

## РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Романовская И.А., Хафизуллина И.Н.

*ФГБОУ ВПО «Астраханский государственный университет», Астрахань, Россия (414056, Россия, г. Астрахань, ул. Татищева, 20"а")*

Проведён анализ развития инклюзивной компетентности учителей в процессе повышения квалификации. Рассмотрена структура компетентности педагога. Дано определение и описана структура инклюзивной компетентности учителя, включающая ключевые содержательные (мотивационная, когнитивная, рефлексивная) и ключевые операционные компетенции. Отмечается необходимость включения в содержание программы повышения квалификации учителей курса «Инклюзивная компетентность учителя общеобразовательной школы», целями которого являются ориентирование слушателей на приобретение и апробацию ключевых компетенций, входящих в состав инклюзивной компетентности; формирование умений объяснять и прогнозировать педагогические явления и опыта решения педагогических задач; развитие способностей конструктивного общения в условиях, моделирующих профессиональную деятельность при инклюзивном образовании. Представлены результаты исследования уровня развития инклюзивной компетентности слушателей курсов повышения квалификации на базе Астраханского государственного университета.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, инклюзивная компетентность учителя, инклюзия, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, повышение квалификации, федеральный государственный образовательный стандарт.

## THE DEVELOPMENT OF TEACHERS' INCLUSIVE COMPETENCE IN THE PROCESS OF FURTHER TRAINING

Romanovskaia I.A., Khafizullina I.N.

*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education «Astrakhan state university», Astrakhan, Russia (20a Tatischev street, 414056)*

The analysis of the development of teachers' inclusive competence in the process of further training is conducted. The structure of the teacher's competence is considered. The definition is given and the structure of teacher's inclusive competence including key informatory (motivational, cognitive, reflexive) and key operational competences is described. The necessity of scheduling the course 'The secondary school teacher's inclusive competence' into the syllabus of teachers' further training is stressed. The course aims at orienting students to the acquisition and testing of core competencies that are part of an inclusive competence; formation of skills to explain and predict phenomena pedagogical and experience solving pedagogical problems; acquisition capabilities of constructive communication in conditions simulating a professional activity inclusive education. The results of studying the level of development of inclusive competence of students of further training courses in Astrakhan State University are given.

Keywords: further vocational training, teacher's inclusive competence, inclusion, disabled students, further training, federal state educational standard.

Происходящие в мире процессы, такие, как глобализация, возрастание конкуренции экономических систем, интеграция обуславливают системные изменения в сфере образования, которое становится одним из основных факторов развития общества. В данном контексте в качестве парадигмы развития современного образования, некоего мирового бренда можно рассматривать инклюзивное образование, обеспечивающего равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [1, 50].

Возможность получения образования всеми детьми, независимо от ограничений возможностей их здоровья, законодательно закреплена в Федеральном законе «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ от 29.12.2012. Именно в этом документе впервые закреплены положения об инклюзивном образовании детей с ограниченными возможностями здоровья.

К условиям реализации данных положений относятся организационные, финансовые, методические, в том числе кадровые. Действительно, подготовке учителей к взаимодействию с учащимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования должно уделяться особое внимание [5; 84].

Таким образом, существующие на современном этапе развития педагогической теории и практики тенденции, связанные с необходимостью более широкого включения детей с ограниченными возможностями здоровья в социум, актуализируют проблему формирования инклюзивной компетентности у учителей.

Для практического осуществления инклюзивного образования необходимо решить ряд проблем, связанных не только с материальной базой, но и разными позициями членов общества, и, прежде всего, неготовностью учителей к осуществлению своей профессиональной деятельности в новых условиях. Учитывая, что ребенок с ограниченными возможностями здоровья должен получить возможность свободного выбора образовательного учреждения, каждому учителю необходимо обладать определенным уровнем сформированности инклюзивной компетентности как составляющей его профессиональной компетентности.

