

УДК 378:373.1

МРНТИ 14.37.27

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.78.3.002>

ЭФФЕКТИВНОСТЬ КАЗАХСТАНСКИХ УЧИТЕЛЕЙ В РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ

Аубакирова С.Д.¹, Дюсенбаева Б.А.², *Абенова Н.Р.³

^{1,2,*3}Евразийский Национальный Университет им. Л.Н. Гумилева,
Астана, Казахстан

Аннотация. С момента принятия Саламанкской декларации инклюзивное образование закрепилось как гуманистический приоритет развития национальных образовательных систем. В глобальной педагогической повестке центральным стало создание комфортного пространства, позволяющего всем учащимся—в том числе детям с особыми образовательными потребностями (ООП) и инвалидностью—получать доступ к качественному обучению наравне со сверстниками. Казахстан, провозгласивший инклюзивность стратегической целью, сталкивается с вызовом: эффективность преобразований напрямую зависит от готовности учителей реализовывать новые практики.

Цель исследования - количественное выявление уровня самооффективности учителей общеобразовательных школ г. Астаны, работающих с учащимися с ООП и инвалидностью, а также на определение ключевых барьеров, препятствующих успешной реализации инклюзии.

Эмпирическая база сформирована посредством онлайн-опроса на казахском и русском языках; в выборку вошли 137 педагогов. Данные обработаны в SPSS 23 с использованием описательных статистик, χ^2 -критерия, t-теста и корреляционного анализа для выявления связи между показателями самооффективности и практическим опытом.

Полученные данные демонстрируют недостаточную уверенность опрошенных учителей в трёх критически важных сферах: управлении деструктивным поведением учащихся, налаживании партнёрства с родителями и специалистами службы поддержки, а также адаптации учебных программ под индивидуальные потребности. Этот дефицит самооффективности повышает риск формального включения детей с ООП и инвалидностью в класс без полноценного применения инклюзивных методик.

Работа впервые предоставляет систематизированные количественные показатели самооффективности учителей инклюзивного образования в столичном контексте Казахстана и выявляет конкретные компетентностные пробелы, требующие адресного повышения квалификации. Результаты уточняют приоритетные направления профессиональной подготовки

педагогов, что является важным условием поступательного развития инклюзивной практики в республике.

Ключевые слова: инклюзивное образование, учитель, самоэффективность, особые образовательные потребности, инклюзивная практика, управление поведением, сотрудничество, профессиональное развитие

Введение

Инклюзивный подход в образовании базируется на философии социальной справедливости и предоставляет повышенные возможности для качественного образования и социальных контактов и связей между учащимися с ООП и их сверстниками в общеобразовательной школе.

Термин “инклюзия” имеет широкое и узкое понимание. Узкое понимание подразумевает продвижение включения конкретной группы обучающихся, чаще всего детей с ООП и инвалидностью, в систему общего образования. Широкое понимание инклюзии не ограничивается какой-то конкретной группой учащихся, а требует разнообразия всех обучающихся, учета их потребностей [1, с.115]. Инклюзивная школа стремится к созданию такой среды, в которой важны качество преподавания и учения, достижения, отношения и самочувствие каждого ученика. Международные нормативные документы такие как Конвенция Организации Объединенных Наций о правах инвалидов [2] подтверждает содействие доступу лиц с ООП и инвалидностью инклюзивному, качественному образованию. Казахстан, принимая правила международного образовательного пространства и развивая инклюзию, столкнулся с рядом проблем, начиная от необходимости изменения отношения общества к инклюзии до подготовки педагогических кадров и развития вспомогательной инфраструктуры.

Среди факторов, определяющих успешность внедрения инклюзивного образования, профессиональная компетентность учителя стоит на первом месте, при этом отношение педагога к инклюзии и его самоэффективность реализации инклюзивной практики признаны в качестве основных [3, с. 67]. Наше исследование посвящено изучению эффективности казахстанских учителей общеобразовательных школ в реализации инклюзивной практики. Данная проблема широко представлена в зарубежных публикациях, в нашей стране пока нет аналогичных исследований.

