270 ГОСО РК 6.08.058-2010. Приложение А. Типовой учебный план специальности 5В012300 – «Социальная педагогика и самопознание» // <https://www.kaznu.kz/ru/8712> 14.03.2020.

271 Бакалавриат. Факультет философии и политологии // <https://www.kaznu.kz/ru/8712> 14.03.2020.

272 Dreyer L.M. Inclusive education // In book: *Education for initial teacher training*. – Kenwyn, South Africa: Juta & Company Ltd, 2017. – P. 383-400.

273 Gasaymeh A. A study of undergraduate students' use of Information and Communication Technology (ICT) and the factors affecting their use: A developing country perspective // *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. – 2018. – Vol. 14, №5. – P. 1731-1746.

274 Magauova A., Makhambetova Z., Lukashova S. Comparative analysis of educational programs for training social pedagogues on the example of universities in Kazakhstan, Lithuania, and Germany // *Proceed. of the 14th internat. scient. conf. Rural Environment. Education. Personality (REEP)*. – Jelgava, 2021. – Vol. 14. – P. 281-289.

275 Тимирясова А., Ахметова Д.З. Профессиональные компетенции и личные качества педагога (специалиста) системы инклюзивного образования // *Педагогическое образование и наука*. – 2019. – №3. – С. 77-81.

276 Aprile K., Knight B. Preservice teachers' perceptions of inclusive education: the reality of professional experience placements // *Australian Journal of Special and Inclusive education*. – 2020. – Vol. 44, №2. – P. 88-101.

277 Тамарская Н.В., Черняева М.Г. Инклюзивная компетенция в контексте профессионального стандарта педагога // *Известия Балтийской Государственной Академии Рыбопромыслового Флота: психолого-педагогические науки*. – 2015. – №2(32). – С. 74-77.

278 Криводонова Ю.Е. Особенности формирования инклюзивных компетенций у педагогов в рамках общеобразовательной организации // *Инновационные направления социально-гуманитарных исследований: сб. науч. тр. по матер. междунар. науч.-практ. конф.* – Белгород, 2020. – С. 58-61.

279 Velykzhanina D.V. Actual aspects of formation of inclusive competence of future social pedagogues // *Інноваційна педагогіка*. – 2022. – №47. – С. 158-164.

280 Бурмистрова Л., Хаустов А. Для развития инклюзии необходимы три компонента: мотивация организации, командная работа и компетентность специалистов // *СДО*. – 2019. – №6(96). – С. 8-14.

- 281 Bouillet D. Some aspects of collaboration in inclusive education – teacher’s experiences // Center for Educational Policy Studies Journal. – 2013. – Vol. 3, №2. – P. 93-117.
- 282 Шеманов А.Ю., Екушевская А.С. Формирование инклюзивной культуры при реализации инклюзивного образования: вызовы и достижения // Современная зарубежная психология. – 2018. – Т. 7, №1. – С. 29-37.
- 283 Boychuk Y., Kazachiner O., Khliebnikova T. Managing teacher’s inclusive culture development // Revista Amazonia Investiga. – 2021. – Vol. 10, №44. – P. 207-219.
- 284 Загвязинский В.П. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования // Вестник Высшей школы. – 2004. – №4. – С. 14-21.
- 285 Краевский В.В. Методология педагогики: пос. – Чебоксары: Изд-во Чуваш, ун-та, 2001. – 244 с.
- 286 Штофф В.А. Моделирование и философия. – М.; Л: Наука, 1996. – 30 с.
- 287 Grocchia J.E. A model for understanding teaching and learning // In book: Handbook of College and University Teaching: A Global Perspective. – Los Angeles: SAGE Publications, 1997. – P. 2-14.
- 288 Podnieks K. The limits of modeling. (n.d.) // http://philsci-archive.pitt.edu/5475/1/Podnieks_Limits_of_Modeling.pdf 15.11.2020.
- 289 Нормативно-правовая база специального и инклюзивного образования // <https://old.special-edu.kz/nprbase.html>. 15.11.2020.
- 290 Приказ Министерства образования и науки Республики Казахстан. Об утверждении Типовых квалификационных характеристик должностей педагогов: утв. 13 июля 2009 года, №338 (зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 17 августа 2009 года, №5750) // https://adilet.zan.kz/rus/docs/V090005750_ 15.11.2020.
- 291 Приказ Министра труда и социальной защиты населения Республики Казахстан. Об утверждении профессионального стандарта «Психологическая и социальная работа»: утв. 30 мая 2019 года, №292 (зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 31 мая 2019 года, №18764) // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1900018764> 15.11.2020.
- 292 Bubpha S., Erawan P., Saihong P. Model Development for Inclusive Education Management: Practical Guidelines for Inclusive Schools // Journal of Education and Practice. – 2012. – Vol. 3, №8. – P. 223-233.
- 293 Teschers C. Proposing a holistic inclusive education model for policy, curriculum and classroom development // Teachers’ Work. – 2020. – Vol. 17, №1(2). – P. 73-87.
- 294 Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // В кн.: Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М.: Педагогика, 1972. – С. 7-44.
- 295 Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2000. – 509.
- 296 Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2009. – 713 с.

297 Багина В.А., Боровкова О.А. Особенности мотивационно-ценностного компонента личностной готовности к профессиональной деятельности студентов с учетом успешности обучения в вузе // Наука и современность. – 2014. – №34. – С. 35-40.

298 Reynolds M. Education for Inclusion, Teacher Education and the Teacher Training Agency Standards // Journal of In-Service Education. – 2001. – №27(3). – P. 465-476.

299 Пургина Е.И. Философские основы инклюзивного образования в контексте специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья // Педагогическое образование в России. – 2014. – №2. – С. 152-156.

300 Слостенин В.А. Социальный педагог и социальный работник: личность и профессия // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт: сб. – М.; Тула, 1993 – Т. 2. – 269 с.

301 Grinceviciene V., Vareviciflte J., Asakaviciflte V. et al. Inclusive education as a value: philosophical and socio-educational approaches // Вестник Том. гос. ун-та. – 2019. – №50. – С. 47-52.

302 Нежиховская Е.М. К вопросу о формировании мотивов выбора вуза и факультета // В кн.: Мотивация жизнедеятельности студента. – Каунас, 2001. – С. 145-159.

303 Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ // Вестник БГУ. – 2012. – №1(1). – С. 80-84.

304 Емельянова Т.В., Синявская А.А. Инклюзивная культура будущих педагогов «включенного» образования // Современные тенденции развития науки и технологий: сб. науч. тр. по матер. 7-й междунар. науч.-практ. конф. – Белгород, 2015. – С. 38-41.

305 Галагузова М.А. Научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки социальных педагогов // Социально-педагогическая деятельность: проблемы и перспективы: матер. науч.-практ. конф. – Самара, 2006. – С. 21-25.

306 Руднева Т.И. Многоаспектность социально-педагогической деятельности и разновидность профессиональной подготовки специалистов // Социально-педагогическая деятельность: проблемы и перспективы: матер. науч.-практ. конф. – Самара, 2006. – С. 13-16.

307 Хмель Н.Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя. – Алматы: Ёылым, 1998. – 320 с.

308 Гукасова Г.С. Изучение профессиональной готовности будущего социального педагога к практической деятельности на рабочих местах // Молодой ученый. – 2012. – №8(43). – С. 321-323.

309 Алехина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.А. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. – 2011. – №1. – С. 83-89.

310 Османова Х.С. Требования к личности и профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми ОВЗ // <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2019/04/06/trebovaniya-k.12.05.2022>.

311 Макович Г.В., Истомин К.В. Формирование у персонала организации с инклюзивной корпоративной культурой компетенции взаимодействовать с коллегами, имеющими инвалидность // Экстрабилити как феномен инклюзивной культуры: формирование инклюзивной культуры в организациях: матер. 2-й всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. участ. – Екатеринбург, 2020. – С. 163-167.

312 Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М.: Высшая школа, 1984. – 174 с.

313 Шептенко П.А., Воронина Г.А. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пос. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

314 Овчарова Р.В. Социально-педагогическая запущенность детей и подростков. – М.: Юрайт, 2021. – 394 с.

315 Миронова Е.Е. Мотивация профессиональной деятельности: сб. псих. тестов. – Минск, 2006. – Ч. 3. – 120 с.

316 Стебловская Л.С. Мотивация педагогической деятельности как один из факторов профессионального развития педагогов // Современное педагогическое образование. – 2019. – №5. – С. 38-44.

317 Медведева И.А. Мотивы поступления в учебное заведение // Личность и общество: в поисках гармонии. – 2001. – №1. – С. 97-100.

318 Mag A.G., Sinfield S., Burns T. The benefits of inclusive education: new challenges for university teachers // Matec Web of Conferences. – 2017. – №121(1). – P. 12011-1-12011-7.

319 Кузьмина В. П. Эмпатия как условие реализации принципов инклюзивного образования // Концепт. – 2016. – Т. 8. – С. 138-142.

320 Николаева И.С. Профессиональная компетенция социального педагога // МНКО. – 2010. – №4-1.–С. 231-234.

321 Baklashova T.A., Galishnikova E.M., Khafizova L.V. The effects of education on tolerance: research of students' social and ethnic attitudes // Mediterranean Journal of Social Sciences. – 2015. – Vol. 6, №1S3. – P. 335-340.

322 Мегирьянц Т.А. Инклюзивное образование и профессиональные компетенции // Территория науки. – 2017. – №2. – С. 42-50.

323 Bulatbaeva A.A., Makhambetova Zh.T. Professional Training of social pedagogues as Creative individuals in al-Farabi Kazakh National University // International Journal of Humanities and Social Science. – 2016. – Vol. 6, №8. – P. 113-117.

324 Бессонова Т.И. Социально-психологические программы и проекты инклюзивного образования в мире: учеб.-метод. пос. – Севастополь: Рибэст, 2013. – 51 с.

325 Бондаревская Е.В. Педагогическая позиция и профессионально-личностные качества педагога // В кн.: Введение в педагогическую культуру. – Р-на-Д.: Феникс, 1995. – С. 74-80.

326 Ташина Т.М., Семено А.А. Подготовка специалистов к работе в инклюзивном образовании // <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-spetsialistov-k-rabote-v-inklyuzivnom-obrazovanii/viewer> 12.05.2022.

327 Сапунова И.В. Дети с ограниченными возможностями здоровья и талантливые дети в инклюзии: направление образовательной политики и взгляд педагогов // Педагогическое искусство. – 2019. – №2. – С. 31-39.

328 Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: АСТ Астрель, 2010. – 671 с.

329 Белкина И.Н., Слащенин С.А. Особенности организации взаимодействия участников в процессе инклюзивного образования школ // Проблемы педагогики. – 2017. – №9(32). – С. 65-68.

330 Панченко О.Л., Парубина В.Д. Социальное партнерство в инклюзивном образовательном поле как механизм непрямого государственного управления // <https://yaznaniye.ru/a/ecGH0Q7B>. 12.05.2022.

331 Мардахаяев Л.В. Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации // Педагогическое образование и наука. – 2010. – №6. – С. 4-10.

