

Л.А. Шкутина¹, С.К. Абильдина¹, Я. Данек², А.Р. Рымханова¹

¹Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова, Казахстан;

²Университет Святого Кирилла и Мефодия, Трнава, Словакия
(E-mail: arlarisa@yandex.ru)

Инклюзивное образование в Японии в аспекте кадрового обеспечения

В статье представлены обзор научной литературы и аналитический подход к решению проблемы готовности педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования в одной из высокоразвитых стран — Японии. Изучены научные труды ученых страны и имеющаяся отечественная литература, посвященная проблеме подготовки педагогов к инклюзивному образованию. Сравнительный анализ результатов исследований и данных об образовательной системе двух стран указывает на некоторые общие проблемы и разные подходы к решению проблем, связанных с кадровым обеспечением процесса инклюзивного образования. Среди них вопрос толерантного отношения к детям с особыми образовательными потребностями и отношении учителей к инновациям в сфере образования в целом. Приводятся факторы, влияющие на отношение учителей, и рассматриваются некоторые пути решения данного вопроса как одного из ключевых в системе образования. В частности, считается, что раннее формирование толерантности общества способствует успешному внедрению инклюзивного образования. Следует отметить, что данное направление гуманного воспитания в нашей стране остается недостаточно разработанным. Авторы выделяют некоторые преимущества высшего и высшего профессионального образования в Японии. В результате делают выводы о том, что успешность, эффективность, реализации внедрения инклюзивного образования зависит от подготовки компетентных педагогических кадров, готовых к осуществлению образования и воспитания, развития и социализации детей с особыми образовательными потребностями. Актуальность проблемы внедрения процесса инклюзивного образования доказывает необходимость новых подходов к подготовке учителей общеобразовательных школ, которые будут способствовать изменению негативного отношения учителей посредством изучения специальных курсов, которые вооружат будущих педагогов знаниями об особенностях организации обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: инклюзивное образование, специальное образование, педагог, учитель, кадровое обеспечение, подготовка учителей, особые образовательные потребности, особенные дети.

Япония является одной из стран, где высоко развиты наука и техника, соответственно, принято считать, что и система образования — одна из передовых во всем мире. Системы образования как в развитых, так и в развивающихся странах подвержены различным реформам в связи с требованиями современного общества. В последние два десятилетия в мировом образовательном пространстве появились такие инновации, как «mainstream», «интеграция» и «инклюзивное образование», которые призваны защищать права детей с особыми образовательными потребностями на полноценное и качественное образование. Япония не исключение, поэтому инклюзивное образование в этой стране также внедряется и имеет соответствующую законодательную и материально-техническую базу.

Известно, что в Японии уделяется большое внимание воспитанию толерантности в отношении к членам общества, отличающимся теми или иными особенностями развития. В школе или в дошкольных учреждениях у детей главным образом формируются основы гуманного отношения к окружающим людям и предметам, чему, к сожалению, в казахстанских образовательных учреждениях не придается должного значения. Следует отметить, что такое направление воспитания, как толерантность все еще требует к себе внимания и полноценного признания. Японские дети воспитываются таким образом, что в дальнейшем обычные и особенные дети могут понимать друг друга, учиться и работать вместе, полноценно жить в одном обществе, так как они очень рано начинают учиться воспринимать людей одинаково, такими как есть, вне зависимости от социального положения, без их физических и умственных недостатков. Поэтому, когда общество всегда готово принять лиц с особыми образовательными потребностями или инвалидов, казалось бы, не могут возникать трудности и препятствия, связанные с внедрением инклюзивного образования.

