

Н.В. Сюй-фу-шун*, Г.К. Алшынбекова

*Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан
(*Корреспондирующий автор. E-mail: nathalie_sfs@mail.ru),*

*ORCID ID 0000-0002-2847-3235; ORCID ID 0000-0001-5143-2338,
Scopus Author ID 57191073992*

Требования к профессионально-речевой компетентности специальных педагогов: взгляд работодателей

В статье проанализированы профессиональные требования к профессионально-речевой компетентности выпускников образовательных программ «Специальное образование» («Дефектология»). Проведенный авторами анализ научно-методической литературы позволил выявить, что к речи педагогов предъявляются высокие требования, так как речь является одним из главных средств обучения и воспитания. Однако многие ученые обнаружили снижение уровня развития речи у студентов педагогических специальностей. Поэтому в качестве исследовательской задачи авторами была предпринята попытка оценить, насколько значима речевая компетентность в профессиональной деятельности специальных педагогов и какие именно речевые компетенции необходимы для решения профессиональных задач. С целью исследования были изучены «Типовые квалификационные характеристики должностей педагогов» для должностей, на которые могут претендовать выпускники образовательных программ «Специальное образование» («Дефектология»). Это позволило получить представление об ожиданиях от специалистов, вне зависимости от формы собственности, ведомственной подчиненности и организационно-правовой формы организации и ее местоположения. Полученные результаты показали высокую значимость профессионально-речевой компетентности в профессиональной деятельности специальных педагогов и позволили сформулировать основные компетенции, которые ожидаются от специалистов.

Ключевые слова: профессионально-речевая компетентность, профессиональные компетенции, речевые компетенции, профессиональная компетентность специальных педагогов, квалификационные характеристики, профессиональная подготовка, подготовка специальных педагогов.

Введение

Сегодня в фокусе внимания казахстанского государства находится задача построения общества равных возможностей. В соответствии с общемировыми тенденциями повышения стандартов социальной защиты в нашей республике актуализируются вопросы перехода от медицинской к социальной модели понимания инвалидности и построения инклюзивного общества, что зафиксировано в Национальном плане по обеспечению прав и улучшению качества жизни лиц с инвалидностью в Республике Казахстан до 2025 года, утвержденном Постановлением Правительства от 28 мая 2019 года [1]. Различия между социальной и медицинской моделью понимания особых образовательных потребностей и инвалидности заключаются в качественно ином подходе, когда к инвалидности относятся как к системному явлению, где состояние здоровья человека лишь одно из звеньев цепи, в то время, как другие — это особенности среды, в том числе физической, и общества, в которых он функционирует и которые могут препятствовать или способствовать его полноценному участию в жизни общества. Инклюзия как тренд к такой организации общества, которое строится на идеологии включения и предоставления возможности к активному участию в самых разных аспектах его функционирования всем, независимо от возраста, пола, особенностей здоровья и т.д., воплощается в инклюзивном образовании.

Путь к решению этих задач лежит через повышение качества подготовки специалистов, так как именно педагоги воплощают в жизнь идеи инклюзии, наиболее активно взаимодействуют с детьми с ООП и от них зависит эффективность обучения. Согласно результатам зарубежных исследований [2], успешность в учебе детей с ООП зависит от наличия у учителей специально-педагогического образования и уровня подготовки не ниже бакалавриата. Не менее важно, чтоб содержание образования отвечало современным тенденциям и вызовам.

А.Б. Дузелбаева и другие в своем исследовании указывают, что с внедрением инклюзивного образования требования к компетенциям специальных педагогов изменились [3]. Ж.Н. Сабирова и соавторы считают, что это связано с ценностными ориентациями будущих учителей [4].

По мнению М.Н. Есенгуловой, Б.С. Кульбаевой, М.А. Аманжол и С.Г. Тилек, внедрение инклюзивного образования в условиях современной школы затруднено рядом препятствий, одним из которых является недостаточно целенаправленная и планомерная работа по формированию инклюзивной компетентности учителей [5].

Исследователи А.Д. Жумагелдиева, Г.А. Абаева, Т.У. Журыскулов отмечают, что в современных условиях формирование профессиональной инклюзивной компетентности будущего учителя является неотъемлемой частью профессиональной педагогической подготовки. С другой же стороны, развитие инклюзивных компетенций является дополнительной нагрузкой для учителей [6].

Сходные трансформации наблюдаются и в зарубежных странах: S. Rastogi и D. Kumar [7] считают, что пересмотр ролей, обязанностей и личности учителей является одним из основных барьеров при внедрении инклюзивного образования, так как оно требует от учителей навыков выявлять особые образовательные потребности учеников и адаптировать в соответствии с ними учебные программы, владеть широким спектром методик преподавания и быть готовым в любой момент их применить, чтоб удовлетворить особые образовательные потребности ребенка, иметь желание и возможность работать в мультикультурной среде, владеть навыками коммуникации и сотрудничества, разрешения конфликтов. Таким образом, учитель, работающий в рамках инклюзивного образования, должен иметь намного более высокую квалификацию. М. Abrol [8] также считает, что изменение роли и обязанностей учителей играет важную роль в продвижении инклюзивного образования.

В целом, анализ научно-теоретической литературы показывает, что современные отечественные исследователи в области педагогики высшей школы отдают предпочтение компетентностному подходу к подготовке специалистов.

Компетентностный подход берет свое начало в работах как Н. Хомски, который впервые в 1965 г. предложил понятие «компетенция», но применительно к усвоению языка. Американский исследователь Д. Мак-Клелланд в 1973 г. перенес это понятие в психологию, сформировав представление о компетенциях, как качествах работников, которые позволяли им эффективно выполнять рабочие задачи [9, 10]. Помимо указанных выше ученых, внесли научный вклад в развитие компетентностного подхода Р. Уайт, Дж. Равен, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Н. Куница, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, В.И. Байденко, А.В. Хуторской, Н.А. Гришанова, И.А. Зимняя и многие другие. В 90-х годах XX в. компетентностный подход проникает в теорию образования [9]. В основе компетентностного подхода в образовании лежат 2 основных положения:

- 1) образование должно формировать у обучаемого качества, нужные работодателю; качества, позволяющие эффективно справляться с рабочими задачами;
- 2) результаты образования должны оцениваться через унифицированную систему критериев и параметров, не требующую дополнительной интерпретации со стороны образовательных организаций и работодателей [11].

Отличительной чертой компетентностного подхода является его практико- и прагматикориентированность, что позволило ему снискать большую популярность со стороны ученых и практиков. Возможно, такая популярность является реакцией отечественных исследователей на чрезмерную академичность, оторванность от практики классического советского образования.