Термин «самоэффективность» впервые ввел А.Бандура в 1977 году и определил его как «веру, которая определяет, насколько хорошо человек может выполнить план действий в конкретной ситуации» [4, с.200]. Мы принимаем в своем исследовании определение самоэффективности учителя как «его веры в свою способность эффективно управлять учебными задачами и выполнять их, особенно в разнообразных и сложных условиях» [5, с.162]. Важность данного вида компетенции учителя сложно

переоценить, поскольку именно педагоги, обладающие высоким уровнем самоэффективности, способны адаптировать свои методы обучения к потребностям всех учащихся, создавать благоприятную обстановку в классе, устойчивы к преодолению трудностей, что в конечном итоге способствует преодолению разрыва в успеваемости обучающихся с ООП и инвалидностью и их нормотипичными сверстниками, их социализации [6, с.82]. В нашей стране остро стоит проблема квалифицированных кадров для инклюзивной практики, повышения их самоэффективности.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие на добровольной основе 137 учителей общеобразовательных школ г. Астана, обучающихся детей с особыми образовательными потребностями и инвалидностью. Респондентам было предоставлено информационное письмо с разъяснением цели исследования, процедуры исследования и их права прервать исследование в любое время. Они выразили свое согласие на участие, заполнив онлайн опросник «Эффективность учителя для инклюзивной практики» [7, с.20], состоящий из 3 субшкал:

- 1) эффективность в применении инклюзивных инструкций: 5, 6, 10, 14, 15, 18 утверждения опросника;
- 2) эффективность в сотрудничестве: 3, 4, 9, 12, 13, 16 утверждения опросника;
- 3) эффективность в управлении поведением: 1, 2, 7, 8, 11, 17 утверждения опросника.

Участники ответили на 18 вопросов, используя 6-балльную шкалу Лайкерта (от 1 = полностью не согласны до 6 = полностью согласны). Надежность методики оценивалась с помощью Альфа Кронбаха и составила 0,85, что является хорошим показателем надежности.

Результаты и обсуждение

Результаты исследования представлены в диаграммах 1, 2, 3.

Учителя сообщают об уровне уверенности в способности применять инклюзивные инструкции и стратегии выше среднего ($M=4,62$). Эффективность учителя в применении инклюзивных инструкций – это его вера и способность учитывать потребности всех учащихся в учебно-воспитательном процессе школы. Педагоги, имеющие высокий уровень по данной шкале, как правило, работают усерднее, используют различные методы оценивания, дифференцированное обучение, индивидуальный подход, обучение в малых группах и т.д. [8, с.950]. Как мы видим из Рисунка 1, учителя наиболее уверены в своей компетенции проводить обучение малых группах, предоставлять задания для наиболее успевающих учащихся, объяснять учебный материал. При этом они сообщают о том,

что такой важный аспект как разработка заданий с учетом индивидуальных образовательных потребностей обучающихся представляет для них наибольшую сложность ($M=4,23$).



Рисунок 1 - Шкала эффективности учителя в применении инклюзивных инструкций

Самоэффективность в сотрудничестве — это восприятие учителями своей способности эффективно работать с другими специалистами и родителями. Благодаря сотрудничеству педагоги могут оказывать необходимую поддержку, давать рекомендации и расширять возможности своих учащихся [9]. Сотрудничество с родителями и специалистами поддержки предполагает равноправное участие в принятии решений и совместное достижение общих целей. Для подлинного взаимодействия между учителями просто необходимо сотрудничество и взаимодополняемость. Существует даже понятие коллективной эффективности учителей, направленной на создание позитивной атмосферы в школе, где ценятся инклюзивные практики, учителя, как правило, уважают различные стили обучения и верят, что у всех учащихся есть возможность добиться успеха [10, с.11].

Результаты опроса (Рисунок 2) свидетельствуют, что казахстанские учителя испытывают потребность в дополнительном обучении в области инклюзивной политики ($M=4,13$), способах построения взаимоотношений с семьей обучающегося с ООП и инвалидностью таким образом, чтобы сделать их пребывание в школе комфортным ($M=4,15$) и активнее их включать в школьную жизнь ($M=4,23$).