Однако, как и во всем мире, проблемы, связанные с внедрением инклюзивного образования, существуют. Например, в японских школах количество детей в классе составляет до 40 учащихся. На наш взгляд, здесь не имеет смысла говорить об уделении внимания 1-2 детям с особыми образовательными потребностями на должном уровне. Но, в отличие от казахстанских школ, здесь преду-

смотрено ассистирование свободными от уроков учителей основному учителю в классе. Такой подход обеспечивает постоянную помощь учителя, который будет оказывать все виды помощи, в том числе и детям с ООП. Данная практика, т.е. модель работы «учитель-ассистент», стала бы эффективной не только в инклюзивных, но и в обычных казахстанских школах.

Посетив среднюю школу Цучиура, мы получили возможность ознакомиться с особенностями японских инклюзивных школ. На данный момент в школе обучаются более 200 учащихся, из них 8 — с особыми образовательными потребностями, для которых созданы всевозможные условия для инклюзивного образования. Доступная среда заключается в полном учебно-методическом и материально-техническом обеспечении. Большое количество учащихся в классе все-таки препятствует полноценному усвоению программы детьми с ООП наравне с другими, поэтому предусмотрены кабинеты для индивидуальных занятий с полным необходимым оснащением. Здесь следует отметить, что категории детей, подлежащих обучению в инклюзивных школах Японии, также несколько отличаются.

Специальное образование в стране параллельно существует с момента формирования общеобразовательной системы (1872), а инклюзивное образование в стране начало внедряться с 2013 г.

По данным Сатоси Аракавы [1], со второй половины 90-х гг. резко возросло число желающих учиться в классах и школах со «специализированным поддерживающим обучением» (СПО), которые в школах стран Советского Союза назывались классами «коррекционно-развивающего обучения» (КРО), где обучались дети, отстающие от программы, в частности, дети с задержкой психического развития. К сожалению, со временем в системе СПО проявляются тенденции конкуренции и погони за внешним успехом, результатом чего является ущемление прав детей как в обычных учебных заведениях, так и в системе СПО. В связи с этим неизбежно встает вопрос о реформе всей системы школьного образования. С 2010 г. начинает постепенно улучшаться качество поддержки детей с ограниченными возможностями и в обычных школах. С 2008 г. в штатном расписании учебных заведений появляются специальные помощники по СПО, в нашем понимании это тьюторы, или учителя-ассистенты. Однако автор упоминает, что в целом остается много нерешенных проблем, связанных с обучением детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной среде.

Isogai Keitaro [2], сотрудник Отдела планирования и исследований по вопросам особых образовательных потребностей, анализируя ход развития системы инклюзивного образования в стране, указывает, что Конвенцию о правах инвалидов Генеральной Ассамблеи ООН (2006 г.) Япония ратифицировала только в 2014 г. Прежде чем ратифицировать Конвенцию, японское правительство проводило некоторые реформы на внутригосударственном уровне, с учетом потребностей людей с инвалидностью (по данным Министерства иностранных дел).

Система инклюзивного образования, предусмотренная Конвенцией, означает, что лица с инвалидностью и без нее имеют полное право на возможности развивать умственные и физические способности, участвовать в свободном обществе. Уважение к человеческому разнообразию, которое не допускает исключения инвалидов из общей системы образования, предоставляет доступ инвалидам к начальному и среднему образованию в сообществах, в которых они живут, соответственно, им предоставляются все условия, в зависимости от индивидуальных потребностей (Министерство образования, культуры, спорта, науки и технологии Японии, 2017 г.).

В качестве дополнения в 2013 г. был принят и введен в действие Закон об искоренении дискриминации в отношении лиц с инвалидностью. Данный акт предусматривает запрет дискриминации по признаку инвалидности, в 2015 г. министерство укрепило юридическую силу данного документа, где он стал более требовательным в решении вопросов по обеспечению необходимыми условиями детей-инвалидов в общеобразовательной школе.

Закон об образовании был изменен в 2006 г. с внесением изменений, где понятие «особые образовательные потребности» получило юридический статус. Соответственно, министерство пояснило, что особые подходы к образованию лиц с инвалидностью и без нее должны осуществляться в каждой из школ, которые посещают учащиеся с особыми образовательными потребностями. Руководство школ обязано предоставлять необходимую поддержку, в зависимости от тяжести состояния здоровья ребенка. Однако переход к образованию детей с особыми образовательными потребностями в системе общего образования не должен отрицать прежнего специального образования.