332 Magauova A.S., Talipova N.A., Makhambetova Zh.T. Modeling of psychological and pedagogical support of students with special educational needs at the university in the conditions of inclusive education // Вестник КазНПУ. – 2021. – №4(69). – Р. 29-40.

333 Медведева Е.Ю., Ольхина Е.А. Особенности индивидуальных образовательных траекторий взрослых лиц с ОВЗ и инвалидностью // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: матер. 2-й всеросс. науч.-практ. конф. – Ялта: РИО ГПА, 2016. – С. 163-167.

334 Жомартова А.Д., Бурдина Е.И., Аубакирова С.Д. Из опыта подготовки педагогов к инклюзивному образованию за рубежом // Вестник Торайгыров университета. – 2022. – №1. – С. 427-439.

335 Дюсембинова Р.К., Рымханова А.Р., Абильдина С.К. и др. Социально-педагогические условия организации волонтерского движения студентов в рамках инклюзивного образования // Мир педагогики и психологии. – 2021. – №10 (63). – С. 171-181.

336 Лукша П., Лукша К., Песков Д. и др. Атлас новых профессий. – М.: Московская школа управления, 2014. – 168 с.

337 Тьютор кто такой и чем занимается // <https://znachenie.mozaiyka.ru/articles/tyutor-kto-takoy-i-chem-zanimaetsya.html?ysclid=l6cojks8m>. 7.01.2022.

338 Шаяхметова А.А. О новой образовательной программе «Социальная педагогика и самопознание, тьютор инклюзивного образования» // Психолого-педагогические аспекты инклюзивного образования: матер. междунар. науч.-практической конф. – Актобе, 2019. – С. 59-63.

339 Ковалева Т.М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 1-4. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010 – 56 с.

- 340 Сизикова В.В., Фомина С.Н., Анисеева О.А. Тенденции развития социально-педагогического образования в современном российском обществе // ЦИТИСЭ. – 2017. – №3(12). – С. 17-29.
- 341 Гончарова Ю.А. Социально-педагогическая диагностика: в 2 ч. – Воронеж, 2005. – Ч. 1. – 64 с.
- 342 Психологический словарь // https://azps.ru/handbook/competence/socialynaya_kompetenciya.html 3.03.2021.
- 343 Стрелкова А. В. Формирование социальных компетенций старших подростков методом кейсов: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2016. – 22 с.
- 344 Ценч Ю.С. Развитие организационной компетенции преподавателей в учреждениях профессионального образования // Агроинженерия. – 2008. – №6. – С. 85-87.
- 345 Никитин М. Признаки ключевых компетентностей // <https://znanio.ru/media/priznaki-klyuchevykh-kompetentnostej-2681026> 20.04.2021.
- 346 Деев А.В. Формирование системных компетенций графическими средствами в курсах математических дисциплин // ОНВ. – 2011. – №4(99). – С. 155-156.
- 347 Тырина М.П., Полякова А.И. Компетенции социального педагога в работе с детьми «группы риска» в условиях образовательного учреждения // Новая наука: психолого-педагогический подход. – 2017. – №3. – С. 140-142.
- 348 Система критериального оценивания учебных достижений учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования: метод. пос. – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2016. – 102 с.
- 349 Makhambetova Z.T., Magauova A.S. Professional competences in the context of inclusive education: A model design // European Journal of Educational Research. – 2023. – Vol. 12, №1. – P. 201-211.
- 350 Педагог: приложение // Об утверждении профессионального стандарта: утв. приказом Председателя Правления Национальной палаты предпринимателей Республики Казахстан «Атамекен» от 8 июня 2017 года, №133 // https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=36778129 20.04.2021.
- 351 Конституция Республики Казахстан: принята на республиканском референдуме 30 августа 1995 года // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/10.12.2019>.
- 352 Закон Республики Казахстан. О правах ребенка в Республике Казахстан: принят 8 августа 2002 года, №345 // adilet.zan.kz/rus/docs/10.12.2019.
- 353 Закон Республики Казахстан. Об образовании: принят 27 июля 2007 года, №319-III // https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319_. 10.12.2019.
- 354 Закон Республики Казахстан. О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями: принят 11 июля 2002 года, №343 // https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z020000343_ 10.12.2019.
- 355 Закон Республики Казахстан. О социальной защите лиц с инвалидностью в Республике Казахстан: принят 13 апреля 2005 года, №39 // adilet.zan.kz/rus/docs/Z050000039_ 10.12.2019

356 Указ Президента Республики Казахстан. Об утверждении Государственной программы развития образования в Республики Казахстан на 2011-2020 годы: утв. 7 декабря 2010 года, №1118 // adilet.zan.kz/rus/docs/U1000001118. 10.12.2019.

357 Постановление Правительства Республики Казахстан. Об утверждении Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2020-2025 годы: утв. 27 декабря 2019 года, №988 // adilet.zan.kz/rus/docs/P1900000988 10.12.2019.

358 Об особенностях организации образовательного процесса в общеобразовательных школах Республики Казахстан в 2018-2019 учебном году: инструкт.-метод. письмо / Национальная академия образования им. И. Алтынсарина. – Астана, 2019. – 29 с.

359 Колесников А.К., Лебедева И.П. Структурно-функциональное моделирование в педагогическом исследовании // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №4. – С. 38-41.

360 Алферова Г.А. Формирование у будущего учителя готовности к непрерывному образованию: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Волгоград, 1998. – 22 с.

361 Калинникова Н.Г. Принцип непрерывности педагогического образования и его реализация в современной практике // Наука и школа. – 2007. – №1. – С. 7-11.

362 Архипова О.В. Непрерывное образование как персональная стратегия и стиль жизни в условиях цифровой культуры // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: матер. 17-й междунар. конф. – СПб.: СПбГЭУ, 2019. – С. 14-19.

363 Lifelong learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries / World Bank. – Washington D.C., 2003. – 168 p.

364 Козырева О.А. Сущность магистерской // Преподаватель XXI век. – 2014. – №4. – С. 73-77.

365 Learning: The Treasure Within. Highlights. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century // <https://www.eccnetwork.net/sites/default/files/media/file/109590engo> 10.12.2019.

366 Нигматов З.Г. Гуманистические концептуальные идеи инклюзивного образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. – №7-2. – С. 172-176.

367 Ершова Е.А. Интеграция теории и практики в обучении будущих учителей решению педагогических задач: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – СПб., 2002. – 164 с.

368 Косинская Е.А. Реализация принципа индивидуального подхода к личности студента // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. – 2015. – №4. – С. 78-87.

369 Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: основы курса: учеб. – Изд. 6-е, испр., доп. – М., Берлин: Директ-Медиа, 2021. – 438 с.

- 370 Воронова О.В. Дифференцированная подготовка социальных педагогов к работе в учреждениях различного типа: дис. ... канд. пед. наук: 13.08.00. – Самара, 2005. – 203 с.
- 371 Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. – М.: Народное образование, 2005. – Т. 1. – 816 с.
- 372 Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995. – 342 с.
- 373 Ваганова О.И., Пирогова А.А., Прохорова М.П. Инновационные технологии в инклюзивном образовании // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2018. – №6(32). – С. 36-40.
- 374 Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан. Правила организации учебного процесса по кредитной технологии обучения: утв. 20 апреля 2011 года, №152 // <https://www.enu.kz/downloads/pravila> 16.04.2021.
- 375 Мынбаева А.К. М Основы педагогики высшей школы: учеб. пос. – Алматы, 2008. – 144 с.
- 376 Паспорт ВУЗа / Казахский Национальный Университет имени аль-Фараби // <https://www.kaznu.kz/RU/20566/page/> 16.04.2021.
- 377 Михайлова Е.И. Кейс и кейс метод: общие понятия // Маркетинг. – 1999. – №1. – С. 39-44.
- 378 Tsarapkina Yu.M. The use of case technologies in teaching students // The Education and science Journal. – 2015. – Vol. 1(3). – P. 120-129.
- 379 Черкасова С.А. Система подготовки будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: матер. междунар. науч.-практ. конф. – М., 2011. – С. 223-225.
- 380 Johnson R.T., Johnson D.W. An overview of cooperative learning // In book: Creativity and collaborative learning. – Baltimore, 1994. – P. 1-20.
- 381 Mehta S., Kulshrestha A.K. Implementation of cooperative learning in science: A developmental-cum-experimental study // Education Research International. – 2014. – Vol. 2014, №2. – P. 1-7.
- 382 Костромина Н.В. Педагогические технологии обучения: сущность, их характеристики и эффективность // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – №12. – С. 105-111.
- 383 Селигман М. Как научиться оптимизму: советы на каждый день / пер. с англ. – М.: Вече, 1997. – 432 с.
- 384 Кузнецова Н.С., Болдакова И.В. Коллективный способ обучения – обучение через общение // Вестник Костромского государственного университета. – 2017. – Т. 23, №1. – С. 17-19.
- 385 Дьяченко В.К. Новая дидактика. – М.: Народное образование, 2001. – 496 с.
- 386 Savin-Baden M. Problem-based Learning in Higher Education: Untold Stories. – Philadelphia: Open University Press, 2000. – 161 p.

- 387 Поздеева С.И. Проблемное и проблемно-ориентированное обучение (problem-based learning): сравнительный анализ // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – №2. – С. 95-99.
- 388 Ахмадова Т.Х., Озиева Л.С., Цороев С.С. Особенности использования тренинговых технологий в профессиональном образовании студентов // МНКО. – 2020. – №2(81). – С. 36-38.
- 389 Фопель К. Технология ведения тренинга: теория и практика / пер. с нем. – Изд. 2-е. – М.: Генезис, 2004. – 267 с.
- 390 Локшина С.М. Краткий словарь иностранных слов. – Изд. 10-е, стер. – М.: Рус. яз. 1988. – 630 с.
- 391 Попова Н.А. Технология проектного обучения в вузе как формат практической подготовки в процессе взаимодействия с работодателями // Современная высшая школа: инновац. аспект. – 2020. – №4(50). – С. 85-91.
- 392 Пащенко О.И. Информационные технологии в образовании: учеб.-метод. пос. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. – 227 с.
- 393 Magauova A.S., Kertayeva K.M., Arzanbaeva B.O. et al. Higher education system in the republic of kazakhstan in the context of the credit system of education // Life Science Journal. – 2014. – Vol. 11(7s). – P. 226-228.
- 394 Lamanauskas V., Gorghiu G., Santi E.A., Pribeanu C. Satisfaction with the online education during the pandemic: A comparison between Romanian and Lithuanian master students // Procceed. 14th internat. scient. conf. on Distance Learning in Applied Informatics. – Philadelphia, Wolters Kluwer, 2022. – P. 237-248.
- 395 Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. – Изд. 11-е, стере. – М.: Русский язык, 1975. – 846 с.
- 396 Немов Р.С. Психология: словарь-справочник: в 2 ч. – М.: Владос-пресс, 2003. – Ч. 2. – 352 с.
- 397 Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
- 398 Айзикова Л.В. К вопросу об обучении на протяжении жизни // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2012. – №1(9). – С. 35-41.
- 399 Хмель Н.Д. Теория и технология реализации целостного педагогического процесса: учеб. пос. – Алматы, 2001. – 114 с.
- 400 Баскаков А.М. Сущность, структура и закономерности целостного педагогического процесса в вузе // Вестник ЧГАКИ. – 2007. – №2(12). – С. 148-151.
- 401 Магауова А.С. Теоретические основы формирования готовности будущего учителя к реализации единства учебной и внеучебной деятельности учащихся: дис. ... док. пед. наук: 13.00.08. – Караганда, 2007. – 369 с.
- 402 Исаева З.А., Мынбаева А.К., Садвакасова З.М. Активные методы и формы обучения в высшей школе: учеб.-метод. пос. – Алматы: Қазақ университеті, 2005. – 122 с.
- 403 Мадалиева З.Б., Көмекбаева Л.К., Сүлеймен М.М. Жалпыға арналған арт-терапия: оқу-әдістем. құр. – Алматы, 2016. – 160 б.