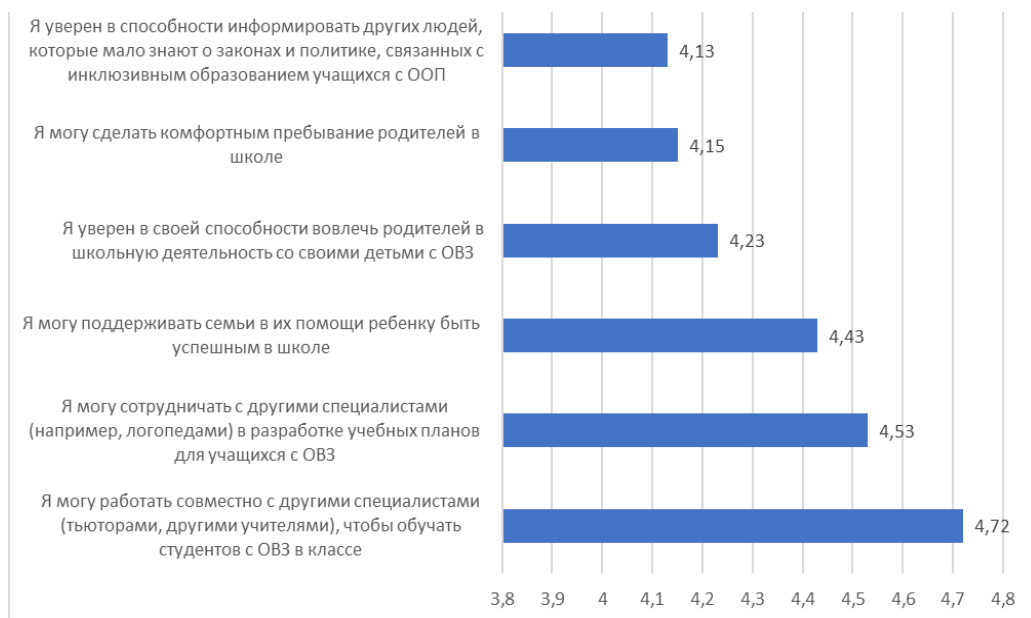


Рисунок 2 - Шкала эффективности учителя в сотрудничестве

Эффективность учителя в управлении поведением учащихся есть его способность справляться с деструктивным поведением обучающихся - предотвращать, контролировать и смягчать его. Именно данный вид компетенций представляет наибольшую сложность для наших педагогов (Рисунок 3).



Рисунок 3 - Шкала эффективности учителя в управлении поведением учащихся

Учителя нуждаются в обучении стратегиям предотвращения нежелательного поведения и успешной социализации учащихся. Согласно исследованию Woodcock S., сосредоточение всех усилий на управлении поведением обучающихся наиболее характерно для учителей с низкой эффективностью, которые стремятся контролировать поведение, поощряют социально приемлемое поведение, распределяют детей по категориям в зависимости от их инвалидности, заболеваний или социально-культурного происхождения, что влияет и на систему оценивания. Высокоэффективные учителя, в свою очередь, стремятся использовать дифференцированные и гибкие подходы, способствуют равноправному участию учащихся, поощряют самоконтроль и саморегулирование учащихся [11, с.103]. В нашей стране подобных исследований пока нет. Большинство публикаций посвящено изучению готовности учителей к работе в условиях инклюзивного образования, в том числе и будущих учителей. Парманкулова П., Жолдасбекова С., Ахметова Э. отмечают недостаточную подготовку будущих педагогов к инклюзивной практике: они слабо ориентированы на инклюзивные ценности, боятся работать с учащимися с ограниченными возможностями [12], что свидетельствует о необходимости целенаправленной работы по повышению самоэффективности в условиях инклюзивного образования студентов – будущих учителей еще в период обучения в вузе.

Заключение

В Казахстане создана нормативно-правовая основа для развития инклюзивного образования и обеспечения возможности получения качественного образования учащимися с ООП и инвалидностью. Но его реализация целиком и полностью зависит от учителя, от его компетентности и самоэффективности в инклюзивной практике.