Центральным понятием компетентностного подхода является компетенция — понятие, до сих пор не имеющее однозначного толкования. В частности, в педагогике она обычно трактуется как результат деятельности обучающегося по освоению образовательной программы при актуализации необходимых для этого личностных качеств [9]. В менеджменте же компетентность обычно понимается как сочетание личностных качеств, знаний, навыков и опыта работника, позволяющее эффективно решать рабочие задачи [12].

Профессиональная компетентность учителя — это навыки, знания, личностные особенности и педагогический опыт, которые позволяют ему эффективно и результативно выполнять свои профессиональные обязанности. Компетентность является основной характеристикой человека, связанной с эффективностью его профессиональной деятельности. Эффективность деятельности педагога зависит в том числе и от особенностей его речи.

Речь является, по сути, профессиональным инструментом педагога. Речь — одно из главных средств обучения и воспитания. Недаром словесные методы обучения занимают такое место в педагогической практике. В большинстве педагогических ситуаций учитель выступает инициатором и организатором общения. По мнению О.Б. Акимовой, в профессиональной речи педагога воплощаются

ся разнообразные стороны его деятельности: его педагогическое мастерство, стиль общения с учащимися, такие особенности личности, как эрудиция, эмпатия, тактичность и т.д. [13, 124].

L. Zlatić и другие в своем исследовании выявили, что эффективность учебно-воспитательного процесса определяется качеством общения как наиболее значимой составляющей педагогического взаимодействия. По их мнению, педагоги с высоким уровнем развития коммуникативной компетентности более эффективны во всех звеньях учебного процесса. В то же время работа в школе сама по себе не приводит к росту коммуникативных компетенций, в отличие от специализированных тренингов [14]. Исследования зарубежных ученых подтвердили влияние вербального поведения учителей на успеваемость, поведение при выполнении учебных заданий и психологическое самочувствие учащихся [15].

К речевой культуре специальных педагогов также предъявляются высокие требования [16, 154]. M. Takala, R. Pirrtimaa и M. Tögmänen указывали, что, помимо теоретической и методической подготовки, учителям специального образования необходимо иметь хорошие коммуникативные навыки, так как значительную часть их профессиональной деятельности составляют консультирование, координация и сотрудничество с другими учителями [17]. По мнению С.Ю. Лондаренко, именно у специального педагога должна быть грамматически и орфоэпически грамотная речь, четкая дикция, так как детям с ООП, с одной стороны, это облегчает понимание речи педагога, а с другой стороны, позволяет им формировать грамотную речь путем подражания [18]. Однако многие ученые указывают, что в последнее время наблюдается снижение уровня развития речи у студентов педагогических специальностей [19], в том числе у будущих специальных педагогов. В уже упомянутом исследовании С.Ю. Лондаренко выявила у студентов 1–2-го курса специальности «Дефектология» такие недостатки речи, как низкий уровень дикции (19 %), орфоэпической грамотности (22 %), недостатки звукопроизношения (23 %), преобладание разговорного стиля общения (60 %) [18].

В условиях внедрения инклюзивного образования требования к речевой и коммуникативной компетентности педагогов лишь повышаются. Этому способствует, во-первых, значимость коммуникации в процессе развития ребенка с ООП [20], а во-вторых, изменение самой роли школы, появление у учителей новых функций.

Просветительскую и организационную роль учителей и школы в целом подчеркивали F. Rodrigues и другие, указывая, что учителя должны вовлекать родителей, местное сообщество (то есть родительский комитет, неправительственные организации и т.д.) и другие заинтересованные стороны в процесс обучения детей с ООП для того, чтобы сделать его более эффективным за счет привлечения дополнительных ресурсов. Таким образом, согласно исследователям, школа, помимо обучающей, должна принять организаторскую роль [21].

J. Bradley-Levine подчеркивала роль специальных педагогов в продвижении инклюзивного образования, в пропаганде включения обучающихся с ООП в общеобразовательную среду, создание более инклюзивной среды обучения, поддержке учащихся с ограниченными возможностями, продвижении инклюзивных практик и обучении других учителей преподавательским стратегиям, эффективным в инклюзивном классе [22].

Специальные педагоги нередко выступают в качестве защитников прав детей с ООП. Но их роль заключается не в противостоянии с педагогическим коллективом, а в том, чтобы способствовать лучшему пониманию инклюзивности учителями, не имеющими специального образования, совместно с другими учителями найти пути наиболее эффективного удовлетворения особых образовательных потребностей учеников [23].

H. Bourke-Taylor и соавторы также подчеркивают важность партнерства между школой, семьей и внешними акторами (такими как неправительственные организации) и выделяют такое понятие, как «инклюзивный подход к родителям». Они указывают на важную роль педагогов в поддержке родителей ребенка с ООП [24]. Этой мысли вторят M. Тамауо и другие, так как, по их мнению, вовлечение в образовательный процесс родителей детей с ООП имеет решающее значение для успешности инклюзивного образования, так как способствует повышению осведомленности о возможностях детей, а следовательно, их успешной социализации после окончания школы [25].

L. Isosomppi и M. Leivo центральным фактором успешной реализации инклюзивного образования считают сотрудничество между учителями, так как оно способствует активному обмену знаниями и навыками, а также эффективному разделению труда между специальным педагогом, учителями и классными руководителями [26]. К подобным же выводам пришли N.D. Budiarti и Sugito

[27], K. Messiou и M. Ainscow [28], R.M. Rodríguez-Izquierdo и другие [29].

Поэтому в своем исследовании мы поставили вопрос: «Насколько значимы речевые компетенции в профессиональной деятельности отечественных специальных педагогов и какие именно речевые компетенции необходимы для решения профессиональных задач?».

Методы и материалы

Чтоб проанализировать общественный и государственный запрос на профессиональные компетенции специальных педагогов, мы проанализировали «Типовые квалификационные характеристики должностей педагогов», утвержденные Приказом министра образования и науки Республики Казахстан от 13 июля 2009 года № 338 (изложены в новой редакции в 2020 году) [30]. Данный документ обязателен для применения всеми организациями образования от формы собственности, ведомственной подчиненности и организационно-правовой формы. На основе Типовых квалификационных характеристик составляются положения о структурных подразделениях и должностные инструкции педагогов, на них ориентируются руководители организаций в своей кадровой политике, в том числе при подборе кадров. Поскольку в Типовых характеристиках описаны должностные обязанности, они дают хорошее представление об ожиданиях от специалистов, причем эти ожидания относительно единообразны в рамках организаций образования всей Республики.