- 404 Методика М. Рокича «Ценностные ориентации» // <http://dip-psi.ru/psikhologicheskiye-testy/post/metodika-m-rokicha-tsennostnyye> 15.11.2020.
- 405 Опросник методики «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна // <https://www.psychologos.ru/articles/view/oprosnik> 15.11.2020.
- 406 Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана) // http://www.miu.by/kaf_new/mpp/102.pdf 15.11.2020.
- 407 Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан. Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования всех уровней образования: утв. 31 октября 2018 года, №604 (зарегистр. в Министерстве Юстиции РК 1 ноября 2018 года, №176690) // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800017669>. 15.11.2020.
- 408 Социально-педагогические игры на развитие межличностных взаимодействий // https://infourok.ru/socialno-pedagogicheskie_igry_ 15.11.2020.
- 409 Игры, позволяющие развивать мотивационную сферу учащихся // <https://infourok.ru/igri-pozvolyayuschie-razvivat-motivacionnuyu-sferu> 15.11.2020.
- 410 Пузиков В.Г. Технология ведения тренинга. – СПб.: Речь, 2007. – 224 с.
- 411 Мересман С. Участие родителей, семьи и сообщества в инклюзивном образовании: технич. путевод. – Нью-Йорк, 2014. – 35 с.
- 412 Marshall G.B., Rossman C. Designing qualitative research. – Thousand Oaks: Sage, 2011. – 321 p.
- 413 Magauova A.S., Makhambetova Zh.T. Psychological aspects of implementing strategies and models for inclusive education of children with special educational needs // Bulletin KazNPU named after Abai. – 2020. – Vol. 1, №62. – P. 240-244.
- 414 Крыштановский А.О. Анализ социологических данных с помощью пакета SPSS: учеб. пос. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2006. – 281 с.
- 415 Isobe Y. Qualitative research on inclusive education // The Japanese Journal of Special Education. – 2004. – Vol. 41, №6. – P. 659-669.
- 416 Lamanauskas V., Makarskaitė-Petkevičienė R. University study quality: Understanding, improvement, influential factors // Quality Issues and Insights in the 21st Century. – 2016. – Vol. 5, №1. – P. 31-45.
- 417 Morse J.M., Lincoln Y.S. Designing funded qualitative research // In book: Handbook of Qualitative Inquiry. – Thousand Oaks: Sage, 1994. – P. 220-235.
- 418 Flick U. An introduction to qualitative research. – Ed. 5th. – Thousand Oaks: Sage, 2014. – 696 p.
- 419 Littig B., Pöchhacker F. Socio-translational collaboration in qualitative inquiry: The case of expert interviews // Qualitative Inquiry. – 2014. – Vol. 20, №9. – P. 1085-1095.
- 420 Free online survey tool // <https://www.surveyhero.com/> 15.11.2020.
- 421 Guba E., Lincoln Y. Naturalistic inquiry. – London: Sage, 1985. – 416 p.
- 422 Magauova A.S., Makhambetova Zh.T. Social pedagogue in the system of inclusive education: educational-methodological manual. – Almaty: Qazaq University, 2021. – 150 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Результаты оценки будущих социальных педагогов двух вузов по методике Рокича «Ценностные ориентации» в разрезе курсов обучения и вузов (4 курс КазНУ им. аль-Фараби, 4 курс КазНПУ им. Абая)

Таблица А.1 – КазНУ им. аль-Фараби, специальность Социальная педагогика и самопознание, 4 курс

Терминальные ценности	N	Минимум	Максимум	Среднее значение	Стандартная отклонения
1	2	3	4	5	6
Здоровье (физическое и психическое)	34	1	11	2,4	2,4
Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)	34	1	16	3,6	2,4
Счастливая семейная жизнь	34	1	10	4,1	1,8
Интересная работа	34	1	11	5,5	3,2
Счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом)	34	3	16	7,4	3,0
Творчество (возможность заниматься творчеством)	34	1	13	7,8	2,4
Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных проблем)	34	2	15	7,8	3,1
Наличие хороших и верных друзей	34	6	18	8,8	2,6
Активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни)	34	1	18	8,9	4,7
Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие)	34	1	15	8,9	4,7
Свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках)	34	1	18	10,1	5,3
Уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений)	34	1	18	11,0	4,7
Жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые благодаря жизненному опыту)	34	2	17	11,0	4,0
Развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование)	34	5	18	13,3	3,2
Продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей)	34	5	18	13,6	2,7

Продолжение таблицы А.1

1	2	3	4	5	6
Общественное признание (уважение окружающих, коллектива, коллег)	34	10	18	14,4	2,2
Удовольствия (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей, развлечения)	34	6	18	15,6	3,0
Красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве)	34	3	18	16,2	2,8
N валидных (по списку)	34				
Примечание – N – количество					

Таблица А.2 – КазНУ им. аль-Фараби, специальность Социальная педагогика и самопознание, 4 курс

Инструментальные ценности	N	Минимум	Максимум	Среднее значение	Стандартная отклонения
1	2	3	4	5	6
Образованность (широта знаний, высокий культурный уровень)	34	1	8	4,0	2,6
Честность (правдивость, искренность)	34	1	16	4,9	4,7
Эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе)	34	1	18	7,1	4,9
Независимость (способность действовать самостоятельно, решительно)	34	1	18	7,4	3,8
Терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения)	34	1	14	7,5	3,8
Чуткость (заботливость)	34	3	17	7,8	4,0
Воспитанность (хорошие манеры, умение вести себя в соответствии с нормами культуры поведения)	34	1	17	7,9	4,2
Ответственность (чувство долга, умение держать свое слово)	34	2	18	8,4	4,4

Продолжение таблицы А.2

1	2	3	4	5	6
Жизнерадостность (оптимизм, чувство юмора)	34	1	18	9,4	5,2
Исполнительность (дисциплинированность)	34	1	18	9,8	4,7
Аккуратность (чистоплотность, умение содержать в порядке вещи, четкость в ведении дел)	34	2	17	9,9	4,4
Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи)	34	1	17	10,0	5,0
Высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания)	34	1	18	11,8	6,3
Смелость в отстаивании своего мнения	34	4	18	11,9	4,1
Самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)	34	6	18	12,1	3,4
Твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)	34	3	17	12,2	3,8
Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманые, рациональные решения)	34	1	18	12,9	4,2
Непримиримость к недостаткам в себе и других	34	2	18	15,7	3,9
№ валидных (по списку)	34				
Примечание – N – количество					

Таблица А.3 – КазНПУ им. Абая, специальность Социальная педагогика, 4 курс

Терминальные ценности	N	Минимум	Максимум	Среднее значение	Стандартная отклонения
1	2	3	4	5	6
Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)	34	1	5	2,3	1,0
Здоровье (физическое и психическое)	34	1	17	3,1	3,5
Счастливая семейная жизнь	34	1	9	4,8	2,0
Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие)	34	1	12	5,5	3,2
Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных проблем)	34	1	17	6,9	3,7
Счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом)	34	1	15	7,3	3,0
Творчество (возможность заниматься творчеством)	34	3	18	8,5	3,0
Активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни)	34	1	17	8,8	5,2
Наличие хороших и верных друзей	34	3	16	9,5	3,5
Интересная работа	34	2	18	10,1	4,7
Уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений)	34	1	18	10,6	3,9
Свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках)	34	1	17	11,4	4,1
Общественное признание (уважение окружающих, коллектива, коллег)	34	4	18	12,2	3,1
Развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование)	34	4	18	12,3	3,6
Жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые благодаря жизненному опыту)	34	3	18	12,6	3,9
Продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей)	34	6	18	14,2	2,7
Удовольствия (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей, развлечения)	34	4	18	14,7	3,8
Красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве)	34	4	18	16,1	3,3

Продолжение таблицы А.3

1	2	3	4	5	6
№ валидных (по списку)	34				
Примечание – N – количество					

Таблица А.4 – КазНПУ им. Абая, специальность Социальная педагогика, 4 курс

Инструментальные ценности	N	Минимум	Максимум	Среднее значение	Стандартная отклонения
1	2	3	4	5	6
Честность (правдивость, искренность)	34	1	8	3,6	2,2
Образованность (широта знаний, высокий культурный уровень)	34	1	16	5,4	4,4
Независимость (способность действовать самостоятельно, решительно)	34	1	14	5,7	3,9
Терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения)	34	1	16	6,9	3,9
Чуткость (заботливость)	34	2	15	7,2	3,4
Эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе)	34	2	18	7,5	4,4
Ответственность (чувство долга, умение держать свое слово)	34	2	18	8,5	4,2
Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки)	34	2	18	8,6	4,5
Воспитанность (хорошие манеры, умение вести себя в соответствии с нормами культуры поведения)	34	1	18	9,0	5,3
Высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания)	34	1	16	9,1	4,5
Жизнерадостность (оптимизм, чувство юмора)	34	1	18	9,7	5,4
Аккуратность (чистоплотность, умение содержать в порядке вещи, четкость в ведении дел)	34	1	18	9,9	4,7
Твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)	34	2	18	11,1	4,5
Смелость в отстаивании своего мнения	34	2	18	12,1	4,2
Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманые, рациональные решения)	34	1	18	13,1	4,6

Продолжение таблицы А.4

1	2	3	4	5	6
Непримиримость к недостаткам в себе и других	34	2	18	14,2	4,1
Исполнительность (дисциплинированность)	34	8	18	14,6	2,9
Самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)	34	11	18	14,7	2,2
N валидных (по списку)	34				

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Результаты исследования студентов на основании «Методики мотивации профессиональной деятельности
К. Замфира в модификации А.А. Реана

Таблица Б.1 – Описательные статистики всех опрошенных студентов в целом

Показатели мотиваций	N	Минимум	Максимум	Среднее значение	Стандартная отклонения
BM	204	2,50	5,00	3,9	,38696
BPM	204	1,67	5,00	3,5	,53761
BOM	204	2,50	5,00	3,7	,45888
N валидных (по списку)	204				
Примечание – N – количество					

Таблица Б.2 – Описательные статистики опрошенных студентов КазНУ им. аль-Фараби в разрезе курсов обучения