Помимо Министерства образования, культуры, спорта, науки и технологии, существуют государственные и негосударственные организации, которые заинтересованы проблемами реализации прав на полноценное образование детей, имеющих особые образовательные потребности. Одной из таких организаций является Национальная ассоциация по изучению проблем лиц с ограниченными

возможностями, которая координирует внедрение инклюзивного образования в стране. В 2010 г. Ассоциация издала «Предложения по реформированию образования детей с ограниченными возможностями» (Создание школ и жилых кварталов с инклюзивным обучением). Данный документ излагает принципиальные взгляды относительно вариантов создания целых школ и даже жилых кварталов с системой инклюзивного обучения и воспитания.

Сатоси Аракава, представитель данной Ассоциации [1], указывает, что этому предшествовало формирование Штаба по проведению реформ системы обучения лиц с ограниченными возможностями в 2009 г., который, в свою очередь, создал рабочий орган — Совет по продвижению реформ системы образования лиц с ограниченными возможностями, в обязанности которого входило решение практических задач в данной области.

Известно, что одним из ключевых факторов успешного внедрения инклюзивного образования является кадровое обеспечение. Надо отметить, что подготовка педагогических кадров в Японии производится несколько иначе. Учителя проходят специальную подготовку для работы с детьми с особыми образовательными потребностями, так как работа с детьми с ООП требует дополнительных знаний и навыков по специальной методике обучения, психологии и медицине.

Крис Форлин, Норимуне Кавайб и Сатоши Хигучич [3], исследовавшие образовательную реформу в Японии в аспекте подготовки учителей к инклюзивному образованию, указывают, что переход к инклюзивному подходу в образовании Японии продвигается путем сотрудничества и взаимоподдержки между учителями общей и специальной системы образования.

Ученые, опираясь на труды следующих авторов: Ahmed M., U. Sharma, J. Deppeler (2012), Armstrong A.C., D. Armstrong, I. Spandagou (2010), Forlin C., M. Keen, E. Barrett (2008), Lancaster J., A. Bain (2007), Mitchell D. (2002), Smith D.D., N.C. Tyler (2011), доказывают, что для того чтобы включение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную систему было эффективным, учителя должны осознавать философию инклюзии и иметь необходимые знания, умения и навыки для работы с разными категориями учащихся, имеющих те или иные особенности в развитии. Для подготовки учителей к инклюзивному образованию требуется дополнительное обучение, которое будет доступно для практикующих учителей. Для обеспечения полной подготовкой учителей для работы в условиях инклюзии необходимо использование более широкого спектра стратегий обучения и расширение доступа к профессиональным консультациям по вопросам выбора методик.

Многочисленные исследования, проведенные в разных странах мира по определению уровня готовности учителей к инклюзивному образованию, доказывают, что учителя продолжают утверждать, что их подготовка была недостаточной. Несмотря на то, что многие правительства применили всеобъемлющий подход и множество стратегий в области инклюзивного образования, результаты исследований показывают, что кадровое обеспечение отстает от политики. Проблема подготовки учителей является актуальной, так как без необходимого инструментария невозможно стать успешными педагогами-практиками.

Национальные университетские факультеты образования, обеспечивающие педагогическое образование, должны охватить педагогов всех 47 префектур Японии. Кроме того, есть некоторые частные университеты, которые предлагают аналогичные курсы. Текущая подготовка учителей в Японии состоит из курсов по детскому саду, начальной школе, средней и специальной школе. Для преподавания в среднем и высшем образовании необязательно получать сертификат педагога (например, сертификат преподавателя естественных наук может быть получен с факультета естественных наук, получив дополнительные кредиты в образовании). Поэтому количество учителей с квалификацией в области педагогического образования недостаточно.