Нами были проанализированы только те типовые характеристики, одним из требований квалификации которых была заявлена необходимость иметь высшее или послевузовское образование, или пройти переподготовку по направлению «Специальное образование» («Дефектология»). Это были должности специального педагога, педагога-ассистента, сурдопереводчика, руководителя (заведующего) и заместителя директора специальной организации образования, воспитателя и учителя специальной организации образования, учителя специальных классов общеобразовательных школ. Такие должности, как педагог-ассистент, воспитатель специальной организации, учитель специальной организации образования или учитель специальных классов общеобразовательных школ, были включены в исследование, поскольку на них могут претендовать выпускники образовательных программ «Специальное образование» («Дефектология»).

Результаты и их обсуждение

Таким образом, нами были проанализированы требования к 13 должностям педагогов организаций дошкольного, среднего, специального, технического и профессионального образования, представленным в таблице 1.

Т а б л и ц а 1

Количество должностных обязанностей специальных педагогов в различных организациях

Тип организации	Наименование должности	Общее количество должностных обязанностей	Должностные обязанности, требующие речевых компетенций	Доля должностных обязанностей, требующих речевых компетенций, %
1	2	3	4	5
Дошкольное образование	Специальный педагог (учитель-дефектолог, дефектолог, учитель-логопед, логопед, олигофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог)	15	13	86,7
	Педагог-ассистент организации дошкольного образования	9	7	77,8
Начальное, основное среднее, общее среднее образование	Специальный педагог организации среднего образования (дефектолог, учитель-дефектолог, логопед, учитель-логопед, олигофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог)	15	13	86,7
	Педагог-ассистент организации среднего образования	9	7	77,8

1	2	3	4	5
Специальные организации образования	Руководитель (директор) специальной (коррекционной) организации образования	24	21	87,5
	Заместитель директора специальной организации образования	21	19	90,5
	Воспитатель (старший воспитатель) специальной организации	9	7	77,8
	Специальный педагог (учитель-дефектолог, дефектолог, олигофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог)	16	14	87,5
	Специальный педагог (учитель-логопед/логопед)	10	9	90
	Учителя специальной организации образования, учителя специальных классов общеобразовательных школ	10	9	90
Организации технического и профессионального, послесреднего образования	Сурдопереводчик (переводчик-дактилолог)	12	9	75
	Специальный педагог (дефектолог)	14	12	85,7
	Педагог-ассистент	8	7	87,5
Среднее арифметическое	13,23	11,38	84,65	
Стандартное отклонение	4,95	4,77	0,054	
Медиана	12	9	86,7	
Мода	9	7	77,8	

Из этой же таблицы мы можем видеть, что количество должностных обязанностей для разных должностей колеблется от 24 (руководитель (директор) специальной (коррекционной) организации образования) до 8 (педагог-ассистент организации технического и профессионального, послесреднего образования). При этом для представителей одной и той же профессии в разных организациях образования количество должностных обязанностей примерно одинаково и их содержание также относительно однородно. Например, для специального педагога количество должностных обязанностей в разных организациях образования составляет от 14 (в организациях технического и профессионального, послесреднего образования) до 16 (в специальных организациях образования). У педагога-ассистента должностных обязанностей от 8 (в организациях технического и профессионального, послесреднего образования) до 9 (в организациях дошкольного, начального, основного среднего, общего среднего образования). В то же время эти различия не являются значимыми, а следовательно, не дают основания говорить, что деятельность тех или иных специалистов является более разносторонней или требующей более высокой квалификации.

На этом этапе исследования мы столкнулись с проблемой определения, при выполнении каких именно должностных обязанностей задействованы речевые функции, так как если каждую из них анализировать скрупулезно, то для каждой из них можно выявить участие той или иной речевой функции. Например, при выполнении такой должностной обязанности, как «Повышает профессиональную квалификацию», усвоение профессиональных знаний происходит через речь, в основном устную, если специалист посещает курсы повышения квалификации или письменную, если он читает специальную литературу. Здесь ярко проявляется познавательная функция речи.

С другой стороны, психическая деятельность вообще невозможна без прямого или косвенного участия речи, особенно, если речь идет о такой ее сложной форме, как профессиональная деятельность. Поэтому мы решили исключить из дальнейшего анализа такие должностные обязанности, при выполнении которых речь задействована только косвенно. К таковым мы отнесли:

- Повышает профессиональную квалификацию [30].
- Обеспечивает охрану жизни, здоровья и прав детей в период организации учебно-воспитательного процесса [30] (а также такие обязанности, как «Соблюдает необходимые условия безопасности жизнедеятельности и здоровья ребенка с особыми образовательными потребностями, соблюдает охранительный педагогический режим в период сопровождения» [30], «Обеспечивает создание необходимых условий для охраны жизни и здоровья детей» [30]) — так как в этих требовани-

ях выражается необходимость создания здоровьесберегающих и безопасных условий обучения и развития. Коммуникативная функция речи (в виде воздействия на окружающих) описывается в требовании «Выполняет правила безопасности и охраны труда, противопожарной защиты» [30], так как в указанных выше правилах, например.

- Оказывает помощь детям с особыми образовательными потребностями во время организованной учебной деятельности, в течение времени пребывания в организации образования, в случае, когда их самостоятельная деятельность ограничена по состоянию здоровья [30] — так как в этом требовании подразумевается именно помощь в самообслуживании. Помощь в освоении учебного материала выражается в описании таких обязанностей, как «Оказывает помощь детям с особыми образовательными потребностями по рекомендации психолого-медико-педагогической консультации» [30] или «Под руководством педагога принимает участие в образовательном, развивающем процессах» [30].

- Распоряжается имуществом и средствами организации образования в пределах норм, установленных законодательством Республики Казахстан [30].

- Владеет компьютерной грамотностью, информационно-коммуникационными технологиями [30].

- Проводит анализ качества знаний обучающихся на основании суммативного оценивания за раздел и суммативного оценивания за четверть [30] — так как с помощью современных информационно-коммуникационных технологий этот процесс в значительной мере автоматизирован.

- Оказывает первую доврачебную медицинскую помощь [30].

- Обеспечивает сохранность имущества, закрепленного за группой, методической литературы, пособий, ведет учет инвентаря, учебного оборудования, игрушек, проводит оценку и определяет потребность в специальных социальных услугах, создает условия, необходимые для предоставления специальных социальных услуг, проводит анализ потребностей детей в специальных социальных услугах [30].

В результате мы получили долю должностных обязанностей, непосредственно требующих тех или иных речевых компетенций — 84,65 % (результаты представлены в табл. 1). При этом наибольшая доля должностных обязанностей, требующих речевых компетенций, зафиксирована в квалификационной характеристике заместителя директора специальной организации образования (90,5 %), но почти столь же высокая доля в квалификационных характеристиках специального педагога (учителя-логопеда/логопеда) специальных организаций образования и учителя специальной организации образования/учителя специальных классов общеобразовательных школ (90 %). Наиболее низкая доля составляет 75 % и зафиксирована в квалификационной характеристике сурдопереводчика (переводчика-дактилолога) организаций технического и профессионального, послесреднего образования.