Курс (год) обучения		BM	BPM	BOM
2 курс (2018-2019)	Среднее значение	4,0	3,6	3,8
	N	34	34	34
	Стандартная отклонения	,4	,6	,5
3 курс (2019-2020)	Среднее значение	4,0	3,5	3,7
	N	34	34	34
	Стандартная отклонения	,3	,5	,5
4 курс (2020-2021)	Среднее значение	4,1	3,8	3,8
	N	34	34	34
	Стандартная отклонения	,2	,2	,3
Всего	Среднее значение	4,0	3,6	3,8
	N	102	102	102
	Стандартная отклонения	,3	,5	,4
Примечание – N – количество				

Таблица Б.3 – Описательные статистики опрошенных студентов КазНПУ им. Абая в разрезе курсов обучения

Курс (год) обучения		ВМ	ВПМ	ВОМ
2 курс (2018-2019)	Среднее значение	4,0	3,6	3,8
	N	34	34	34
	Стандартная отклонения	,4	,4	,4
3 курс (2019-2020)	Среднее значение	3,9	3,4	3,8
	N	34	34	34
	Стандартная отклонения	,3	,4	,5
4 курс (2020-2021)	Среднее значение	3,6	3,2	3,5
	N	34	34	34
	Стандартная отклонения	,5	,8	,5
Всего	Среднее значение	3,9	3,4	3,7
	N	102	102	102
	Стандартная отклонения	,4	,6	,5
Примечание – N – количество				

Таблица Б.4 – Результаты корреляционного анализа

Корреляции			ВМ	ВПМ	ВОМ	Возраст	Курс (год) обучения	Вуз
1			2	3	4	5	6	7
Ро Спирмана	ВМ	Коэффициент корреляции	1,000	,224**	,233**	-,002	-,109	-,180**
		Знач. (2-х сторонняя)	.	,001	,001	,982	,120	,060
		N	204	204	204	204	204	204
	ВПМ	Коэффициент корреляции	,224**	1,000	,262**	,060	-,022	-,243**
		Знач. (2-х сторонняя)	,001	.	,000	,395	,755	,070
		N	204	204	204	204	204	204

Продолжение таблицы Б.4

1		2	3	4	5	6	7
ВОМ	Коэффициент корреляции	,233**	,262**	1,000	-,127	-,149*	-,078
	Знач. (2-х сторонняя)	,001	,000	.	,071	,033	,265
	N	204	204	204	204	204	204
Возраст	Коэффициент корреляции	-,002	,060	-,127	1,000	,830**	-,421**
	Знач. (2-х сторонняя)	,982	,395	,071	.	,000	,000
	N	204	204	204	204	204	204
Курс (год) обучения	Коэффициент корреляции	-,109	-,022	-,149*	,830**	1,000	,000
	Знач. (2-х сторонняя)	,120	,755	,033	,000	.	1,000
	N	204	204	204	204	204	204
Вуз	Коэффициент корреляции	-,180**	-,243**	-,078	-,421**	,000	1,000
	Знач. (2-х сторонняя)	,010	,000	,265	,000	1,000	.
	N	204	204	204	204	204	204

* – корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя);

** – корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Результаты исследования «Шкалы эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна

Таблица В.1 – Результаты исследования «Шкалы эмоционального отклика» (Balanced Emotional Empathy Scale – BEES) А. Меграбяна и Н. Эпштейна

Утверждения	Mean	Std.dev.
Мне хотелось бы получить профессию, связанную с общением с людьми	1,3	0,5
Я очень расстраиваюсь, когда вижу страдания животных	1,4	0,7
Я бы сильно волновался (волновалась), если бы должен был (должна была)	1,5	0,6
Я очень расстраиваюсь, когда вижу беспомощных старых людей	1,5	0,7
Когда я вижу плачущего человека, то и сам (сама) расстраиваюсь	1,8	0,7
Мне неприятно, когда люди не умеют сдерживаться и открыто проявляют свои чувства	1,8	1,0
Иногда песни о любви вызывают у меня много чувств	1,9	0,7
Слушая некоторые песни, я порой чувствую себя счастливым (счастливой)	1,9	0,6
Когда я вижу, что с кем-то плохо обращаются, то всегда сержусь	1,9	0,7
Я близко к сердцу принимаю проблемы своих друзей	1,9	0,8
Когда я принимаю решение, отношение других людей к нему, как правило, роли не играет	1,9	0,7
Я теряю душевное спокойствие, когда окружающие чем-то угнетены	1,9	0,6
Глупо переживать по поводу того, что происходит в кино или о чем читаешь в книге	2,1	0,7
Меня огорчает, когда вижу, что незнакомый человек чувствует себя среди других людей одиноко	2,1	0,8
Мне неприятно, когда люди при просмотре кинофильма вздыхают и плачут	2,1	0,7
Я очень переживаю, когда смотрю фильм	2,2	0,7
На мое настроение очень влияют окружающие люди	2,4	0,9
Когда кто-то рядом со мной нервничает, я тоже начинаю нервничать	2,4	0,8
Я считаю, что плакать от счастья глупо	2,5	1,0
Я переживаю, если вижу людей, легко расстраивающихся из-за пустяков	2,5	0,7
Когда я читаю книгу (роман, повесть и т. п.), то так переживаю, как будто все, о чем читаю, происходит на самом деле	2,7	0,7

Продолжение таблицы В.1

1	2	3
Мне очень нравится наблюдать, как люди принимают подарки	2,8	0,7
Я могу оставаться спокойным (спокойной), даже если все вокруг волнуются	3,0	0,6
Маленькие дети плачут без причины	3,3	0,8
Я могу остаться равнодушным (равнодушной) к любому волнению вокруг	3,6	0,7

Таблица В.2 – Результаты дисперсионного анализа_1 (Шкала эмоционального отклика А. Меграбяна и Н. Эпштейна)

ANOVA Table

Утверждения		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1		2	3	4	5	6
1. Меня огорчает, когда вижу, что незнакомый человек чувствует себя среди других людей одиноко * 3.Курс (год) обучения	Between Groups (Combined)	5,010	2	2,505	3,740	,025
	Within Groups	134,618	201	,670		
	Total	139,627	203			
2.Мне неприятно, когда люди не умеют сдерживаться и открыто проявляют свои чувства * 3.Курс (год) обучения	Between Groups (Combined)	17,775	2	8,887	10,483	,000
	Within Groups	170,397	201	,848		
	Total	188,172	203			
3.Когда кто-то рядом со мной нервничает, я тоже начинаю нервничать * 3.Курс (год) обучения	Between Groups (Combined)	,127	2	,064	,105	,901
	Within Groups	122,500	201	,609		
	Total	122,627	203			
4.Я считаю, что плакать от счастья глупо * 3.Курс (год) обучения	Between Groups (Combined)	5,010	2	2,505	2,770	,065
	Within Groups	181,750	201	,904		
	Total	186,760	203			

Продолжение таблицы В.2

1		2	3	4	5	6
5.Я близко к сердцу принимаю проблемы своих друзей * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined) 10,480	2	5,240	9,867	,000
	Within Groups		106,750	201	,531	
	Total		117,230	203		
6.Иногда песни о любви вызывают у меня много чувств * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined) 4,971	2	2,485	5,065	,007
	Within Groups		98,618	201	,491	
	Total		103,588	203		
7.Я бы сильно волновался (волновалась), если бы должен был (должна была) * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined) 1,010	2	,505	1,460	,235
	Within Groups		69,500	201	,346	
	Total		70,510	203		
8.На мое настроение очень влияют окружающие люди * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined) 14,186	2	7,093	9,799	,000
	Within Groups		145,500	201	,724	
	Total		159,686	203		
9.Мне хотелось бы получить профессию, связанную с общением с людьми * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined) 2,539	2	1,270	4,507	,012
	Within Groups		56,618	201	,282	
	Total		59,157	203		
10.Мне очень нравится наблюдать, как люди принимают подарки * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined) 2,676	2	1,338	2,648	,073
	Within Groups		101,574	201	,505	
	Total		104,250	203		
11.Когда я вижу плачущего человека, то и сам (сама) расстраиваюсь * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined) 11,480	2	5,740	13,776	,000
	Within Groups		83,750	201	,417	
	Total		95,230	203		

Продолжение таблицы В.2

1		2	3	4	5	6	
12.Слушая некоторые песни, я порой чувствую себя счастливым (счастливой) * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined)	,892	2	,446	1,215	,299
	Within Groups		73,794	201	,367		
	Total		74,686	203			
13.Когда я читаю книгу (роман, повесть и т. п.), то так переживаю, как будто все, о чем читаю, происходит на самом деле * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined)	1,529	2	,765	1,806	,167
	Within Groups		85,118	201	,423		
	Total		86,647	203			
14.Когда я вижу, что с кем-то плохо обращаются, то всегда сержусь * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined)	1,686	2	,843	1,972	,142
	Within Groups		85,941	201	,428		
	Total		87,627	203			
15.Я могу оставаться спокойным (спокойной), даже если все вокруг волнуются * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined)	1,069	2	,534	1,315	,271
	Within Groups		81,691	201	,406		
	Total		82,760	203			
16.Мне неприятно, когда люди при просмотре кинофильма вздыхают и плачут * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined)	8,127	2	4,064	9,126	,000
	Within Groups		89,500	201	,445		
	Total		97,627	203			
17.Когда я принимаю решение, отношение других людей к нему, как правило, роли не играет * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined)	1,088	2	,544	1,130	,325
	Within Groups		96,809	201	,482		
	Total		97,897	203			
18.Я теряю душевное спокойствие, когда окружающие чем-то угнетены * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined)	1,265	2	,632	1,815	,165
	Within Groups		70,029	201	,348		
	Total		71,294	203			

Продолжение таблицы В.2

1	2	3	4	5	6	7	8
19.Я переживаю, если вижу людей, легко расстраивающихся из-за пустяков * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined)	2,235	2	1,118	2,195	,114
	Within Groups		102,368	201	,509		
	Total		104,603	203			
20.Я очень расстраиваюсь, когда вижу страдания животных * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined)	12,039	2	6,020	12,083	,000
	Within Groups		100,132	201	,498		
	Total		112,172	203			
21.Глупо переживать по поводу того, что происходит в кино или о чем читаешь в книге * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined)	2,382	2	1,191	2,359	,097
	Within Groups		101,515	201	,505		
	Total		103,897	203			
22.Я очень расстраиваюсь, когда вижу беспомощных старых людей * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined)	1,010	2	,505	1,185	,308
	Within Groups		85,676	201	,426		
	Total		86,686	203			
23.Я очень переживаю, когда смотрю фильм * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined)	11,147	2	5,574	11,609	,000
	Within Groups		96,500	201	,480		
	Total		107,647	203			
24.Я могу остаться равнодушным (равнодушной) к любому волнению вокруг * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined)	7,569	2	3,784	9,677	,000
	Within Groups		78,603	201	,391		
	Total		86,172	203			
25.Маленькие дети плачут без причины * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined)	11,892	2	5,946	10,757	,000
	Within Groups		111,103	201	,553		
	Total		122,995	203			

Таблица В.3 – Результаты дисперсионного анализа_2 (Шкала эмоционального отклика А. Меграбяна и Н. Эпштейна)