Результаты настоящего количественного исследования показывают о недостаточной уверенности учителей в своей способности применять инклюзивные методы и стратегии. Были выявлены наиболее проблемные области такие как управление деструктивным поведением учащихся, сотрудничество с родителями и адаптация учебной программы и заданий к потребностям ученика. Такое положение дел является серьезным барьером в развитии инклюзии и может привести к формальному включению детей с ООП и инвалидностью в инклюзивный класс, при котором отсутствует их активное участие в общем учебном процессе, нет установки учителя на достижение успеха всех детей в обучении. Повышение квалификации учителя в выявленных проблемных областях — это то направление, на которое необходимо направить усилия сегодня, для обеспечения равенства в получении качественного образования всех учащихся в нашей стране.

Информация о финансировании

Данная статья подготовлена в рамках проекта «Разработка и реализация программы развития самоэффективности педагогов в условиях инклюзивного образования» по грантовому финансированию МНВО РК на 2025-2027 гг. (ИРН AP26194675).

ЛИТЕРАТУРА

[1] Ainscow M., Booth T., Dyson A. Improving Schools, Developing Inclusion. – London: Routledge, 2006. – 232 с.

[2] ООН. Конвенция о правах инвалидов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities> [дата обращения: 17.04.2024].

[3] Liakopoulou M. The professional competence of teachers: which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness // International Journal of Humanities and Social Science. – 2011. – Vol. 1. – P. 66–78.

[4] Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change // Psychological Review. – 1977. – Vol. 84, № 2. – P. 191–215.

[5] Lohrmann S., Bambara L.M. Elementary education teachers' beliefs about essential supports needed to successfully include students with developmental disabilities who engage in challenging behaviors // Research and Practice for Persons with Severe Disabilities. – 2006. – Vol. 31, № 2. – P. 157–173.

[6] Hernandez D.A., Hueck S., Charley C. General education and special education teachers' attitudes towards inclusion // Journal of the American Academy of Special Education Professionals. – 2016. – P. 79–93.

[7] Sharma U., Loreman T., Forlin C. Measuring teaching efficacy to implement inclusive practices // Journal of Research in Special Education Needs. – 2012. – Vol. 12. – P. 12–21.

[8] Tschannen-Moran M., Hoy A. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers // Teaching and Teacher Education. – 2007. – Vol. 23, № 6. – P. 944–956.

[9] Abegglen H., Hessels M.G.P. Measures of individual, collaborative and environmental characteristics predict Swiss school principals', teachers' and student teachers' attitudes towards inclusive education // Psychoeducational Assessment, Intervention and Rehabilitation. – 2018. – Vol. 1, № 1. – P. 1–24.

[10] Woodcock S., Hardy I. Teacher self-efficacy, inclusion and professional development practices: cultivating a learning environment for all // Professional Development in Education. – 2023. – P. 1–15.

[11] Woodcock S., Sharma U., Subban P., Hitches E. Teacher self-efficacy and inclusive education practices: rethinking teachers' engagement with inclusive practices // Teaching and Teacher Education. – 2022. – Vol. 117. – P. 103802.

[12] Parmankulova P., Zholdasbekova S., Akhmetova E. Diagnosing the readiness level of future educators for inclusive teaching // Bulletin of Ablai Khan KazUIRandWL. Series "Pedagogical Sciences". – 2024. – № 75(4). – P. 129–143.

REFERENCES

[1] Ainscow M., Booth T., Dyson A. Improving Schools, Developing Inclusion. – London: Routledge, 2006. – 232 c.

[2] OON. Konventsiya o pravakh invalidov (UN. Convention on the Rights of Persons with Disabilities) [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: - <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>. Data obrashcheniya: 17.04.2024]. [in Rus.]

[3] Liakopoulou M. The professional competence of teachers: which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness // International Journal of Humanities and Social Science. – 2011. – Vol. 1. – P. 66–78.

[4] Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change // Psychological Review. – 1977. – Vol. 84, № 2. – P. 191–215.

[5] Lohrmann S., Bambara L.M. Elementary education teachers' beliefs about essential supports needed to successfully include students with developmental disabilities who engage in challenging behaviors // Research and Practice for Persons with Severe Disabilities. – 2006. – Vol. 31, № 2. – P. 157–173.