Проведя данный анализ, мы обнаружили, что зачастую одно и то же профессиональное требование сформулировано по-разному или описывается одна и та же профессиональная ситуация. Мы объединили такие требования в более крупные смысловые блоки, представленные в таблице 2.

Т а б л и ц а 2

Результаты обобщения должностных обязанностей специальных педагогов

Должностные обязанности (обобщенные)	Должностные обязанности (как они сформулированы в Типовых квалификационных характеристиках)
1	2
Осуществляет психолого-педагогическое сопровождение	Осуществляет психолого-педагогическое сопровождение, сопровождает и представляет интересы детей
Проводит диагностику, обследование	Проводит обследование, оценку особых образовательных потребностей, и диагностику, изучает, осуществляет наблюдение и ведет сбор данных
Планирует коррекционно-развивающую, учебно-воспитательную работу с детьми	Разрабатывает индивидуальные учебные, индивидуально-развивающие программы, составляет необходимые планы по преподаваемому предмету, планирует организованную учебную деятельность, участвует в разработке образовательных программ
Планирует работу коллектива специалистов	Планирует работу специальной организации образования, организует текущее и перспективное планирование деятельности педагогического коллектива

1	2
Проводит учебные, коррекционно-развивающие занятия, воспитательные мероприятия	Участвует в выполнении образовательных программ, осуществляет организованную учебную деятельность, осуществляет обучение и воспитание, осуществляет коррекционную работу, обеспечивает получение обучающимися и воспитанниками, знаний, умений и навыков, проводит групповые и индивидуальные занятия, реализует типовые специальные, индивидуальные учебные программы, осуществляет групповую и индивидуальную и деятельность по коррекции, восстановлению нарушенных функций и социализации, осуществляет развивающую работу, работу по обучению и воспитанию обучающихся, использует разнообразные формы, методы и средства обучения
Оказывает помощь, содействие ребенку	Оказывает методическую и консультационную помощь в освоении конкретной дисциплины и (или) модуля, устанавливает и объясняет критерии успешного обучения, оказывает помощь детям с особыми образовательными потребностями во время организованной учебной деятельности, содействует обучению, оказывает помощь, оказывает специальную психолого-педагогическую помощь детям с особыми образовательными потребностями
Оказывает помощь, ассистирует другим специалистам	Под руководством педагога принимает участие в образовательном, развивающем процессах, принимает участие в обследовании
Консультирует	Консультирует педагогов, родителей или лиц, их заменяющих, консультирует их (родителей) по применению специальных методов и приемов оказания помощи обучающимся
Взаимодействует с другими специалистами	В тесном контакте с воспитателями и другими специалистами осуществляет групповую и индивидуальную и деятельность по коррекции, способствует социализации обучающихся, обеспечивает взаимодействие с учителями и другими специалистами, совместно с медицинскими работниками обеспечивает сохранение и укрепление здоровья воспитанников, осуществляет связь с родителями (лицами, их заменяющими)
Взаимодействует со сторонними подразделениями, организациями, организует совместную работу	Совместно с организациями образования и здравоохранения организует профилактическую работу, координирует взаимодействие представителей администрации, служб и подразделений, обеспечивающих воспитательный процесс с представителями общественности и органов здравоохранения, родителями (и лицами, их замещающими), представляет интересы ПМПК и КППК во всех органах, осуществляет связь с общественностью
Управляет деятельностью ребенка, коллектива детей	организует повседневную работу, организует выполнение воспитанниками режима дня, приготовление ими домашних заданий, участие в общественно-полезном труде, осуществляет организацию воспитательной, культурно-досуговой и социально-реабилитационной работы среди детей, нуждающихся в помощи специалиста жестового языка, руководит обучающимися.
Управляет деятельностью коллектива специалистов, подразделения, органа	Организует работу специальной организации образования, координирует работу педагогов по выполнению учебных планов и программ, руководит Советом по педагогической этике, организует работу и контроль по обеспечению питанием, (медицинским обслуживанием в рамках обязательств) обучающихся, осуществляет контроль за качеством образовательного процесса и объективности оценки результатов обученности обучающихся, координирует работу по подготовке и проведению культурно-воспитательных мероприятий, организует наставничество, методическую работу, координирует деятельность подчиненных ему структурных подразделений, руководит работой воспитателей, содействует повышению квалификации воспитателей
Организует мероприятия	Организует процедуру присвоения (подтверждения) квалификационной категории педагогов, обеспечивает подготовку и проведение процедуры присвоения (подтверждения) квалификационных категорий педагогам, организует коллегиальную работу консультации при обсуждении результатов обследования, осуществляет подбор и расстановку педагогических кадров и вспомогательного персонала, ежегодно совместно с учителями-предметниками выбирает альтернативные учебники

1	2
Осуществляет пропаганду, внедрение политики государства, инклюзивной культуры	Внедряет концепцию «Образование, основанное на ценностях», проводит работу по формированию толерантного отношения общества к детям с особыми образовательными потребностями, осуществляет пропаганду инклюзивного образования, развивает принцип инклюзивного образования, способствует формированию общей культуры личности, организует работу по распространению дефектологических знаний, прививает антикоррупционную культуру
Работает с документацией	Ведет и анализирует документацию, необходимую документацию, утверждает План развития организации образования и т.д., анализирует состояние учебно-методической работы, обобщает результаты экспериментальной деятельности, обеспечивает подготовку и представление необходимой отчетности

Обращает на себя внимание появление целого ряда инклюзивно-ориентированных требований, направленных как на сопровождение детей с ООП в учебном процессе, так и на формирование инклюзивных ценностей, продвижение знаний о детях с ООП в обществе.

Также мы обнаружили, что одна и та же речевая функция задействована при выполнении многих должностных обязанностей, а при выполнении одной и той же должностной обязанности задействуются сразу несколько речевых функций. Результаты анализа представлены в таблице 3:

Т а б л и ц а 3

Соответствие должностных обязанностей задействованным функциям речи

№	Функции речи	Должностные обязанности
1	2	3
1	Индивидуально-регулятивная (коммуникативная)	Проводит диагностику, обследование. Планирует коррекционно-развивающую, учебно-воспитательную работу с детьми. Проводит учебные, коррекционно-развивающие занятия, воспитательные мероприятия. Оказывает помощь, содействие ребенку. Оказывает помощь, ассистирует другим специалистам. Консультирует. Взаимодействует с другими специалистами. Управляет деятельностью ребенка, коллектива детей. Организует мероприятия. Осуществляет пропаганду, внедрение политики государства
2	Коллективно-регулятивная	Осуществляет психолого-педагогическое сопровождение. Проводит учебные, коррекционно-развивающие занятия, воспитательные мероприятия. Консультирует. Взаимодействует с другими специалистами. Взаимодействует со сторонними подразделениями, организациями, организует совместную работу. Управляет деятельностью ребенка, коллектива детей. Управляет деятельностью коллектива специалистов, подразделения, органа. Осуществляет пропаганду, внедрение политики государства. Управляет деятельностью коллектива специалистов, подразделения, органа. Организует мероприятия