<i>a Вуз = КазНУ им.аль-Фараби</i>												
3.Курс (год) обучения	2			3			4			Total		
Утверждения	mean	n	std. deviation	mean	n	std. deviation	mean	n	std. deviation	mean	n	std. deviation
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Меня огорчает, когда вижу, что незнакомый человек чувствует себя среди других людей одиноко	2,68	34	1,20	2,21	34	0,73	1,94	34	0,24	2,27	102	0,87
2. Мне неприятно, когда люди не умеют сдерживаться и открыто проявляют свои чувства	2,5	34	1,08	1,59	34	0,70	1,15	34	0,36	1,75	102	0,95
3. Когда кто-то рядом со мной нервничает, я тоже начинаю нервничать	2,68	34	0,88	2,85	34	0,78	2,74	34	0,57	2,75	102	0,75
4. Я считаю, что плакать от счастья глупо	2,29	34	1,22	3,32	34	0,59	3,26	34	0,51	2,96	102	0,95
5. Я близко к сердцу принимаю проблемы своих друзей	1,91	34	0,93	1,91	34	0,57	1,44	34	0,50	1,75	102	0,72
6. Иногда песни о любви вызывают у меня много чувств	2,03	34	0,94	1,97	34	0,63	1,68	34	0,48	1,89	102	0,72
7. Я бы сильно волновался (волновалась), если бы должен был (должна была)	1,71	34	0,76	1,65	34	0,54	1,32	34	0,48	1,56	102	0,62
8. На мое настроение очень влияют окружающие люди	2,24	34	0,82	3,12	34	0,69	3,32	34	0,48	2,89	102	0,82
9. Мне хотелось бы получить профессию, связанную с общением с людьми	1,38	34	0,70	1,32	34	0,48	1,15	34	0,44	1,28	102	0,55
10. Мне очень нравится наблюдать, как люди принимают подарки	2,76	34	0,78	2,71	34	0,97	3,06	34	0,42	2,84	102	0,77
11. Когда я вижу плачущего человека, то и сам (сама) расстраиваюсь	2,15	34	0,74	1,79	34	0,54	1,94	34	0,42	1,96	102	0,60
12. Слушая некоторые песни, я порой чувствую себя счастливым (счастливой)	2,09	34	0,75	1,76	34	0,55	1,68	34	0,48	1,84	102	0,63

Продолжение таблицы В.3

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
13.Когда я читаю книгу (роман, повесть и т. п.), то так переживаю, как будто все, о чем читаю, происходит на самом деле	2,5	34	0,79	2,76	34	0,82	2,91	34	0,38	2,73	102	0,71
14.Когда я вижу, что с кем-то плохо обращаются, то всегда сержусь	1,88	34	0,77	2	34	0,85	1,76	34	0,43	1,88	102	0,71
15.Я могу оставаться спокойным (спокойной), даже если все вокруг волнуется	3,18	34	0,63	3,09	34	0,87	3,24	34	0,50	3,17	102	0,68
16.Мне неприятно, когда люди при просмотре кинофильма вздыхают и плачут	2,21	34	0,98	2,76	34	0,61	2,06	34	0,34	2,34	102	0,75
17.Когда я принимаю решение, отношение других людей к нему, как правило, роли не играет	2,06	34	0,92	2,12	34	0,77	2,06	34	0,42	2,08	102	0,73
18.Я теряю душевное спокойствие, когда окружающие чем-то угнетены	2,09	34	0,87	2,21	34	0,54	2	34	0,00	2,1	102	0,59
19.Я переживаю, если вижу людей, легко расстраивающихся из-за пустяков	2,29	34	1,03	2,41	34	0,78	2,68	34	0,59	2,46	102	0,83
20.Я очень расстраиваюсь, когда вижу страдания животных	2,26	34	1,05	1,32	34	0,68	1,06	34	0,24	1,55	102	0,90
21.Глупо переживать по поводу того, что происходит в кино или о чем читаешь в книге	2,41	34	0,96	2,56	34	0,56	2,24	34	0,43	2,4	102	0,69
22.Я очень расстраиваюсь, когда вижу беспомощных старых людей	1,82	34	0,80	2	34	0,70	1,65	34	0,49	1,82	102	0,68
23.Я очень переживаю, когда смотрю фильм	1,68	34	0,73	2,38	34	0,74	2,12	34	0,33	2,06	102	0,69
24.Я могу остаться равнодушным (равнодушной) к любому волнению вокруг	3,26	34	0,86	3,32	34	0,68	3,91	34	0,29	3,5	102	0,71
25.Маленькие дети плачут без причины	2,71	34	1,03	3,09	34	0,71	3,62	34	0,49	3,14	102	0,86

Таблица В.4 – Результаты дисперсионного анализа ANOVA Table^a вуз –Казахский Национальный Университет им. аль-Фараби

Утверждения			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	2	3	4	5	6	7	8
1. Меня огорчает, когда вижу, что незнакомый человек чувствует себя среди других людей одиноко * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined)	9,431	2	4,716	6,980	,001
	Within Groups		66,882	99	,676		
	Total		76,314	101			
2. Мне неприятно, когда люди не умеют сдерживаться и открыто проявляют свои чувства * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined)	32,373	2	16,186	27,160	,000
	Within Groups		59,000	99	,596		
	Total		91,373	101			
3. Когда кто-то рядом со мной нервничает, я тоже начинаю нервничать * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined)	,549	2	,275	,483	,619
	Within Groups		56,324	99	,569		
	Total		56,873	101			
4. Я считаю, что плакать от счастья глупо * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined)	22,725	2	11,363	16,275	,000
	Within Groups		69,118	99	,698		
	Total		91,843	101			
5. Я близко к сердцу принимаю проблемы своих друзей * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined)	5,020	2	2,510	5,192	,007
	Within Groups		47,853	99	,483		
	Total		52,873	101			
6. Иногда песни о любви вызывают у меня много чувств * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined)	2,431	2	1,216	2,437	,093
	Within Groups		49,382	99	,499		
	Total		51,814	101			
7. Я бы сильно волновался (волновалась), если бы должен был (должна была) * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined)	2,882	2	1,441	3,934	,023
	Within Groups		36,265	99	,366		
	Total		39,147	101			

Продолжение таблицы В.4

1	2	3	4	5	6	7	8
8.На мое настроение очень влияют окружающие люди * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined)	22,725	2	11,363	24,949	,000
	Within Groups		45,088	99	,455		
	Total		67,814	101			
9.Мне хотелось бы получить профессию, связанную с общением с людьми * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined)	1,020	2	,510	1,697	,188
	Within Groups		29,735	99	,300		
	Total		30,755	101			
10.Мне очень нравится наблюдать, как люди принимают подарки * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined)	2,431	2	1,216	2,109	,127
	Within Groups		57,059	99	,576		
	Total		59,490	101			
11.Когда я вижу плачущего человека, то и сам (сама) расстраиваюсь * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined)	2,137	2	1,069	3,139	,048
	Within Groups		33,706	99	,340		
	Total		35,843	101			
12.Слушая некоторые песни, я порой чувствую себя счастливым (счастливой) * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined)	3,196	2	1,598	4,359	,015
	Within Groups		36,294	99	,367		
	Total		39,490	101			
13.Когда я читаю книгу (роман, повесть и т. п.), то так переживаю, как будто все, о чем читаю, происходит на самом деле * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined)	2,961	2	1,480	3,095	,050
	Within Groups		47,353	99	,478		
	Total		50,314	101			
14.Когда я вижу, что с кем-то плохо обращаются, то всегда сержусь * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined)	,941	2	,471	,938	,395
	Within Groups		49,647	99	,501		
	Total		50,588	101			
15.Я могу оставаться спокойным (спокойной), даже если все вокруг волнуются * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined)	,373	2	,186	,403	,670
	Within Groups		45,794	99	,463		
	Total		46,167	101			
16.Мне неприятно, когда люди при просмотре кинофильма вздыхают и плачут * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined)	9,431	2	4,716	9,816	,000
	Within Groups		47,559	99	,480		
	Total		56,990	101			

Продолжение таблицы В.4

1	2	3	4	5	6	7	8
17.Когда я принимаю решение, отношение других людей к нему, как правило, роли не играет * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined)	,078	2	,039	,073	,930
	Within Groups		53,294	99	,538		
	Total		53,373	101			
18.Я теряю душевное спокойствие, когда окружающие чем-то угнетены * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined)	,725	2	,363	1,047	,355
	Within Groups		34,294	99	,346		
	Total		35,020	101			
19.Я переживаю, если вижу людей, легко расстраивающихся из-за пустяков * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined)	2,608	2	1,304	1,934	,150
	Within Groups		66,735	99	,674		
	Total		69,343	101			
20.Я очень расстраиваюсь, когда вижу страдания животных * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined)	27,314	2	13,657	25,065	,000
	Within Groups		53,941	99	,545		
	Total		81,255	101			
21.Глупо переживать по поводу того, что происходит в кино или о чем читаешь в книге * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined)	1,784	2	,892	1,890	,157
	Within Groups		46,735	99	,472		
	Total		48,520	101			
22.Я очень расстраиваюсь, когда вижу беспомощных старых людей * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined)	2,118	2	1,059	2,345	,101
	Within Groups		44,706	99	,452		
	Total		46,824	101			
23.Я очень переживаю, когда смотрю фильм * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined)	8,647	2	4,324	10,975	,000
	Within Groups		39,000	99	,394		
	Total		47,647	101			
24.Я могу остаться равнодушным (равнодушной) к любому волнению вокруг * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined)	8,706	2	4,353	10,070	,000
	Within Groups		42,794	99	,432		
	Total		51,500	101			
25.Маленькие дети плачут без причины * 3.Курс (год) обучения	Between Groups	(Combined)	14,255	2	7,127	11,795	,000
	Within Groups		59,824	99	,604		
	Total		74,078	101			

а. Вуз = КазНУ

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Анкета для студентов

Уважаемый студент! Кафедра педагогики и образовательного менеджмента факультета философии и политологии КазНУ им. аль-Фараби проводит анкетирование будущих социальных педагогов, а также будущих специалистов инклюзивного образования

Опрос анонимный

Результаты используются в научных целях. ФИО указывать не нужно. –

2. Реквизитная часть-Дата анкетирования, место, время проведения, ФИО интервьюера, название опросника: Степень сформированности готовности бакалавров к практической работе в условиях инклюзивного образования

Цель: *выяснить уровень сформированности профессиональных компетенций для работы в образовательных учреждениях, имеющих статус инклюзивного образования в РК.*

Дополните, пожалуйста, предложения:

1. Инклюзивное образование – это...
2. Право каждого на образование регламентируется в :.....
3. Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – это...
4. Обучающийся с особыми образовательными потребностями-это....
5. Впервые теоретическое обоснование интегрированного обучения было в трудах российского учёного:...
6. Первой страной в сфере внедрения в педагогическую практику инклюзивного образования стала....

Тестовые задания входного и итогового контроля по инклюзивному образованию (ответов может быть несколько):

1. Укажите документы международного уровня, провозглашающие равные права на образование детей с ОВ:

- а) концепция инклюзивного образования детей с ОВ;
- б) конвенция о правах ребенка;
- в) всеобщая декларация прав человека;
- г) стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов.