Ряд исследований, выполненных в рамках реализации компетентностного подхода (О.М. Бобиенко, Г.В. Никитина, А.П. Тряпицына и др.), содержат ту или иную трактовку состава ключевых компетенций, необходимых современному человеку (ученику, студенту, специалисту). Вследствие этого отмечается перегруженность понятия «компетентность» чрезмерным количеством составляющих её компетенций [2]. Для упорядочения соотношения различных видов компетенций и компетентностей, на наш взгляд, необходимо разделить содержательные и функциональные виды компетентностей, разграничив представления о содержании деятельности и способах ее осуществления. Компетентность традиционно понимается как социально-обусловленные требования к уровню подготовки специалиста, определённое, заданное содержание компетентности, которое необходимо освоить, чтобы быть компетентным, а компетентность как интегративное качество личности, обуславливающее уровень соответствия этим требованиям [4; 102].

Инклюзивная компетентность учителя является составляющей его профессиональной компетентности и включает ключевые содержательные и функциональные компетентности.

Для описания целостной структуры компетентности педагога как совокупности общих, базовых, специальных и частных компетентностей нами выделены следующие уровни (табл. 1).

Таблица 1

**Структура компетентности педагога**

Уровни рассмотрения	Виды компетентностей	Структура компетентности	
		Ключевые содержательные компетенции	Ключевые функциональные компетенции
Общая компетентность человека	Общие (универсальные)	Ценностно-смысловая Общекультурная Интеллектуальная Информационная Личностного самосовершенствования	Образовательная Коммуникативная Социально-профессиональная Социально-ролевая
Профессиональная компетентность педагога	Базовые (в определенной профессиональной области)	Ценностно-мотивационная Культурологическая Интеллектуально-педагогическая Информационная Профессионально-личностного самосовершенствования	Операционные: Диагностическая Прогностическая Конструктивная Организационная Коммуникативная Технологическая Коррекционная Исследовательская
Специальная профессиональная компетентность	Специальные (в конкретных условиях деятельности)	Мотивационная Когнитивная Рефлексивная	Операционные
Частные профессиональные компетентности	Частные (направленные на решение конкретных профессиональных задач)	Мотивационная Когнитивная Рефлексивная	Операционные

Общая компетентность человека включает в себя общие ключевые содержательные и функциональные компетенции.

Профессиональная компетентность педагога включает базовые профессиональные компетенции специалиста в определенной профессиональной области, например, учителя, воспитателя, педагога-дефектолога. Специальные профессиональные компетентности педагога, требуемые спецификой учреждения, в котором осуществляется педагогическая деятельность, и объекта, на который направлена деятельность, например, профессиональная компетентность учителя (общеобразовательной, специальной (коррекционной) школ и др.) или профессиональная компетентность педагога в работе с различными категориями детей, с родителями.

Частные профессиональные компетентности педагога, обеспечивающие выполнение конкретного педагогического действия, решение конкретной педагогической задачи.

Инклюзивная компетентность учителей относится к уровню специальных профессиональных компетентностей. Это интегративное личностное образование, обуславливающее способность учителей осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду образовательной организации и создание условий для его развития и саморазвития [5; 87].

В структуру инклюзивной компетентности учителя входят ключевые содержательные (мотивационная, когнитивная, рефлексивная) и ключевые операционные компетенции, которые мы будем рассматривать как компоненты инклюзивной компетентности учителя.

Мотивационный компонент инклюзивной компетентности учителя включает мотивационную компетенцию, характеризующуюся глубокой личностной заинтересованностью, положительной направленностью на осуществление педагогической деятельности в условиях включения детей с ограниченными возможностями здоровья в среду нормально развивающихся сверстников, совокупность мотивов (социальных, познавательных, профессиональных, личностного развития и самоутверждения, собственного благополучия и пр.). Мотивационная компетенция определяется как способность на основе совокупности ценностей, потребностей, мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения, мотивировать себя на выполнение определенных профессиональных действий.

Наиболее значимой для данной компетенции является направленность личности учителя. Это, во-первых, общая гуманистическая направленность личности, а, во-вторых, положительная направленность на осуществление профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования детей с разными образовательными потребностями, понимание значимости инклюзивного образования для успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, глубокое осознание его гуманистического потенциала.

Когнитивный компонент инклюзивной компетентности учителя включает когнитивную компетенцию, которая определяется как способность педагогически мыслить на основе системы знаний и опыта познавательной деятельности, необходимых для осуществления инклюзивного образования, способность воспринимать, перерабатывать в сознании, сохранять в памяти и воспроизводить в нужный момент информацию, важную для решения теоретических и практических задач инклюзивного образования.