1	2	3
3	Функция планирования	<p>Осуществляет психолого-педагогическое сопровождение. Проводит диагностику, обследование.</p> <p>Планирует коррекционно-развивающую, учебно-воспитательную работу с детьми.</p> <p>Планирует работу коллектива специалистов.</p> <p>Проводит учебные, коррекционно-развивающие занятия, воспитательные мероприятия.</p> <p>Управляет деятельностью коллектива специалистов, подразделения, органа.</p> <p>Организует мероприятия.</p> <p>Осуществляет пропаганду, внедрение политики государства.</p> <p>Работает с документацией</p>
4	Фатическая	<p>Проводит диагностику, обследование.</p> <p>Консультирует.</p> <p>Взаимодействует со сторонними подразделениями, организациями, организует совместную работу.</p> <p>Организует мероприятия.</p> <p>Осуществляет пропаганду, внедрение политики государства</p>

В то же время мы выделили несколько функций речи, которые задействованы при выполнении любой из должностных обязанностей.

К универсальным функциям, то есть проявляющимся при выполнении всех должностных обязанностей мы отнесли познавательную, мыслеоформительную, экспрессивную, коммуникативную (саморегулирующую) и репрезентативную функции речи.

Заключение

Результаты исследования позволили подтвердить высокую значимость речевой компетентности для будущих педагогов, что согласуется с результатами исследований многих зарубежных ученых.

На основании приведенных выше данных мы выделили основные профессионально-речевые компетенции, которые ожидаются от специалистов, получивших высшее образование или переподготовку по направлению «Специальное образование» («Дефектология»):

- используя языковые и коммуникативные средства в зависимости от особенностей собеседника/аудитории и коммуникативной ситуации, излагать свои мысли, предлагать действия/совокупность действий, убеждать;
- применяя языковые средства, составлять письменный текст с учетом требований (в том числе к оформлению; уметь использовать с этой целью информационно-коммуникационные технологии);
- анализировать и систематизировать информацию, полученную в результате взаимодействия с ребенком/группой детей в различных коммуникативных ситуациях, использовать ее в профессиональной деятельности (например, учитывать при планировании деятельности, излагать письменно в форме отчета/характеристики);
- анализировать тексты, в том числе официальные и профессиональные, выделять в них необходимую в зависимости от профессиональных задач информацию;
- строить краткосрочные и долгосрочные планы профессиональной деятельности в требуемых областях/направлениях, излагать их в письменном виде;
- устанавливать и поддерживать коммуникативный контакт с людьми разного возраста в ситуации как индивидуального, так и группового общения;
- повышать осведомленность участников образовательного процесса о детях с ООП, условиях их образования и воспитания, пропагандировать инклюзию и инклюзивные ценности.

Проанализировав приведенные выше компетенции, мы сформулировали рекомендации, направленные на их формирование в период обучения будущих специальных педагогов в вузе:

- при составлении силлабусов отдавать предпочтение формам контроля, требующим активной как устной, так и письменной речи: коллоквиумам, дискуссиям, эссе, проектам, устным экзаменам, письменным экзаменам «с открытой книгой» и т.д.;

- при преподавании практико-ориентированных дисциплин уделять больше времени анализу и получению студентами опыта разработки профессиональной документации: планов, отчетов, характеристик, докладов и т.д. в соответствии с актуальными на данный момент требованиями или рекомендациями государственных органов РК, Национального научно-практического центра развития инклюзивного и специального образования, Национальной академии образования имени Ы. Алтынсарина;
- в воспитательной деятельности, в том числе при планировании мероприятий уделять больше внимания формам, требующим активной речевой деятельности, например: конференции, дебаты, инсценировки, студенческие газеты/стенгазеты и т.д.;
- ввести в учебные планы подготовки будущих специальных педагогов дисциплины, направленной на формирование профессионально-речевой компетентности.

Статья подготовлена в рамках научного проекта BR18574162 «Инклюзивно-ориентированная подготовка специальных педагогов» по программно-целевому финансированию Комитета науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан.

Список литературы

- 1 Об утверждении Национального плана по обеспечению прав и улучшению качества жизни лиц с инвалидностью в Республике Казахстан до 2025 года. — [Электронный ресурс]. — Access mode: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900000326> (Дата обращения – 24.02.2024 г.).
- 2 Feng L. What makes special-education teachers special? Teacher training and achievement of students with disabilities / L. Feng, R. Tim Sass // *Economics of Education Review*. — 2013. — No 36. — P. 122–134. <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.06.006>.
- 3 Дузелбаева А.Б. Инклюзивті білім беру жағдайын дамыту мүмкіндігі шектеулі балаларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу арқылы педагогтарды дайындаудың қазіргі жағдайы / А.Б. Дузелбаева, З.А. Мовкебаева, Д.С. Хамитова, Б.А. Дюсенбаева // Абай атындағы ҚазҰПУ-ң хабаршысы. «Педагогика ғылымдары» сериясы. — 2023. — №1 (77). — Б. 256–267.
- 4 Сабирова Ж.Н. Инклюзивті топтағы балалармен қарым-қатынасы мәдениеттілігін қалыптастыру / Ж.Н. Сабирова, Г.К. Шугаева, Г.К. Шамбилова, А.У. Муханбетжанова, Б.У. Қуанбаева // Қарағанды университетінің хабаршысы. Педагогика сериясы. — 2022. — № 1 (105). — Б. 92–99.
- 5 Есенгулова М.Н. Инклюзивті білім берудегі педагог-мамандардың кәсіби құзыреттіліктерін қалыптастыру / М.Н. Есенгулова, Б.С. Кульбаева, М.А. Аманжол, С.Ф. Тілек // Абай атындағы ҚазҰПУ-ң хабаршысы. «Педагогика ғылымдары» сериясы. — 2023. — №1 (77). — Б. 151–161.
- 6 Жумагелдиева А.Д. Инклюзивті білім беру ортасында педагогтардың кәсіби даярлығын қалыптастыру үлгісі / А.Д. Жумагелдиева, Г.А. Абаева, Т.У. Турыскулов // Абай атындағы ҚазҰПУ-ң хабаршысы. «Педагогика ғылымдары» сериясы. — 2023. — № 2 (78). — Б. 136–145.
- 7 Rastogi S. Inclusive Education: Changing Role and Responsibilities of Teachers / S. Rastogi, D. Kumar // *ADROTIC*. — 2016. — Vol. 2. — С. 64–68. Access mode: https://www.researchgate.net/publication/305494453_Inclusive_Education_Changing_Role_and_Responsibilities_of_Teachers
- 8 Abrol M. Role of Teacher in Promoting Inclusive Education. — [Electronic resource]. — 2023. — Access mode: https://www.researchgate.net/publication/373922076_Role_of_Teacher_in_Promoting_Inclusive_Education (Date of application: 24.02.2024 г.).
- 9 Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // *Эксперимент и инновации в школе*. — 2009. — №2. — С. 7–14.
- 10 Толочек В.А. Компетентностный подход и ПВК-подход: возможности и ограничения / В.А. Толочек // *Вестн. СПб. ун-та. Психология*. — 2019. — Т. 9, № 2. — С. 123–137.
- 11 Ломакина Г.Р. Компетентностный подход как прагматико-ориентированный подход к результатам высшего образования / Г.Р. Ломакина // *Теория и практика общественного развития*. — 2012. — №12. — С. 217–220.
- 12 Рубцов В.В. Компетентностный подход как концептуальная основа связи профессионального образования и профессионального труда / В.В. Рубцов, Ю.М. Забродин // *Вестн. практ. психол. образов.* — 2012. — № 3 (32). — С. 3–13.
- 13 Акимова О.Б. Вопросы культурно-речевой компетенции преподавателей высшей школы в системе повышения квалификации / О.Б. Акимова // *Акмеология профессионального образования. Материалы 15-й Междунар. науч.-практ. конф.* — Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. профес.-пед. ун-та, 2019. — С. 123–127.
- 14 Zlatić L. Development of Teacher Communication Competence / L. Zlatić, D. Bjekić, S. Marinkovića, M. Bojović // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. — 2014. — Vol. 116. — P. 606–610. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.265>.