Чтобы получить сертификат специального образования, обучающимся необходимо сначала получить сертификат учителя (воспитателя) детского сада, начального или среднего школьного образования для подтверждения основной компетенции в качестве учителя. Затем необходимо получить кредиты из категорий основных теорий специального образования, учебных программ и методов обучения для детей с нарушениями зрения, слуха, умственного и физического развития. Студенты, которые намереваются получить сертификат по специальному образованию, могут проходить только одну практику, даже если они могут получить сертификат во всех областях специального образования.

На сегодняшний день нет курсов по инклюзивному образованию в Японии. Изучение студентами программ специального образования считается достаточным для преподавания в школах с условиями инклюзии.

В связи с внедрением инклюзивного образования стали актуальными исследования, направленные на выявление готовности учителей к работе в инклюзивных школах. Ряд исследований показал, что переход к инклюзивному подходу в образовании приводит к тому, что большинство педагогов нуждаются в сотрудничестве и поддержке учителей, прошедших специальную подготовку [3].

Министерство образования, культуры, спорта, науки и технологии Японии активно принимает меры по решению проблем, связанных с кадровым обеспечением. Данная проблема начала обостряться, так как учащиеся с ООП имеют право получить полноценное и качественное образование в соответствии с их образовательными потребностями. Были приняты решения по вопросам повышения квалификации учителей как специальных, так и обычных школ. Тем самым учителя специальных школ могут выступать в качестве экспертов в области инклюзивного образования. Учителя обычных школ, как ожидается, будут обладать основными знаниями и навыками для работы с детьми-инвалидами.

Обучение в школе для детей с особыми образовательными потребностями требует владения общей лицензией на обучение, соответствующей каждому подразделению (детский сад, начальная и средняя школа), и дополнительно требуется сертификат учителя специального образования. Но в связи с нехваткой педагогических кадров, в качестве исключения учителям специальных школ разрешено работать, не имея специального сертификата школьного учителя. В данное время приблизительно 25 % учителей специальных школ не обладают сертификатом школьного учителя, что, в свою очередь, вызывает снижение качества образования. Министерство планирует обеспечение учителей специальных учреждений сертификатами учителя общеобразовательной системы к 2020 г. Соответственно, Министерство запрашивает префектуры о выделении квалифицированных учителей специальных школ для работы в условиях инклюзивного образования. Для данных учителей университеты и советы по образованию предлагают образовательные программы для получения сертификата.

Также Национальный институт специального образования по вопросам особых потребностей (NISE) начал программу дистанционного обучения в октябре 2016 г. Министерство настоятельно призывает префектурные советы по образованию, чтобы больше учителей специальных школ получили сертификаты, развивая свои навыки и знания с помощью этих программ. Учителям обычных школ также приходится приобретать фундаментальные знания в области образования лиц с особыми образовательными потребностями. Данная реформа системы сертификации учителей сделает ее обязательной и для будущих учителей путем внедрения учебного курса по специальному образованию. Это поможет учителям общеобразовательных учреждений лучше понять сущность образования детей с ООП в контексте возрастающего числа детей-инвалидов, посещающих обычные классы [2].

По результатам исследований, несмотря на то, что правительство Японии способствует внедрению инклюзивного образования, учителя проявляют беспокойство по поводу включения детей-инвалидов в их собственные классы. Поскольку предполагается, что эффективность инклюзивного образования зависит от позитивного отношения учителя к данному нововведению, важно принять меры для изменения отношения учителей. Второе важное открытие заключалось в том, что в Японии практика инклюзии является довольно малой по сравнению с другими странами, поэтому следует уделять внимание повышению уровня уверенности учителей в отношении инклюзивной практики.