В основе данной ключевой компетенции лежат научные профессионально-педагогические знания инновационных интеграционных процессов в сфере деятельности специального образования; основ развития личности; педагогических и психологических основ обучения и воспитания; анатомо-физиологических, возрастных, психологических и индивидуальных особенностей учащихся в норме и учащихся с различными нарушениями в

развитии; основ педагогического управления процессом саморазвития воспитанников; основных закономерностей взаимодействия общества и человека с нарушениями в развитии.

Рефлексивный компонент инклюзивной компетентности учителя включает рефлексивную компетенцию, проявляющуюся в способности к рефлексии деятельности в условиях подготовки и осуществления инклюзивного образования.

Операционный компонент инклюзивной компетентности учителя включает операционные компетенции, которые определяются как способность выполнения конкретных профессиональных задач в педагогическом процессе и представляют собой освоенные способы и опыт педагогической деятельности, необходимые для успешного осуществления инклюзивного образования, разрешения возникающих педагогических ситуаций, приёмов самостоятельного и мобильного решения педагогических задач, осуществления поисково-исследовательской деятельности.

Функциональная сфера инклюзивной компетентности представлена системой операционных ключевых компетенций, причем каждая операционная компетенция содержит в своем составе полный цикл ключевых содержательных компетенций:

- диагностическая – способность постановки верного диагноза уровня развития ученического коллектива, развития личности, обученности и воспитанности отдельных учащихся, состояния педагогического процесса в целом и на отдельных его этапах в условиях инклюзивного образования;
- прогностическая – способность предвидеть результаты тех или иных педагогических действий в условиях инклюзивного образования;
- конструктивная – способность конструирования педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования путем постановки адекватных данным диагностики целей (как общих, так и индивидуальных) и грамотного планирования своей педагогической деятельности, с учетом разных образовательных потребностей учащихся, варьирования формами, методами и средствами обучения;
- организационная – способность организации педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, творческое применение в профессиональной деятельности индивидуального подхода (например, обучение по индивидуальному образовательному маршруту);
- коммуникативная – способность устанавливать конструктивные отношения с субъектами педагогического процесса, способствующие эффективному осуществлению инклюзивного образования;
- технологическая – способность осуществления методик и технологий инклюзивного образования для детей с разными образовательными потребностями и различными видами нарушений в развитии;

- коррекционная – способность корректировать ход педагогического процесса на любом его этапе, учитывая результаты промежуточной и итоговой диагностики;
- исследовательская – способность изучать, анализировать педагогические явления, проводить опытно-экспериментальную работу.

Исходя из того, что инклюзивное образование пока не введено в широкую практику образовательных организаций, но закреплено законодательно, а работающие учителя не обладают высоким уровнем развития инклюзивной компетентности, представляется целесообразным включение в программы курсов повышения квалификации модуля для отработки компетенций в условиях реализации инклюзивного образования.

Анализ содержания ключевых содержательных и операционных компетенций, входящих в систему инклюзивной компетентности, позволяет более детально представить результаты образовательного процесса в рамках повышения квалификации, направленного на ее развитие, а, следовательно, более эффективно его конструировать и осуществлять [3; 182].

На базе Института непрерывного образования Астраханского государственного университета в рамках курсов повышения квалификации нами был разработан и апробирован курс «Инклюзивная компетентность учителя общеобразовательной школы».

Целями освоения дисциплины «Инклюзивная компетентность учителя общеобразовательной школы» являются: ориентирование слушателей на приобретение и апробацию ключевых компетенций, входящих в состав инклюзивной компетентности; формирование умений описывать, объяснять, прогнозировать педагогические явления и опыта анализа профессиональных и учебных проблемных ситуаций и решения педагогических задач; приобретение способностей конструктивного общения в условиях, моделирующих профессиональную деятельность при инклюзивном образовании, принятия индивидуальных и совместных решений; развитие способности к рефлексии квазипрофессиональной и профессиональной деятельности.