15 Santana-Monagas E. Teachers' engaging messages: The role of perceived autonomy, competence and relatedness / E. Santana-Monagas, J.L. Núñez, J.F. Loro, H. Elisa // *Teaching and Teacher Education*, 2022. — Vol. 109. — P. 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103556>.

16 Лондаренко С.Ю. Проблемы формирования речевой компетенции будущих дефектологов в образовательном процессе вуза / С.Ю. Лондаренко // *Дефектология в свете современных нейронаук: теоретические и практические аспекты: сб. материалов I Междунар науч. конф* — М.: Изд-во «Когито-Центр», 2021. — С. 745–751.

17 Takala M. Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland / M. Takala, R. Pirttimaa, M. Törmänen // *British Journal of Special Education*, 2009. — Vol. 36. — P. 162–173. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>.

18 Лондаренко С.Ю. Диагностика развития речевой компетенции студентов-дефектологов / С.Ю. Лондаренко // *Вестн. Луган. гос. ун-та им. Владимира Даля*. — 2021. — № 7 (49). — С. 149–155.

19 Гарипова Р.М. Культура речи как компонент языковой культуры личности / Р.М. Гарипова // *Лингвометрическая школа в Республике Татарстан: История и современность: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. (к 100-летию со дня рождения выдающегося ученого-методиста, основателя Казанской лингвометодической школы Шакировой Лии Закировны)*. — Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2021. — 314 с.

20 Forber-Pratt A.J. Disability identity development model: Voices from the ADA-generation / A.J. Forber-Pratt, M.P. Zape // *Disability and Health Journal*. — 2017. — Volume 10, Issue 2. — P. 350–355. <http://dx.doi.org/10.1016/j.dhjo.2016.12.013>.

21 Rodríguez-Izquierdo R.M. Teacher beliefs and approaches to linguistic diversity. Spanish as a second language in the inclusion of immigrant students / R.M. Rodríguez-Izquierdo, I.G. Falcón, C.G. Permisán // *Teaching and Teacher Education*. — 2020. — Vol. 90. — P. 103–135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103035>.

22 Bradley-Levine J. Examining Teacher Advocacy for Full Inclusion / J. Bradley-Levine // *JOCE*. — 2021. — Vol. 24, No 1. — P. 62–82. <http://dx.doi.org/10.15365/joce.2401042021>

23 The Role of Special Education Teachers in Promoting an Inclusive Classroom / American University. — [Electronic resource]. — 2020. — Access mode: <https://soeonline.american.edu/blog/promoting-an-inclusive-special-education-classroom/> (Date of application 25.02.2024 g.).

24 Bourke-Taylor H. et al. Belonging, school support and communication: Essential aspects of school success for students with cerebral palsy in mainstream schools / H. Bourke-Taylor et al. // *Teaching and Teacher Education*. — 2018. — Vol. 70. — P. 153–164. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.016>.

25 Tamayo M. Monitoring inclusive education in Chile: Differences between urban and rural areas / M. Tamayo, J. Rebolledo, A. Besoain-Saldaña // *International Journal of Educational Development*. — 2017. — Volume 53, No. 1. — P. 110–116. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.01.002>.

26 Isosomppi L. Becoming an Inclusive Teacher at the Interface of School and Teacher Education / L. Isosomppi, M. Leivo // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. — 2015. — Vol. 171. — P. 686–694. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.178>.

27 Budiarti N.D. Creating Inclusive Culture of Elementary Schools: 2 / N.D. Budiarti, S. Sugito // *Jurnal Ilmiah Peuradeun*. — 2018. — Vol. 6, No 2. — P. 307–324. <https://doi.org/10.26811/peuradeun.v6i2.237>.

28 Messiou K. Responding to learner diversity: Student views as a catalyst for powerful teacher development? / K. Messiou, M. Ainscow // *Teaching and Teacher Education*. — 2015. — Vol. 51. — P. 246–255. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.002>.

29 Rodríguez-Izquierdo R.M. Teacher beliefs and approaches to linguistic diversity. Spanish as a second language in the inclusion of immigrant students / R.M. Rodríguez-Izquierdo, I.G. Falcón, C.G. Permisán // *Teaching and Teacher Education*. — 2020. — Vol. 90. — 103035. — <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103035>.

30 Об утверждении Типовых квалификационных характеристик должностей педагогов. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V090005750> (Дата обращения 12.09.2023 г.).