Akie Yada и Hannu Savolainen [4], изучив подход японских учителей к инклюзивному образованию, утверждают, что в Японии произошли глобальные изменения в образовательной политике, вследствие чего инклюзивное образование стало быстро развиваться. Однако есть противоречия между теорией данной политики и образовательной практикой. Данное исследование, посвященное изучению отношений японских учителей к инклюзивному образованию, показало, что необходимо способствовать всестороннему пониманию ситуации учителями и улучшить подготовку учителей для инклюзивного образования. Предполагается, что правительство будет обеспечивать учителей условиями, посредством которых они могли бы развивать навыки сотрудничества основного учителя и учителя-ассистента в инклюзивных классах, научиться управлять проблемным поведением учащихся. Кроме того, рабочая нагрузка учителей, где включена работа канцелярского характера, должна быть сокращена для выделения достаточного количества времени на решение задач, связанных с инклюзивным образованием. Создание инклюзивных условий образования также требует изменений среды — оснащения классных комнат, а также учебных подходов. В этом плане Япония создает все необхо-

димые условия для успешной работы учителей, где они получают все возможности для реализации своих профессиональных способностей.

В целях подготовки учителей, готовых для новой эры образовательной сферы, японское правительство и соответствующее министерство [3] проводят реформу педагогического образования в вузе. Удовлетворение требований на качественное и полноценное образование детей с ООП осуществляется путем обеспечения системы инклюзивного образования квалифицированными педагогами из числа учителей специального образования. Они являются подготовленными и могут обеспечить высокое качество обучения. В вузах образовательные программы, как для учителей общих программ, так и для учителей специального образования, должны включать компоненты инклюзивного образования, дающие полные сведения об особенностях развития детей с ООП и специальную методику обучения. Для изменения программ университетов необходимо время для реструктуризации своих образовательных программ, с учетом новых требований к учителям. Это также требует от сотрудников университетов осознанного шага в направлении инклюзивного образования и разработки курсов, рассматривающих систему и содержание инклюзивного образования.

В общей и специальной системе образования учителя, работающие с детьми с ООП, имеют степень бакалавра и государственную сертификацию или государственную лицензию. В некоторых префектурах для полной сертификации требуется степень магистра специального образования.

Около двадцати крупных вузов страны имеют образовательные программы магистратуры и докторантуры по подготовке специалистов специального образования [5]. Магистратура специального образования — это двухгодичные программы полного дневного обучения, рассчитанные на тех, кто уже имеет лицензию на образование и получил степень бакалавра в аккредитованном колледже.

Магистратура предусматривает формирование компетенций, необходимых в работе с учащимися, у которых имеются умственные, физические и эмоциональные недостатки. К слову, в последнее время в стране наблюдается тенденция роста детей, страдающих аутизмом и синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (ADHD). Учителя, работающие с такой категорией детей, должны уметь адаптировать методы и содержание обучения, способствовать развитию и социализации своего ученика. Магистерские программы обучают практикующих или начинающих учителей диагностированию инвалидности, разработке индивидуальных образовательных программ (IEP) для каждого ученика. Также изучаются методы обучения и контроля, консультирование по вопросам специального образования и применимые законы и политика в области инклюзивного образования. Учебные программы могут быть различными, например, возможно включение таких направлений:

- изучение детей с ООП;
- эффективные методы обучения;
- инклюзивные классы;
- развитие ребенка;
- использование вспомогательных технологий (например, письмо Брайля);
- внедрение IEP;
- оценивание учащихся и др.

Некоторые магистерские программы по специальному образованию предлагают специализации, где обучающиеся могут изучать определенную группу учащихся с особыми образовательными потребностями, например:

- раннее детство;
- расстройства аутистического спектра;
- обучение и коррекция поведения;
- проблемы речи и языка;
- обучение глухих и слабослышащих;
- образование слабовидящих.