В содержании курса рассматриваются такие вопросы, как: сущность специального образования; современное состояние проблемы работы с детьми с особыми образовательными потребностями; особенности организации систем специального образования в разных странах; сущность инклюзивного образования. Цели, задачи, особенности педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования; проблемы и перспективы внедрения инклюзивного образования в России; особенности обучения и воспитания детей с различными нарушениями; сущность инклюзивной компетентности учителя; особенности педагогической деятельности учителя в условиях инклюзивного обучения; моделирование педагогических ситуаций и решение педагогических задач как подготовка к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

Реализация программы курса предполагает использование в ходе лекций, семинаров, практических занятий активных методов обучения: неимитационных (проблемные лекции и семинары, дискуссия, задания исследовательского характера), а также имитационных (анализ конкретных ситуаций и решение педагогических задач; ситуативно-ролевые игры, предполагающие создание ситуаций вариативно-профессионального поведения).

В процессе реализации курса нами отслеживалась динамика изменения уровня развития инклюзивной компетентности учителей (табл. 2, 3).

Таблица 2

**Данные диагностики уровня развития инклюзивной компетентности учителей до прохождения курсов повышения квалификации**

Группы	Уровни развития инклюзивной компетентности учителей			
	нулевой	низкий	средний	высокий
Слушатели (учителя) (40 чел. – 100 %)	25 62,5 %	14 35,0 %	1 2,5 %	0

Диагностика показала, что учителя не имеют определенного представления об инклюзивном обучении детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе.

Таблица 3

**Данные диагностики уровня развития инклюзивной компетентности учителей после прохождения курсов повышения квалификации**

Группы	Уровни сформированности инклюзивной компетентности			
	нулевой	низкий	средний	высокий
Слушатели (учителя) (40 чел. – 100%)	–	2 5 %	22 55 %	16 40 %

Можно отметить, что у большей части слушателей значительно повысился уровень инклюзивной компетентности. Более чем половина слушателей достигла среднего уровня – 55 %, высокого уровня достигло 40 %.

В заключение следует отметить, что применение технологии контекстного обучения, оптимальное соединение репродуктивных и активных методов обучения и воссоздание социального контекста деятельности, внесение соответствующих акцентов в программы повышения квалификации, позволяющих слушателям осознать значимость инклюзивного образования для успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, развитие и применение сформированных ключевых компетенций в профессиональной деятельности создают необходимые условия для дальнейшего развития инклюзивной компетентности учителей.

Высокий уровень развития инклюзивной компетентности учителей позволит им эффективно осуществлять педагогическую деятельность, обеспечивая включение в среду об-

щеобразовательной школы не только детей с ограниченными возможностями здоровья, но и другие категории детей, испытывающих трудности в обучении, например, детей-мигрантов.

### Список литературы

1. Давыдова Л. Н. Организация условий для лиц с ОВЗ в процессе инклюзивного профессионального образования // Обеспечение доступной образовательной среды для лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы, приоритеты и пути решения Материалы IV международно-практической конференции. – М., 2013. – С 49-57.
2. Романовская И. А. Развитие инновационной позиции преподавателя высшей школы в процессе организационного обучения // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2; URL: [www.science-education.ru/108-9093](http://www.science-education.ru/108-9093) (дата обращения: 31.07.2014).
3. Романовская И. А., Хафизуллина И. Н. Представления будущих учителей о проблемах качества образования // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – № 3. – С. 180-183.
4. Трещёв А. М., Исамуллаева Д. Р. Внутрифирменное повышение квалификации педагога в учреждениях дополнительного образования (в сфере физкультуры и спорта) // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – № 3. – С. 101-103.
5. Хафизуллина И. Н. Формирование профессиональной компетентности педагога общеобразовательной школы в работе с детьми с особыми образовательными потребностями // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2007. – Т. 13. № 1. – С. 83-88.

### Рецензенты:

Палаткина Г.В., д.п.н., профессор, декан факультета педагогики, социальной работы и физической культуры, ФГБОУ ВПО «Астраханский государственный университет», г. Астрахань.  
Воронцова Т.В., д.п.н., главный научный сотрудник ГНУ ПНИИАЗ, Астраханская область, с.Солёное Займище.