Н.В. Сүй-фу-шун, Г.К. Алшынбекова

Арнайы оқытушылардың кәсіби сөз құзыреттілігіне қойылатын талаптар: жұмыс берушілердің пікірі

Мақалада «Арнайы білім беру» («Дефектология») білім беру бағдарламалары түлектерінің кәсіби сөйлеу құзыреттілігіне қойылатын кәсіби талаптар талданған. Авторлар жүргізген ғылыми-әдістемелік әдебиеттерді талдау барысында педагогтардың сөзіне жоғары талаптар қойылатынын анықтауға мүмкіндік берді, өйткені сөйлеу — оқыту мен тәрбиелеудің негізгі құралдарының бірі. Дегенмен, көптеген ғалымдар педагогикалық мамандық студенттерінің сөйлеу тілінің даму деңгейінің төмендеуін анықтады. Сондықтан, зерттеудің міндеті ретінде авторлар арнайы педагогтардың кәсіби қызметінде сөйлеу құзыреттілігінің қаншалықты маңызды екенін және кәсіби мәселелерді шешу үшін қандай сөйлеу құзыреттілігі қажет екенін бағалауға тырысты. Зерттеу мақсатында «Арнайы білім» («Дефектология») білім беру бағдарламаларының түлектері үміткер бола алатын лауазымдарға, яғни «Педагог лауазымдарының типтік біліктілік сипаттамаларына» талдау жасалды. Бұдан шығатын қорытынды мынадай: мекеме меншік нысанына, ведомстволық бағыныстылығына және ұйымдық-құқықтық нысанына және оның орналасқан жеріне қарамастан қажетті мамандарды күтетіндігі туралы

түсінікті қалыптастыруға болады. Алынған нәтижелер арнайы педагогтардың кәсіби іс-әрекетіндегі кәсіби сөйлеу құзыреттілігінің жоғары маңыздылығын көрсетті және мамандардан күтілетін негізгі құзыреттіліктерді тұжырымдауға мүмкіндік берді.

Кілт сөздер: кәсіби сөйлеу құзыреттілігі, кәсіби құзыреттіліктер, сөйлеу құзыреттіліктері, арнайы педагогтардың кәсіби құзыреттілігі, біліктілік сипаттамасы, кәсіби дайындық, арнайы педагогтарды дайындау.

N.V. Syuy-fu-shun, G.K. Alshynbekova

Requirements for professional speech competence of special teachers: employers' view

In the paper the professional requirements for the professional and speech competence of graduates of educational programs “Special education” (“Defectology”) were analyzed. The analysis of scientific and methodological literature carried out by the authors revealed that high demands were placed on the speech of teachers, because speech is one of the main means of teaching and upbringing. However, a lot of scientists have observed a decrease in the level of speech development among students of pedagogical specialties in recent years. Therefore, as a research task, the authors attempted to assess how significant speech competence is in the professional activities of special teachers and which speech competencies are needed to solve professional tasks. For the purpose of the study, the “Typical qualification characteristics of teachers' positions” were analyzed, for positions that graduates of educational programs “Special Education” (“Defectology”) can apply for. This allowed us to get an idea about expectations for specialists, regardless of the form of ownership, departmental subordination and the organizational and legal form of the organization and its location. The obtained results showed the high importance of professional and speech competence in the professional activities of special teachers and allowed to formulate the main competencies that are expected from specialists.

Keywords: professional speech competence, professional competencies, speech competencies, professional competence of special teachers, qualification characteristics, professional training, training of special teachers.

References

- 1 Ob utverzhdenii Natsionalnogo plana po obespecheniiu prav i uluchsheniiu kachestva zhizni lits s invalidnostiu v Respublike Kazakhstan do 2025 goda [On approval of the national plan to ensure the rights and improve the quality of life of persons with disabilities in the Republic of Kazakhstan until 2025]. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900000326> (Date of application 02/24/2024) [in Russian].
- 2 Feng, Li & Tim R. Sass. (2013). What makes special-education teachers special? Teacher training and achievement of students with disabilities. *Economics of Education Review*, 36, 122–134. <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.06.006>
- 3 Duzelbayeva, A.B., Movkebayeva, Z.A., Khamitova, D.S., & Dyusenbayeva, B.A. (2023). Inklyuzivti bilim beru zhagdaıyn damytu mumkindigi shekteuli balalardy psikhologiyalyq-pedagogikalyq suiemeldeu arqyly pedagogtardy daiyndaudyń qazirgi zhagdaıy [The current state of readiness of special teachers for psychological and pedagogical support of children with disabilities in inclusive education]. *Abai atyndagy Qazaq ulıtyq universitetinin khabarshysy. “Pedagogika gylymdary” seriiasy — Bulletin of the Kazakh National Pedagogical University named after Abay. Series “Pedagogical Sciences”*, 1(77), 256–267 [in Kazakh].
- 4 Sabirova, Zh.N., Shugayeva, G.K., Shambilova, G.K., Mukhanbetzhanova, A.U., & Kuanbayeva, B.U. (2022). Inkluzivti toptagy balalarmen qarym-qatynasy madeniettiligin qalyptastyru [Forming a communication culture with children with special educational needs]. *Qaragandy universitetinin khabarshys. Pedagogika seriiasy — Bulletin of the Karaganda University. Pedagogy Series*, 1(105), 92–99 [in Kazakh].
- 5 Yessengulova, M.N., Kulbaeva, B.S., Amanzhil, M.A., & Tilek, S.G. (2023). Inkluzivti bilim berudegi pedagogmamandardyn kasibi quzyrettilikterin qalyptastyru [Formation of professional competencies of teachers in inclusive education]. *Abai atyndagy Qazaq ulıtyq universitetinin khabarshysy. “Pedagogika gylymdary” seriiasy — Bulletin of the Kazakh National Pedagogical University named after Abay. Series “Pedagogical Sciences”*, 1(77), 151–161 [in Kazakh].
- 6 Zhumageldiyeva, A.D., Abaeva, G.A., & Turyskulov, T.U. (2023). Inkluzivti bilim beru ortasynda pedagogtardyn kasibi daiarlygyn qalyptastyru ulgisi [Model on the formation of teacher's professional competencies in conditions of inclusive education]. *Abai atyndagy Qazaq ulıtyq universitetinin khabarshysy. “Pedagogika gylymdary” seriiasy — Bulletin of the Kazakh National Pedagogical University named after Abay. Series “Pedagogical Sciences”*, 2(78), 136–145 [in Kazakh].
- 7 Rastogi, Shruti & Kumar, Dinesh (2016). Inclusive Education: Changing Role and Responsibilities of Teachers. ADROTIC. 2. 64-68. Retrieved from [//www.researchgate.net/publication/305494453_Inclusive_Education_Changing_Role_and_Responsibilities_of_Teachers](http://www.researchgate.net/publication/305494453_Inclusive_Education_Changing_Role_and_Responsibilities_of_Teachers)
- 8 Abrol, M. (2023). *Role of Teacher in Promoting Inclusive Education*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/373922076_Role_of_Teacher_in_Promoting_Inclusive_Education (accessed 02/24/2024).
- 9 Zimniaia, I.A. (2009). Kliuchevye kompetentsii — novaia paradigma rezultata obrazovaniia [Key competencies — a new paradigm for educational results]. *Ekspieriment i innovatsii v shkole — Experiment and innovation at school*, 2, 7–14 [in Russian].