[6] Hernandez D.A., Hueck S., Charley C. General education and special education teachers' attitudes towards inclusion // Journal of the American Academy of Special Education Professionals. – 2016. – P. 79–93.

[7] Sharma U., Loreman T., Forlin C. Measuring teaching efficacy to implement inclusive practices // Journal of Research in Special Education Needs. – 2012. – Vol. 12. – P. 12–21.

[8] Tschannen-Moran M., Hoy A. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers // Teaching and Teacher Education. – 2007. – Vol. 23, № 6. – P. 944–956.

[9] Abegglen H., Hessels M.G.P. Measures of individual, collaborative and environmental characteristics predict Swiss school principals', teachers' and student teachers' attitudes towards inclusive education // Psychoeducational Assessment, Intervention and Rehabilitation. – 2018. – Vol. 1, № 1. – P. 1–24.

[10] Woodcock S., Hardy I. Teacher self-efficacy, inclusion and professional development practices: cultivating a learning environment for all // Professional Development in Education. – 2023. – P. 1–15.

[11] Woodcock S., Sharma U., Subban P., Hitches E. Teacher self-efficacy and inclusive education practices: rethinking teachers' engagement with inclusive practices // Teaching and Teacher Education. – 2022. – Vol. 117. – P. 103802.

[12] Parmankulova P., Zholdasbekova S., Akhmetova E. Diagnosing the

readiness level of future educators for inclusive teaching // Bulletin of Ablai Khan KazUIRandWL. Series "Pedagogical Sciences". – 2024. – № 75(4). – P. 129–143.

ҚАЗАҚСТАНДЫҚ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ ИНКЛЮЗИВТІ ПРАКТИКАНЫ ІСКЕ АСЫРУДАҒЫ ТИІМДІЛІГІ

Аубакирова С.Д.¹, Дюсенбаева Б.А.², *Абенова Н.Р.³

^{1,2,*3} ы Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті,
Астана, Қазақстан

Аңдатпа. Саламанк декларациясы қабылданғаннан бері инклюзивті білім беру ұлттық білім жүйелерін дамытудағы гуманистік басымдық ретінде орнықты. Ғаламдық педагогикалық күн тәртібінде барлық оқушыларға — оның ішінде ерекше білім беруді қажет ететін (ЕББҚ) және мүгедектігі бар балаларға — құрдастарымен тең дәрежеде сапалы білім алуға мүмкіндік беретін қолайлы орта құру басты мәселеге айналды. Инклюзивтілікті стратегиялық мақсат етіп қойған Қазақстан осы үдерісте мұғалімдердің жаңа тәжірибелерді жүзеге асыруға дайындығына тәуелді күрделі сын-тегеуріндермен бетпе-бет келуде.

Зерттеудің мақсаты — Астана қаласының жалпы білім беретін мектептерінде ЕББҚ және мүгедектігі бар оқушылармен жұмыс істейтін мұғалімдердің өзіндік тиімділік деңгейін сандық әдістермен анықтау және инклюзивті білімді ойдағыдай жүзеге асыруға кедергі келтіретін негізгі тосқауылдарды айқындау.

Эмпириялық деректер қазақ және орыс тілдеріндегі онлайн-сауалнама арқылы жиналды ($n = 137$). Деректер SPSS 23 бағдарламасында сипаттамалық статистика, χ^2 критерийі, t-тесті және корреляциялық талдау көмегімен өңделді.

Мұғалімдер үш маңызды салада өз мүмкіндіктеріне сенімсіз: (1) деструктивті мінез-құлықты басқару, (2) ата-аналармен және қолдау қызметі мамандарымен серіктестік орнату, (3) оқу бағдарламаларын оқушының жеке қажеттіліктеріне бейімдеу. Мұндай сенімсіздік ЕББҚ және мүгедектігі бар балаларды инклюзивті сыныпқа тек формалды түрде қосу қаупін күшейтеді.