2. Государственная политика Казахстана в отношении защиты прав детей с ООП направлена на:

- а) улучшение качества жизни детей путем обеспечения социальных и правовых гарантий;
- б) совершенствование законодательства РК в области охраны прав и защиты интересов детей;
- в) формирование комплексной системы мер для охраны прав детей, находящихся в трудной жизненной ситуации;
- г) обеспечение права для всех, несмотря на индивидуальные различия.

3. Закон «О социальной медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» направлен на:

а) создание эффективной системы помощи детям с недостатками в развитии, решение проблем, связанных с их воспитанием, обучением, трудовой и профессиональной подготовкой, профилактику детской инвалидности;

б) обеспечение прав и законных интересов детей, упрочение основных гарантий прав и законных интересов детей, недопущение их дискриминации; а также восстановление их прав в случаях нарушений;

в) предоставление специальных социальных услуг, для лиц, находящихся в трудной жизненной ситуации;

г) обеспечение и улучшение доступа к образованию для неохваченных лиц с ОВ.

4. В каком международном документе была заявлена политика инклюзивного образования, образование для всех?

а) Саламанкская декларация.

б) Декларация о правах инвалидов.

в) Всеобщая декларация прав человека.

г) Закон о специальном образовании.

5. Какое учреждение оказывает помощь ребенку, его семье в решении сложных проблем, связанных с выживанием, лечением, реабилитацией, специальным обучением и воспитанием, социализацией?

а) медико-социально-педагогическая служба;

б) психолого-медико-педагогическая консультация;

в) кабинет психолого-педагогической коррекции;

г) кабинет развития ребенка.

6. Какой документ регулирует отношения по реализации основных прав и интересов детей-беженцев, детей-мигрантов, детей из семей оралманов, национальных меньшинств?

а) Конвенция о правах ребенка.

б) Закон РК «О правах ребенка в РК».

в) Конвенция о правовом статусе трудящихся-мигрантов и членов их семей государств-участников СНГ.

г) Закон РК «О гражданстве РК».

7. Определите значение термина « коррекция» в педагогике?

а) система педагогических и лечебных мероприятий, направленных на исправление, преодоление, ослабление нарушений в развитии;

б) процесс перестройки функций организма, направленный на исправление нарушений в развитии;

в) система педагогических мероприятий для подготовки лиц с ОВ к различным доступным видам деятельности;

г) система различных приемов и методов, облегчающих процесс обучения детей с проблемами в обучении.

8. Укажите организации, ответственные за выявление и учет детей с ОВ?

а) психолого-медико-педагогические консультации;

- б) реабилитационные и диагностические центры;
 - в) специальные школы;
 - г) департаменты образования.
9. Программу обучения ребенка с ООП определяет и рекомендует:
- а) психолого-медико-педагогическая консультация;
 - б) общеобразовательная и специальная школа;
 - в) представитель департамента образования;
 - г) кабинет психолого-педагогической коррекции.
10. Определить роль родителей в инклюзивном процессе:
- а) родители – источник материальных ресурсов;
 - б) родители – источник дополнительных затруднений для педагога, должны знать «свое место», они всего лишь пассивные наблюдатели инклюзивных процессов;
 - в) родители – союзники школы, их следует вовлекать в различные программы, психолого-педагогическое сопровождение ребенка;
 - г) родители – союзники педагогов, но не имеют права участвовать в коррекционно-педагогической работе с ребенком.
11. В каком виде реабилитации нуждается ребенок для восстановления утраченных учебных умений, познавательных навыков:
- а) медицинской;
 - б) психологической;
 - в) педагогической;
 - г) воспитательной.
12. Укажите возможные формы проведения коррекционно-развивающих занятий:
- а) индивидуальные занятия;
 - б) групповые занятия;
 - в) фронтальные занятия;
 - г) все ответы верны.
13. Основной деятельностью ПМПК является:
- а) лечение заболевания ребенка;
 - б) реабилитация детей с отклонениями в развитии;
 - в) диагностико-консультативная деятельность;
 - г) все ответы верны.
14. Как называется уровень знаний, умений и навыков, который ребенок может достичь самостоятельно или с помощью взрослого?
- а) зона ближайшего развития;
 - б) дефицитарное развитие;
 - в) зона актуального развития;
 - г) уровень трудности решаемых задач.
15. Начальным уровнем инклюзивной вертикали становится период:
- Выберите один ответ:
- а) юности;
 - б) раннего детства;

в) с младшего школьного возраста.

16. Завершающим уровнем инклюзивной вертикали становится этап:

Выберите один ответ:

а) профориентации выпускников школ с ограниченными возможностями здоровья в сфере возникновения профессиональных интересов и выборов;

б) в сопровождения комплексными психолого-педагогической диагностикой и коррекционной помощи для адаптации в среде здоровых сверстников;

в) с ранней интеграции детей с нарушениями в развитии в детские дошкольные учреждения.

17. Специальные образовательные условия включают:

Выберите один ответ:

а) наличие адаптированных общеобразовательных программ;

б) адекватную среду жизнедеятельности;

в) формы коммуникации.

18. Назовите фундаментальный философский принцип инклюзии:

Выберите один ответ:

а) свобода выбора;

б) право жить среди равных;

в) свобода в передвижении.

19. Принцип выбора родителей как принцип инклюзивного обучения:

Выберите один ответ:

а) означает, что родители могут сами выбирать, чему и как учить их детей с ОВ;

б) означает, что родителям предоставлено право выбора для своих детей с ОВ места, способа и языка обучения;

в) означает право родителей выбирать учителя и программу обучения.

20. Отношения педагога и ученика с ОВ и инвалидностью должны строиться:

Выберите один ответ:

а) с учетом возрастных особенностей;

б) на принципе оберегания;

в) на основе сотрудничества и эмпатии.

21. Утверждение о том, что необучаемых детей нет, соответствует принципу...

Выберите один ответ:

а) ранней педагогической помощи;

б) педагогического оптимизма;

в) дифференцированного подхода;

г) индивидуального подхода.

22. Какие знания необходимы социальному педагогу для проведения консультаций? _____

23. Какие приемы консультирования обычно использует социальный педагог в своей работе? _____

24. Каковы функции тьютора в инклюзивном образовании? _____

25. Выделите общие принципы деятельности междисциплинарной команды сопровождения лиц с ООП. _____

26. Какие профессиональные компетенции необходимы социальному педагогу для работы в условиях инклюзивного образования? _____

1. Методика мотивации профессиональной деятельности К. Замфира в модификации А. А. Реана, электронный ресурс, http://www.miu.by/kaf_new/mpp/102.pdf

2. Тест Милтона Рокича для диагностики ценностных ориентаций (Методика М.Рокича «Ценностные ориентации», электронный ресурс, <http://dip-psi.ru/psikhologicheskiye-testy/post/metodika-m-rokicha-tsennostnyye-orientatsii#q4>).

3. Шкала эмоционального отклика Меграбяна и Н. Эпштейна (<https://www.psychologos.ru/articles/view/oprosnik-metodiki-shkala-emocionalnogo-otklika-a.-megrabyana-i-n.-epshteyna>).

В заключении сообщите, пожалуйста, некоторые сведения о себе:

Пол _____

Возраст _____

Курс (год) обучения _____

Место постоянного проживания _____

Спасибо за участие в исследовании!

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Содержание курса «Тьютор в инклюзивном образовании»

Тема 1. Социальная педагогика: современное понимание и возможности в условиях инклюзивного образования:

1. Цель, сущность, содержание социальной педагогики.
2. Модели инклюзивного образования.
3. Особенности развития социальной педагогики ближнем и дальнем зарубежье.
4. Особенности развития социальной педагогики в Казахстане.

Тема 2. Исторические и теоретические основы тьюторства:

1. История возникновения тьюторства.
2. Образование и воспитание в Средние века (Идеи Аль-Фараби о воспитании и формировании всесторонне-развитой личности).
3. Христианская идеология образования.
4. Византийская система образования.
5. Конфуцианская индивидуализация образования человека в Китае.
6. Современные модели тьюторства в странах Евросоюза и Ближнего Востока.

Тема 3. Сущность и содержание деятельности тьютора в инклюзивном образовании. Профессиональные компетенции тьютора в инклюзивном образовании:

1. Сущность понятия «тьютор».
2. Профессиональные компетенции тьютора в инклюзивном образовании.
3. Профессиональная компетентность тьютора в условиях ИО.

Тема 4. Тьютор как субъект инклюзивного образования. Взаимоотношение субъектов инклюзивного образования:

1. Место и роль тьютора в системе инклюзивного образования.
2. Индивидуальное сопровождение как основная функция тьютора.

Тема 5. Основные этапы организации тьюторского сопровождения в инклюзивной практике:

1. Предварительный этап.
2. Этап адаптации.
3. Основной этап.
4. Завершающий этап.
5. Необходимая документация тьюторского сопровождения в инклюзивной практике.

Тема 6. Организационные компетенции тьютора по психолого-педагогическому сопровождению учебной деятельности обучающихся с ООП:

1. Формы работы тьютора в инклюзивном образовании.
2. Тьюториалы; образовательные события; форумы успеха.
3. Образовательная картография.

4. Ролевые игры в условиях инклюзивного образования.
5. Система критериального оценивания учащихся с ООП.
6. Портфолио как средство контроля и оценки в инклюзивном классе.

Тема 7. Системные компетенции тьютора по проектированию индивидуальных образовательных программ учащихся в инклюзивном образовании:

1. Индивидуальная образовательная программа обучающихся-как предмет тьюторского сопровождения.
2. Формы работы тьютора по проектированию индивидуальной образовательной программы в условиях ИО.
3. Методы работы тьютора в условиях ИО.

Тема 8. Специфика работы тьютора с «дважды особенными» одаренными детьми в инклюзивной среде:

1. Признаки и заболевания, наиболее часто встречающиеся среди дважды особенных детей.
2. Общая характеристика талантливых детей с ООП, представленная С. Виллордом-Холдом.
3. Деятельность тьютора с «дважды особенными» одаренными детьми в инклюзивной среде.

Тема 9. Профессиональные компетенции тьютора с родителями в условиях инклюзивного образования:

1. Важность установления партнерских отношений с родителями в ИО.
2. Сущность понятия «социальное партнерство с родителями» в условиях ИО.
3. Проблемы родителей с детьми с социальными, эмоциональными, поведенческими нарушениями.
4. Факторы, влияющие на полноценное продуктивное взаимодействие с родителями в условиях ИО.

Тема 10. Профессиональные компетенции тьютора по развитию интеллектуальных и творческих способностей лиц с ООП. Компетенции оценивания будущих социальных педагогов для работы в условиях инклюзивного образования:

1. Формирование определенных качеств личности учащихся инклюзивного образования в процессе творческой деятельности (гибкости мышления, инициативности, свободы мышления и суждений, толерантности).
2. Арт-методы в обучении и формировании интеллектуальных и творческих навыков.
3. Компетенции оценивания будущих социальных педагогов для работы в условиях ИО.

Тема 11. Психолого-педагогическая готовность участников целостного педагогического процесса к взаимодействию в условиях инклюзивного образования:

1. Безбарьерная образовательная среда как основа развития ИО.
2. Преодоление барьеров при реализации инклюзивного образования.