В зависимости от образовательной программы звания магистров специального образования могут быть разными: магистр образования (MEd), магистр искусств (MA), магистр естественных наук (MS) и магистерские программы в области преподавания (MAT). Например, магистратура (MEd) рассчитана на опытных и сертифицированных учителей, стремящихся расширить свои академические и профессиональные навыки. Курс магистерской подготовки может охватывать такие направления, как методология исследования, содержание учебной программы, школьная реформа, психология образования и стратегии оценивания. Магистратура MAT в специальном образовании — для тех, кто

получил степень бакалавра в других академических областях и хочет перейти в сферу образования. Степень МАТ также подходит для тех, кто имеет степень бакалавра, например, по раннему детству и теперь заинтересован в сертификации специального образования. После получения степени магистра в области преподавания в специальном образовании выпускники могут подать заявку на получение лицензии на обучение в штате, где они планируют преподавать. В дальнейшем магистры специального образования могут написать диссертации для получения степени доктора PhD.

В Японии магистры специального образования получают 14 %-ную надбавку к заработной плате с 2013 г. В СССР размер данной надбавки составлял 30 %. В странах постсоветского пространства такие преимущества имеют все учителя-дефектологи, имеющие степень бакалавра. В Республике Казахстан на данный момент предусмотрена 15 %-ная надбавка к базовому окладу специалистов-дефектологов. В связи с внедрением инклюзивного образования рассчитывается, что учителя, не являющиеся дефектологами, но работающие в инклюзивном классе, также будут иметь соответствующую надбавку к окладу.

Следует отметить, что тенденция роста детей с ООП наблюдается во всех странах, и Япония не исключение. Соответственно, подготовка кадров для образования детей данной категории будет актуальной всегда. По данным Бюро статистики труда страны, спрос на учителей специального образования стал расти, например, с 2014 по 2024 гг. он вырос на 6 % [5].

Итак, проблема обеспечения педагогами инклюзивной системы образования является весьма важной не только в Республике Казахстан, но и в такой высокоразвитой стране, как Япония. Ведь полноценное кадровое обеспечение может стать гарантией успешного внедрения инклюзивной системы образования, которое призвано защитить права детей с ООП на получение качественного образования в зависимости от их индивидуальных особенностей.

Подходы к подготовке квалифицированных кадров в обеих странах имеют определенные сходства. Например, пересмотр образовательных программ бакалавриата (2016 г.) привел к включению в обязательный компонент дисциплины «Инклюзивное образование» для специальностей направления «Образование». Возможность получения квалифицированных, готовых к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования педагогов будет наиболее результативной, если будущие учителя начнут изучать все виды образования в процессе обучения в вузе.

Проблема готовности практикующих педагогов к принятию инклюзивного подхода в обучении часто находится на психолого-педагогическом уровне, связана с проблемой профессионального развития педагога, в том числе с его отношением к инновациям. Как мы видим из результатов исследований зарубежных, в том числе японских ученых, раннее формирование толерантности не позволяет учителям проявлять неприятие или протест по поводу обучения детей с ООП. Отмечены лишь высокие уровни беспокойства относительно неуверенности в своих знаниях и умениях в работе с особыми детьми. К сожалению, данные опросов [6] среди учителей ряда общеобразовательных школ в Казахстане показывают серьезные проблемы относительно отношения учителей к лицам с ООП и самому процессу внедрения инклюзивного образования. Большинство учителей воспринимают инклюзивное образование как некую инновацию, влекущую за собой множество проблем, которые требуют повышения квалификации в плане теоретической и практической переподготовки по вопросам специальной педагогики. Также это опасение перед неизвестным и нежелание принимать это, в надежде, что оно не коснется учителя вовсе.

Поэтому требуются специальные усилия, чтобы изменить отношение учителей к инклюзивному образованию как особой форме организации образовательного процесса. Педагоги и администрация образовательных организаций нуждаются в помощи по отработке механизма взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, где центральной фигурой является ребенок с ООП.

Современное образовательное пространство предъявляет высокие требования к личностным и профессиональным качествам педагога, которые позволяют ему работать в постоянно меняющихся социально-педагогических условиях и быть востребованным профессионалом.