Зерттеу Қазақстан астанасының контекстінде инклюзивті білім беретін мұғалімдердің өзіндік тиімділігінің сандық көрсеткіштерін алғаш рет жүйелендіріп, нақты құзыреттік олқылықтарды айқындайды. Қорытындылар педагогтарды кәсіби даярлаудың басым бағыттарын нақтылап, республикадағы инклюзивті практиканың дәйекті дамуына негіз қалайды.

Тірек сөздер: инклюзивті білім беру, мұғалім, өзіндік тиімділік, ерекше білім беру қажеттіліктері, инклюзивті тәжірибе, мінез-құлықты басқару, ынтымақтастық, кәсіби даму

EFFECTIVENESS OF KAZAKHSTANI TEACHERS IN IMPLEMENTING INCLUSIVE PRACTICES

Aubakirova S.D.¹, Dyusenbayeva B.A.², *Abenova N.R.³

^{1,2,*3}L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

Abstract. Since the adoption of the Salamanca Statement, inclusive education has become a humanistic priority in the development of national schooling systems. The global pedagogical agenda now centres on creating supportive environments that allow all learners—including those with special educational needs (SEN) and disabilities—to access quality education alongside their peers. Kazakhstan, which has declared inclusivity a strategic goal, faces the challenge that the effectiveness of reforms hinges directly on teachers' readiness to implement new practices.

Purpose of the study – to quantify the level of self-efficacy among general-school teachers in Astana who teach students with SEN and disabilities and to identify key barriers that impede the successful realisation of inclusion.

Empirical data were collected via an online survey in Kazakh and Russian (n = 137). The dataset was analysed in SPSS 23 using descriptive statistics, χ^2 tests, t-tests, and correlation analysis to explore relationships between self-efficacy indicators and practical experience.

Respondents exhibited insufficient confidence in three critical areas: (1) managing disruptive behaviour, (2) partnering with parents and support-service specialists, and (3) adapting curricula to individual needs. This self-efficacy deficit heightens the risk of merely formal inclusion of students with SEN and disabilities without full application of effective inclusive methods.

The study is the first to provide systematised quantitative indicators of inclusive-education teachers' self-efficacy in Kazakhstan's capital and to pinpoint specific competency gaps requiring targeted professional development. The findings refine priority areas for teacher training and constitute a necessary precondition for the steady advancement of inclusive practice nationwide.

Keywords: inclusive education, teacher, self-efficacy, special educational needs, inclusive practice, behavior management, collaboration, professional development

Статья поступила / Мақала түсті / Received: 31.01.2025.

Принята к публикации / Жариялауға қабылданды / Accepted: 26.09.2025.

Информация об авторах:

Аубакирова С.Д. - доктор PhD, старший преподаватель кафедры педагогики, Евразийский Национальный Университет им. Л.Н. Гумилева, sdaubakirova@gmail.com.

Дюсенбаева Б.А. - доктор PhD, старший преподаватель кафедры педагогики, Евразийский Национальный Университет им. Л.Н. Гумилева, bibigul-68-68@mail.ru

Абенова Н.Р. – студент PhD кафедры педагогики, Евразийский Национальный Университет им. Л.Н. Гумилева, nargiz.kaz@mail.ru

Авторлар туралы мәлімет:

Аубакирова С.Д. - PhD докторы, педагогика кафедрасының аға оқытушы, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, sdaubakirova@gmail.com

Дюсенбаева Б.А. - доктор PhD, старший преподаватель кафедры педагогики, Евразийский Национальный Университет им. Л.Н. Гумилева, bibigul-68-68@mail.ru

Әбенова Н. Р. – педагогика кафедрасының PhD докторанты, Л. Н. Гумилёв атындағы Еуразия ұлттық университеті, nargiz.kaz@mail.ru

Information about the authors:

Aubakirova S.D. - PhD., Senior lecturer of Chair of Pedagogy, L.N. Gumilyov Eurasian National University, sdaubakirova@gmail.com

Dyusenbayeva B.A. - Doctor of Philosophy (PhD), Senior lecturer of Chair of Pedagogy, L.N. Gumilyov Eurasian National University, bibigul-68-68@mail.ru

Abenova N.R. – PhD student, Department of Pedagogy, L. N. Gumilyov Eurasian National University, nargiz.kaz@mail.ru