3. Оценочный барьер внедрения инклюзивного образования.
4. Физический барьер внедрения инклюзивного образования.
5. Академический барьер внедрения ИО.

Тема 12. Профессиональные компетенции тьютора в профессиональном самоопределении детей и молодежи:

1. Работа тьютора по формированию личностных (положительных) качеств у учащихся с ООП.
2. Профильные и профессиональные пробы.
3. Применение активизирующей профориентационной методики (Н. Пряжников).

Тема 13. Особенности деятельности тьютора в организации психолого-педагогического сопровождения взрослых – лиц с ООП:

1. Инклюзивное пространство применения арт-методов в работе со взрослыми.
2. Тренинговые технологии.
3. Законы тренинга.
4. Этапы проведения тренинга.

Тема 14. Профессиональные компетенции тьютора в работе с субъектами инклюзивной среды по сохранению психического здоровья лиц с ООП:

1. Сохранение психического здоровья учащихся с ООП как приоритетного направления.
2. Дидактогения. Сущность дидактогении.
3. Диагностика, актуализация и развитие психологических ресурсов ребенка (эмоциональных, когнитивных, личностных) с целью успешного решения возрастных задач.
4. Формирование способности к саморегуляции и самостоятельного обеспечения психологической безопасности и личностной суверенности.
5. Проектирование и создание здоровьесберегающей образовательной среды.

Тема 15. Компетенции в области развития и обучения тьютора в условиях реализации инклюзивного образования:

1. Формирование профессиональных компетенций тьютора ИО.
2. Повышение профессионального мастерства тьютора ИО.

Таблица Д.1 – Темы самостоятельной работы студента по дисциплине «Тьютор в инклюзивном образовании»

СРС 1.	Подготовьте сравнительный анализ развития тьюторства в инклюзивном образовании в Казахстане, в странах ближнего и дальнего зарубежья в схеме.
СРС 2.	Составьте глоссарий по теме. Подготовьте презентацию на тему: «Профессиональные компетенции тьютора по социально-педагогическому сопровождению учебной деятельности обучающихся с ООП». Подготовьте педагогические задачи по данной теме.
СРС 3.	Практическое задание «Разработайте рекомендации по проектированию индивидуальных образовательных программ учащихся в инклюзивном образовании».
СРС 4.	Разработайте программу тренинга по работе тьютора с родителями в условиях инклюзивного образования. Компетенции вмешательства.
СРС 5.	Разработайте рекомендации на тему: «Психолого-педагогическая готовность участников образовательных отношений инклюзивных школ к общению с детьми с ОВ». Подготовьте SWOT анализ.
СРС 6.	Защита портфолио на тему: «Профессиональные компетенции тьютора в инклюзивном образовании».

Список литературы:

Основная:

1. Cameron C., Moss P. *Social Pedagogy and Working with Children and Young People. Where care and education meet.* – NY.: Gallaudet University Press: Jessica Kingsley Publishers, 2011. – 224 p.

2. Магауова А.С., Махамбетова Ж.Т. Деятельность социального педагога в условиях инклюзивного образования: учеб.-метод. пос. – Алматы: Qazaq university, 2020. – 188 с.

3. Карпенкова И.В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребёнка с особенностями развития: из опыта работы. – Изд. 2-е, перер. и доп. – М.: АНО «Наш Солнечный Мир», 2017. – 116 с.

4. Ковалева Т.М., Кобыща Е.И., Попова С.Ю. (Смолик), Теров А.А., Чередилина М.Ю. Профессия «тьютор». – М.: СФК-офис, 2012. – 246 с.

Дополнительная:

1. Kay J. (2007). *Behavioural, Emotional and Social Difficulties. SEN in the yearly years.* Continuum International Publishing Group.p.160.

2. Махов А. П. Научно-практические основы формирования тьюторской позиции педагога: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Нижний Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2012. – 186 с.

3. Магауова А.С., Таубаева Ш.Т., Кудайбергенова А.М., Мынбаева А.К. Педагогика аль-Фараби: учеб. пос. – Алматы: Қазақ университеті, 2021. – 166 с.

Содержание курса «Инновационные технологии в деятельности тьютора по сопровождению учащихся с ООП в инклюзивном образовании»

Тема 1. Тьютор как педагогическая специальность в системе профессионального образования.

1. Направления тьюторской деятельности.

2. Особенности и потребности тьюторской деятельности.

3. Тьюторство в инклюзивном образовании.

Тема 2. Психолого-педагогическая диагностика в работе тьютора в условиях инклюзивного образования. Социально-педагогическое раннее вмешательство.

1. Анкетирование субъектов инклюзивного образования.
2. Психологическая диагностика субъектов инклюзивного образования.
3. Индивидуальное и групповое консультирование субъектов ИО.

Тема 3. Стратегии в инклюзивном образовании. Стратегия «Прямое обучение» в инклюзивном образовании.

1. История возникновения модели «Прямого обучения» (DISTAR).
2. Особенности стратегии «Прямого обучения».
3. Принципы стратегии «Прямого обучения».

4. Особенности применения «Прямого обучения» в инклюзивном образовании.

Тема 4. Стратегии обучения PALS (Peer-Assisted Learning Strategies) в инклюзивном образовании.

1. История зарождения стратегии PALS -обучения с помощью сверстников.
2. Рекомендации при стратегии обучения с помощью сверстников.
3. Риски возникающие при стратегии обучения с помощью сверстников.

Тема 5. Стратегия «Совместное обучение» в инклюзивном образовании.

1. Сущность стратегии «совместное обучение» (Cooperative learning).
2. Ключевые моменты при совместном обучении в условиях инклюзивного образования.
3. Процедура организации стратегии «совместного обучения».
4. Сущность «взаимного обучения» (Collaborative learning).

Тема 6. Игровые стратегии в инклюзивном образовании.

1. Роль игровых стратегий в процессе обучения в условиях ИО.
2. Особенность использования игровых стратегий в ИО.
3. Игровые стратегии в развитии учащихся с ООП.

Тема 7. Инновационные технологии в инклюзивном образовании

1. Инновационные технологии: сущность и содержание.
2. Кейс – обучение.
3. Дебаты.
4. Портфолио.
5. Образное путешествие.
6. Развитие критического мышления через чтение и письмо.

Тема 8. Технологии модерации по сопровождению учащихся с ООП в инклюзивном образовании.

1. Визуализация.
2. Таймлайн.
3. Интеллект-карта
4. Скрайбинг. Инфографика.
5. Вербализация.

6. Техника работы.

Тема 9. Социально-педагогические технологии в инклюзивном образовании. «Классификация социально-педагогических технологий инклюзивного образования».

1. Технологии, направленные на повышение социальной компетенции учащихся.

2. Технология ТЕАССН.

3. Технология ААС.

4. Эрготерапия.

Тема 10. Технологии социально-педагогической работы с одаренными детьми с особыми образовательными потребностями.

1. Сущность технологий работы с одаренными детьми с ООП.

2. «Социально-педагогическая поддержка» как деятельность социального педагога.

Тема 11. Технологии консультативной деятельности тьютора в условиях инклюзивного образования.

1. Основная задача консультационной работы тьютора.

2. Знания необходимые тьютору для проведения консультаций.

3. Индивидуальная тьюторская консультация.

4. Групповая тьюторская консультация.

Тема 12. Технологии социального сопровождения в инклюзивном образовании.

1. Сущность термина «сопровождение».

2. Сущность и содержание социального сопровождения лиц с ОВ.

3. Общие принципы деятельности междисциплинарной команды сопровождения.

4. Характеристика помощи инвалидам и лицам с ОВ в образовательной организации.

Тема 13. Технологии рефлексии для работы в условиях инклюзивного образования.

1. Виды рефлексии.

2. Формы проявления рефлексии.

3. Рефлексивный механизм.

4. Способы рефлексии.

Тема 14. Арт-технологии в работе тьютора в условиях инклюзивного образования.

1. Диагностический аспект арт-технологий в инклюзивной практике.

2. Виды арт-технологий, приемы, изобразительные средства и материалы.

3. Терапевтический контент арт-технологий в ИО.

Тема 15. Применение цифровых технологий в инклюзивном образовании.

1. Компетенции специалистов инклюзивного образования сквозь призму цифровизации.

2. Цифровое повествование.

4. Интернет аддикция у лиц с ООП.

3. Ассистивные средства, облегчающие восприятие материала лицами с ООП.

Таблица Д.2 – Темы самостоятельной работы студента по дисциплине «Инновационные технологии в деятельности тьютора по сопровождению учащихся с ООП в инклюзивном образовании»

СРС 1.	Сделайте SWOT-анализ по теме «Инновационные технологии: сущность и содержание».
СРС 2.	Составьте глоссарий по теме. Подготовьте презентацию на тему: «Профессиональные компетенции тьютора по психолого-педагогическому сопровождению учебной деятельности обучающихся с ООП». Подготовьте педагогические задачи по данной теме.
СРС 3.	Разработайте рекомендации по работе тьютора с родителями в условиях инклюзивного образования. Подготовьте SWOT анализ на тему: «Профессиональные компетенции тьютора с родителями в условиях инклюзивного образования».
СРС 4.	Разработайте рекомендации на тему: «Психолого-педагогическая готовность участников образовательных отношений инклюзивных образования к общению с детьми с ООП».
СРС 5.	Предложите кейсы на тему: «Включение в образовательное пространство взрослых с ООП средствами дополнительного образования».
СРС 6.	Предложите арт-терапевтический тренинг для лиц с ООП.

Список литературы:

Основная:

1. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования: главы из книги / пер. с англ. // http://center-prof38.ru/sites/default/files/one_click/mitchel_tehnologii.pdf.

2. Самсонова Е.В., Дмитриева Т.П., Хотылева Т.Ю. Основные педагогические технологии инклюзивного образования: учеб.-метод. пос. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 36 с.

3. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях, реализующих инклюзивную практику: метод. реком. / сост. Е.В. Кузьмина. – М.: МГППУ, 2012. – 57 с.

4. Касен Г.А., Айтбаева А.Б. Арт-педагогика и арт-терапия в инклюзивном образовании. – Алматы: Қазақ университеті, 2020. – 300 с.

Дополнительная:

1. Григорьева И.В., Чистякова Л.Г., Миллер Т.В., Савинова Н.Н. Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ обучающихся в условиях реализации ФГОС старшей школы. – Рыбинск, 2015. – 49 с.