- 10 Toloček, V.A. (2019). Kompetentnostnyi podkhod i PVK-podkhod: vozmozhnosti i ogranicheniia [Competence-based approach and PIK approach: opportunities and limitations]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya — Bulletin of Saint Petersburg University. Psychology*, 9(2), 123–137 [in Russian].
- 11 Lomakina, G.R. (2012). Kompetentnostnyi podkhod kak pragmatiko-orientirovannyi podkhod k rezultatam vysshego obrazovaniia [Competency-based approach as a pragmatically oriented approach to the results of higher education]. *Teoriia i praktika obshchestvennogo razvitiia — Theory and practice of social development*, 12, 217–220 [in Russian].
- 12 Rubsov, V.V., & Zabrodin, Yu.M. (2012). Kompetentnostnyi podkhod kak kontseptualnaia osnova svyazi professionalnogo obrazovaniia i professionalnogo truda [Competence-based approach as a conceptual basis for the connection between vocational education and professional work]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniia — Bulletin of practical psychology of education*, 3(32), 3–13 [in Russian].
- 13 Akimova, O.B. (2019). Voprosy kulturno-rechevoi kompetentsii prepodavatelei vysshei shkoly v sisteme povysheniia kvalifikatsii [Issues of cultural and speech competence of higher school teachers in the system of advanced training]. *Akmeologiya professionalnogo obrazovaniia. Materialy 15 Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii — The acmeology of vocational education. Materials of the 15th International Scientific and Practical Conference*. Ekaterinburg: Izdatelstvo Rossiiskogo gosudarstvennogo universiteta [in Russian].
- 14 Zlatić, L. & Bojović, M. (2014). Development of Teacher Communication Competence. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 116, 606–610. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.265>
- 15 Santana-Monagas, E. & Elisa, H. (2022). Teachers' engaging messages: The role of perceived autonomy, competence and relatedness. *Teaching and Teacher Education*, 109, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103556>.
- 16 Londarenko, S.Yu. (2021). Problemy formirovaniia rechevoi kompetentsii budushchikh defektologov v obrazovatelnom protsesse vuza [Problems of developing speech competence of future defectologists in the educational process of a university]. *Defektologiya v svete sovremennykh neuronauk: teoreticheskii i prakticheskie aspekty: Sbornik materialov I Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii — Defectology in the light of modern neuroscience: theoretical and practical aspects. Collection of materials of the I International Scientific Conference*. Moscow: Izdatelstvo «Kogito-Tsentr», 745–751 [in Russian].
- 17 Takala, M., & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36, 162–173. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>
- 18 Londarenko, S.Yu. (2021). Diagnostika razvitiia rechevoi kompetentsii studentov-defektologov [Diagnostics of the development of speech competence of students-defectologists]. *Vestnik Luganskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Vladimira Dalia — Bulletin of Lugansk State University named after Vladimir Dahl*, 7(49), 149–155 [in Russian].
- 19 Garipova, R.M. (2021). Kultura rechi kak component yazykovoï kultury lichnosti [Speech culture as a component of a person's linguistic culture]. *Mezhdunarodnaia nauchno-prakticheskaiia konferentsiia (k 100-letiiu so dnia rozhdeniia vydaiushchegosia uchenogo-metodista, osnovatel'ia Kazanskoi lingvometodicheskoi shkoly Shakirovoi Lii Zakirovny) — Linguistic methodological school in the Republic of Tatarstan: History and modernity. Collection of articles of the International Scientific and Practical Conference (on the 100th anniversary of the birth of the outstanding methodologist, founder of the Kazan Linguistic Methodological School Shakirova Liya Zakirovna)*. Kazan: Izdatelstvo Kazanskogo universiteta [in Russian].
- 20 Forber-Pratt, A.J., & Zape, M.P. (2017). Disability identity development model: Voices from the ADA-generation. *Disability and Health Journal*, 10(2), 350–355. <http://dx.doi.org/10.1016/j.dhjo.2016.12.013>
- 21 Rodríguez-Izquierdo, R.M., & Permisán, C.G. (2020). Teacher beliefs and approaches to linguistic diversity. Spanish as a second language in the inclusion of immigrant students. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103–135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103035>
- 22 Bradley-Levine, J. (2021). Examining Teacher Advocacy for Full Inclusion. *Journal of Catholic Education*, 24 (1), 62–82. <http://dx.doi.org/10.15365/joce.2401042021>
- 23 (2020). The Role of Special Education Teachers in Promoting an Inclusive Classroom| American University [Electronic resource]. Retrieved from <https://soeonline.american.edu/blog/promoting-an-inclusive-special-education-classroom/> (accessed: 02/25/2024).
- 24 Bourke-Taylor, H. et al. (2018). Belonging, school support and communication: Essential aspects of school success for students with cerebral palsy in mainstream schools. *Teaching and Teacher Education*, 70, 153–164. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.016>
- 25 Tamayo, M., Rebolledo, J., & Besoain-Saldaña, A. (2017). Monitoring inclusive education in Chile: Differences between urban and rural areas. *International Journal of Educational Development*, 53(1), 110–116. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.01.002>
- 26 Isosomppi, L., & Leivo, M. (2015). Becoming an Inclusive Teacher at the Interface of School and Teacher Education. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 171, 686–694. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.178>
- 27 Budiarti, N.D., & Sugito, S. (2018). Creating Inclusive Culture of Elementary Schools. *Journal Ilmiah Peuradeun*, 6(2), 307–324. <https://doi.org/10.26811/peuradeun.v6i2.237>
- 28 Messiou K. & Ainscow M. (2015). Responding to learner diversity: Student views as a catalyst for powerful teacher development? *Teaching and Teacher Education*, 51, 246–255. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.002>
- 29 Rodríguez-Izquierdo, R.M., Falcón, I.G., & Permisán, C.G. (2020). Teacher beliefs and approaches to linguistic diversity. Spanish as a second language in the inclusion of immigrant students. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103035. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103035>

30 Ob utverzhenii Tipovykh kvalifikatsionnykh kharakteristik dolzhnostei pedagogov [On approval of standard qualification characteristics of teacher positions]. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V090005750> (Date of access 09.12.2023) [in Russian].

Information about the authors

Syuy-fu-shun, N.V. — Master of pedagogical sciences, senior lecturer, Karaganda Buketov University; e-mail: nathalie_sfs@mail.ru; ORCID ID 0000-0002-2847-3235;

Alshynbekova, G.K. — Candidate of biological sciences, Associate Professor, Karaganda Buketov University; e-mail: gulnaz_gak@mail.ru; ORCID ID 0000-0001-5143-2338, Scopus Author ID 57191073992.

Buketov University