Список литературы

- 1 Сатоси Аракава. Предложения по реформированию образования детей с ограниченными возможностями (Создание школ и жилых кварталов с инклюзивным обучением). Издательский отдел Национальной ассоциации по изучению проблем детей с ограниченными возможностями, 2010. (Допол. изд.). [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://tomodachicenter.livejournal.com/2140.html>.

2 Isogai Keitaro. Recent Developments in Japan's Special Needs Education— Promoting an Inclusive Education System / Isogai Keitaro // NISE Bulletin. — 2017. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.nise.go.jp/cms/resources/content/13010/00fulltext.pdf>.

3 Chris Forlina. Educational reform in Japan towards inclusion: are we training teachers for success? / Chris Forlina, Norimune Kawai and Satoshi Higuchi // International Journal of Inclusive Education. — 2015. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2014.930519>.

4 Akie Yada. Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices / Akie Yada, Hannu Savolainen [Электронный ресурс] // Teaching and Teacher Education. — 2015. — Режим доступа: www.elsevier.com/locate/tate.

5 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.gradschools.com/masters/special-gifted-education/special-education?countries=japan>.

6 Shkutina L.A. Some aspects of the attitude of teachers towards the introduction of inclusive education in general education schools [Электронный ресурс] / L.A. Shkutina, J. Danek, A.R. Rymkhanova // Bulletin of Karaganda University. Series of Pedagogy. — 2017. — Режим доступа: http://vestnik.ksu.kz/?page_id=75&lang=ru.

Л.А. Шкутина, С.К. Абильдина, Я.Данек, А.Р. Рымханова

Кадрлық қамтамасыз ету аспектідегі Жапониядағы инклюзивті білім беру

Мақала авторлары Жапониядағы инклюзивті білім берудің енгізілу үдерісіне қысқаша шолу жасап, негізгі нормативтік құжаттарға тоқталды. Инклюзивті білім беру жүйесінде жұмыс істейтін педагог-мамандар даярлау ісі бойынша Жапониядағы инклюзивті білім беру үдерісі мен мұғалімдер, оның ішінде жалпы білім беру және арнайы білім беру салаларына мамандар даярлау жүйесін зерттеген ғалымдардың еңбектеріне талдау жасады. Қазіргі кезде әлемде өзекті мәселеге айналып отырған инклюзивті білім беруді енгізу мен осы үдерісті кадрлық қамтамасыз ету ісінің қазақстандық тәжірибесі мен дамыған елдер қатарындағы Жапонияның педагогикалық кадрлар даярлау ісі арасындағы кейбір ортақ проблемаларды ашылып көрсетілген. Олардың ішінде ерекше балаларға деген толерантты көзқарас пен мұғалімдердің заманауи білім беру кеңістігіндегі инновацияларға деген көзқарастары мен қатынастары салыстырылды. Аталған нысандарға мұғалімдердің көзқарастарына ықпал ететін бірқатар факторлар келтірілді және бұл білім беру жүйесіндегі өзекті мәселе ретінде қарастырылып, кейбір шешу жолдары ұсынылды. Әсіресе қоғамдағы ерте қалыптасқан толеранттылықтың инклюзивті білім беруге тигізетін септігін және, өкінішке орай, елімізде гумандылық тәрбие беруде аталған бағыттың назардан тыс қалатындығын ескертеді. Авторлар Жапониядағы жоғарғы және жоғарғы кәсіби білім беру жүйесін қарастыра отырып, тиімді жақтарын ажыратты. Нәтижесінде инклюзивті білім беруді енгізудің сәтті және нәтижелі жүзеге асуы, ең алдымен, білім алу қажеттілігі ерекше балаларды оқыту мен тәрбиелеуде, дамыту мен әлеуметтендіруде қажетті білім, білік, дағдылары бар құзыретті мұғалім-мамандардың жұмысына байланысты екендігін тұжырымдайды. Инклюзивті білім беру үдерісін енгізудің маңыздылығына орай, мұғалімдердің теріс көзқарастары мен қатынастарын өзгертуде арнайы ыңғай мен тәсілдердің қажеттілігін дәлелдейді, жалпы білім беретін жүйеге мұғалімдер даярлауда инклюзивті білім беру мәселесі бойынша білімдер беру қажеттілігін көрсетеді.