2. Тьюторское сопровождение детей с ОВЗ в образовательных, в организациях, реализующих инклюзивную практику / Ресурсный центр по развитию Мурманской области. – Мурманск, 2017. – 33 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Таблица Е.1 – Дополнение к содержанию педагогических практик, обеспечивающих формирование профессиональных компетенций будущих социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

Курс	Вид практики	Содержание заданий
I	Непрерывная	<ol style="list-style-type: none"> 1. В беседе с представителями администрации образовательного учреждения выявите: общие сведения, структуру, своеобразие, основные направления деятельности, состав специалистов, их профессиональные обязанности. 2. Наблюдайте за поведением и отношениями детей в коллективе. 3. Наметьте порядок и сроки выполнения поручений, проведение воспитательного мероприятия.
II	Непрерывная	<ol style="list-style-type: none"> 1. Проведите психолого-педагогическое исследование интересов детей. 2. Составьте индивидуальные карты изучения личности ребенка, ребенка с ООП, ОВ. 3. Изучите нормативные документы, обеспечивающие функционирование системы воспитательной работы с детьми с ООП, ОВ (устав учреждения, концепция воспитания, планы воспитательной работы и др.)
III	Непрерывная	<ol style="list-style-type: none"> 1. Посетите воспитательное мероприятие, проанализируйте. 2. Проведите самостоятельно выбранное творческое мероприятие (викторина, конкурс, экскурсия). 3. Проведите беседу с социальным педагогом, психологом учреждения, родителем обучающегося с ОВ (онлайн, офлайн).
IV	Непрерывная	<ol style="list-style-type: none"> 1. Проведите беседу с родителями детей с ООП, ОВ. Обследование семьи ребенка. 2. Организуйте и проведите тренинговые занятия, апробируйте методики психолого-педагогической коррекции поведения ребенка. 3. Организуйте и проведите тренинговые занятия совместно с детьми и их родителями. 4. Проведите профориентационную работу на базе практики.

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

Результаты НИРС

Содержание индивидуальной программы социально-педагогической и правовой реабилитации для детей с особыми образовательными потребностями:

а) анкетирование родителей, составление индивидуальной карты каждого ребенка, установление близких отношений с родителями или родственниками с целью ознакомления с личными делами детей с ООП, выявление поведения ребенка и составление индивидуального социального портрета (до начала обучения);

б) 1 четверть-диагностика психологических особенностей ребенка, сопровождение в период адаптации к обучению, помощь в становлении личности, профилактика и коррекция девиантного и деликвентного поведения;

в) 2 четверть-систематический контроль учебной деятельности особенных детей, содействие повышению уверенности в себе;

г) 3 четверть-оказание психологической помощи детям, находящимся в стрессе при решении личных проблем, оказание помощи в построении отношений, при решении личных проблем;

д) 4 четверть-помощь в планировании адаптационной работы к переходу в следующий класс, Создание благоприятных условий для дальнейшего самоконтроля(самоуправления).

Этапы выполнения программы:

- 1) этап целеполагания;
- 2) этап проектирования;
- 3) практический этап;
- 4) рефлексивно-диагностический этап;

Формы выполнения программы:

- педагогический совет;
- круглый стол;
- диагностика;
- индивидуальная коррекционная работа с ребенком;
- индивидуальные и групповые консультации;
- психологические тренинги;
- видеолекторий.

Таблица Ж.1 – Индивидуальная программа социально-педагогической и правовой реабилитации для детей с особыми образовательными потребностями

Время проведения	Ответственное лицо	Обязанности
1	2	3
Этап целеполагания (1-ая четверть)		
Сентябрь	Социальный педагог, директор школы, заместитель директора, координирующий инклюзивное образование в школе, учителя, педагог-психолог, медсестра	Создается и приступает к работе творческо-проблемная группа; в целях обеспечения эффективной координации действий всех сторон, участвующих в реализации программы и организации инклюзивного образования в образовательном учреждении; определение готовности ребенка к школе, выявление недостатков в учебно-воспитательном процессе, системное планирование урока; сбор сведений по изучению социальных условий жизни ребенка; с целью адаптации ребенка к классу контролируем посещаемость занятий в сопровождении родителей или близких; социальная карта ребенка; создаем личную картотеку.
Октябрь	Социальный педагог, педагог-ассистент, психолог	Проведение актов обследования жилища детей, обучающихся на дому; создание мониторинга и анализа семейного положения учащихся; участие в родительских собраниях; отслеживаем отношения классных руководителей с родителями учащихся, нуждающихся в особых знаниях.
Этап проектирования (2-ая четверть)		
Ноябрь	Социальный педагог, педагог-ассистент, психолог	С помощью тестов, определяющих специфику развития ребенка, необходимо определить устойчивость его мышления, воображения, внимания. Для этого, используя проективные тесты, такие как «Вырезание круга», «Лабиринт», «Танграм», «Зрительный метод», «Слуховой метод», определяем способности ребенка. В ходе занятий мы уделяем особое внимание развитию речи ребенка, моторики пальцев рук. Мы ежедневно наблюдаем за поведением, речью на уроке.
Декабрь	Социальный педагог, педагог-ассистент, психолог	Проведение групповых консультаций ребенку и родителям ребенка, классному руководителю, педагогам; проведение видеоуроков и социально-педагогических лекционных занятий по правильному формированию ребенка; организация благотворительной акции «Қамқорлық» один раз в год для семьи ребенка и лечения ребенка.

Продолжение таблицы Ж.1

Практический этап (3-ая четверть)		
Январь	Социальный педагог, педагог-ассистент, психолог	Дидактические игры, упражнения на логическое развитие, проведение тонизирующих, дыхательных упражнений.
Февраль	Социальный педагог, педагог-ассистент, психолог	Тест на интеллектуальное развитие, познавательное упражнение, составление рассказа, работа с учебником, наблюдение, словарный диктант, проведение речевых упражнений, с целью пробуждения познавательной активности ребенка, развития внимания и памяти игры «Пуговицы», «что изменилось?».
Март	Социальный педагог, педагог-ассистент, психолог, медицинская сестра	Проведение тренингов по рисованию, конструированию, чтению пословиц, поговорок, скороговорок, загадок, сказок и для ускорения мышления, физические упражнения на растяжку. Каждый день проводятся тренинги, чтобы укрепить отношения особого ребенка с другими детьми. Каждые 2 недели проверяется и отслеживается состояние здоровья ребенка.
Рефлексивно-диагностический этап (4-ая четверть)		
Апрель	Социальный педагог, педагог-ассистент, психолог	Опрос родителей о состоянии ребенка; обсуждение успеваемости ученика, консультация родителей.
Май	Социальный педагог, директор школы, заместитель директора, координирующий инклюзивное образование в школе, учителя, педагог-психолог, медицинская сестра	Консультирование классных руководителей с рекомендациями по исправлению недостатков в результатах педагогических показателей; анализ служебной деятельности школы за истекший учебный год, чтобы не допустить недостатков в следующем учебном году; организация летних лагерей отдыха и встреча с родителями; составление итогового годового отчета результата работы социального педагога. Организация летних лагерей отдыха и встреча с родителями.

1. Динамика развития детей, мониторинг их успешности в освоении основных общеобразовательных программ основного и общего образования, пополнение коррекционных мероприятий

Мониторинг динамики развития детей, их успешности в освоении основных общеобразовательных программ, пополнение коррекционных мероприятий осуществляет психолого-медико-педагогический консилиум школы. Мониторинг проводится по итогам учебного года. Мониторинговые действия предусматривают:

- отслеживание динамики развития детей с ограниченными возможностями здоровья и эффективности индивидуальных коррекционно-развивающих программ;

– перспективное планирование коррекционно-развивающей работы. Психолого-медико-педагогический консилиум анализирует выполнение плана коррекционно-развивающей работы с конкретными учащимися, дает рекомендации для следующего этапа обучения.

2. Описание специальных условий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья

Специфика учебно-воспитательной и коррекционной работы с детьми с нарушениями в развитии требует от педагогического коллектива образовательного учреждения специальной подготовки, обеспечивающей интегрированное образование.

Педагогические работники образовательного учреждения должны знать основы коррекционной педагогики и специальной психологии, иметь четкое представление об особенностях психического и физического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, методиках и технологиях обучения и реабилитации таких детей.

3. Организационно-функциональная структура управления программой

В целях эффективного управления программой создается организационно-функциональная структура:

1. В образовательном учреждении создается творческо-проблемная группа по организации и внедрению инклюзивного образования.

2. Для учителей планируются курсы подготовки, переподготовки и повышения квалификации.

3. Организуется работа по комплектованию экспериментальной группы.

4. Планируется приобретение новой методической и учебной литературы. В целях обеспечения эффективной координации действий всех участвующих в реализации программы сторон создается проблемная группа, в состав которой входят: директор школы, заместитель директора, координирующий инклюзивное образование в школе, учитель начальных классов, педагог-психолог, медсестра.

Организационное и аналитическое обеспечение работы совета осуществляет заместитель директора школы, координирующей инклюзивное образование. Состав проблемной группы утверждается директором школы.

ПРИЛОЖЕНИЕ И

Авторские свидетельства

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ  **РЕСПУБЛИКА КАЗАХСТАН**

**АВТОРЛЫҚ ҚҰҚЫҚПЕН ҚОРҒАЛАТЫН ОБЪЕКТІЛЕРГЕ ҚҰҚЫҚТАРДЫҢ
МЕМЛЕКЕТТІК ТІЗІЛІМГЕ МӘЛІМЕТТЕРДІ ЕНГІЗУ ТУРАЛЫ**

КУӘЛІК
2021 жылғы «1» наурыз № 15582

Автордың (лардың) жөні, аты, әжесінің аты (егер ол жеке басын куәландыратын құжатта көрсетілсе):
МАГАУОВА АҚМАРАТ САБИТӨЛДІАЕВНА, МАХАМБЕТОВА ЖАМИЛЯ ТАРҒЫНОВНА

Авторлық құқық объектісі: **ҒЫЛЫМИ ТУЫНДЫ**

Объектінің атауы: **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ Учебно-методическое пособие**

Объектіні жасаған күні: **13.01.2020**

Құжат түшпұсқанығын <http://www.kazpatent.kz/ru> сайтының
"Авторлық құқық" бөлімінде тексеруге болады <https://copyright.kazpatent.kz>
Подлинность документа возможно проверить на сайте kazpatent.kz
в разделе «Авторское право» <https://copyright.kazpatent.kz>

ЭЦҚ қол қойылды Оспанов Е.К.

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ



РЕСПУБЛИКА КАЗАХСТАН

АВТОРЛЫҚ ҚҰҚЫҚПЕН ҚОРҒАЛАТЫН ОБЪЕКТІЛЕРГЕ ҚҰҚЫҚТАРДЫҢ
МЕМЛЕКЕТТІК ТІЗІЛІМГЕ МӘЛІМЕТТЕРДІ ЕНГІЗУ ТУРАЛЫ

КУӘЛІК

2021 жылғы «13» мамыр № 17485

Автордың (лардың) жөні, аты, әкесінің аты (егер ол жеке басын куәландыратын құжатта көрсетілсе):
МАХАМБЕТОВА ЖАМПИЯ ТАРҒЫНОВНА, Мағауова Ақмарал Сабитолдаевна

Авторлық құқық объектісі: **ғылыми туынды**

Объектінің атауы: **SOCIAL PEDAGOGUE IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION Educational
methodological manual**

Объектіні жасаған күні: **06.05.2021**



Құжат түпнұсқалығын <http://www.kazpatent.kz/ru> сайтының
"Авторлық құқық" бөлімінде тексеруге болады <https://copyright.kazpatent.kz>

Подлинность документа возможно проверить на сайте kazpatent.kz
в разделе «Авторское право» <https://copyright.kazpatent.kz>

ЭЦҚ қол қойылды

Оспанов Е.К