Кілт сөздер: инклюзивті білім беру, арнайы білім беру, педагог, мұғалім, кадрлық қамтамасыз ету, мұғалімдер даярлау, білім алуға ерекше қажеттіліктер, ерекше балалар.

L.A. Shkutina, S.K. Abildina, J. Danek, A.R. Rymkhanova

Inclusive education in Japan in terms of staffing

In the article, authors focus on basic regulatory documents, which provide a brief overview of the introduction of inclusive education in Japan. The inclusive education process and teachers in Japan, including teachers in the field of general education and special education, will be analyzed for teacher training in the inclusive education system. Currently, there are some common problems between the introduction of inclusive education in the world and Kazakhstan's experience in staffing and the Japanese pedagogical staff training among developed countries. They include a tolerant approach to specific children and their attitudes and attitudes towards teachers' innovation in a modern educational space. These facilities provide a number of factors that affect teachers' views and are viewed as a key issue in the education system and offer some solutions. Particularly, early tolerance in the society promotes inclusive education and, unfortunately, reminds us that this trend in the education of humanity in our country remains unnoticed. Authors distinguish themselves from the benefits of higher and higher education in Japan. As a result, the successful and effective implementation of inclusive education is primarily due to the work of competent educators with the knowledge, skills and skills necessary to educate and educate children, develop and socialize them. The importance of introducing the inclusive education process proves the need for specific approaches and approaches to change teachers' nega-

tive attitudes and behaviors, and demonstrates the need to provide knowledge on inclusive education in teacher training in the general education system.

Keywords: inclusive education, special education, teacher, teacher, staffing, teacher training, special needs in education, special children.

References

- 1 Satosi. Arakava. (2010). Predlozheniia po reformirovaniu obrazovaniia s detmi s ohranicheniiami (Sozdanie shkol dlia kompleksnogo obucheniia i inkluzivnogo obrazovaniia). Izdatelskii otdel Natsionalnoi assotsiatsii po izucheniiu problem detei s ohranichennymi vozmozhnostiami (Dopolnitelnoe izdanie) [Suggestions for reforming the education of children with disabilities (Creating schools and residential neighborhoods with inclusive education). Publishing Department of the National Association for the Study of Persons with Disabilities (Additional Edition)]. *tomodachicenter.livejournal.com*. Retrieved from <https://tomodachicenter.livejournal.com/2140.html> [in Russian].
- 2 Isogai, Keitaro. (2017). Recent Developments in Japan's Special Needs Education— Promoting an Inclusive Education System. *NISE Bulletin*. Retrieved from <https://www.nise.go.jp/cms/resources/content/13010/00fulltext.pdf>.
- 3 Chris, Forlina, Norimune, Kawaib & Satoshi, Higuchic. (2015). Educational reform in Japan towards inclusion: are we training teachers for success? *International Journal of Inclusive Education*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2014.930519>.
- 4 Akie, Yada, & Hannu, Savolainen. (2015). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*. Retrieved from www.elsevier.com/locate/tate.
- 5 *gradschools.com*. Retrieved from <https://www.gradschools.com/masters/special-gifted-education/special-education?countries=japan>.
- 6 Shkutina, L.A., Danek, J., & Rymkhanova, A.R. (2017). Some aspects of the attitude of teachers towards the introduction of inclusive education in general education schools. *Bulletin of Karaganda University. Series of Pedagogy*. Retrieved from http://vestnik.ksu.kz/?page_id=75&lang=ru.