

УДК 37.013.2

*И.А. Турченко,  
аспирант кафедры частных методик ИПКиП БГПУ*

## **ИНКЛЮЗИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ**

**Д**емократические преобразования, происходящие в мировом сообществе, обусловили изменения государственных политик к проблемам людей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), привели к осознанию необходимости реальной (подлинной, не формальной) интеграции этих людей в социум, что привело кощрению и поддержанию интегративных процессов в образовании.

В настоящее время в мировой образовательной практике на смену термину «интеграция» – объединение в одно целое, приходит термин «инклюзия», то есть включение (Д. Агнес, Т. Бут, М. Кинг-Сирс, Т. Миттлер, Д. Роза и др.). Интеграция предполагает адаптацию ребенка к требованиям системы, тогда как инклюзия заключается в адаптации системы к потребностям ребенка. Под инклюзией традици-

онно понимают: включение детей с ОПФР в образовательный процесс, который выражается в реформировании школ и перепланировке помещений таким образом, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей (Т.С. Овчинникова); процесс совместного воспитания и обучения людей с ОПФР и нормально развивающихся сверстников (Н.Н. Малофеев); процесс увеличения степени участия каждого ученика в академической и социальной жизни школы, а также процесс уменьшения степени изоляции учеников во всех процессах, происходящих внутри школы (Р. Ризер); образование, доступное всем детям, включая детей с физическими и умственными недостатками; предполагает необходимость адаптации обучения к потребностям детей (Э.И. Леонгард, Н.А. Краснова, Н.Т. Пирожник, М.С. Прудникова).

В последнее десятилетие в отечественной и российской педагогике предпринимаются определенные шаги, направленные на эволюционные изменения в образовании, связанные с включением детей с ОПФР в учреждения общего среднего образования (Л.И. Аксёнова, Н.С. Грозная, Л.Н. Давыдова, Т.Л. Лещинская, А.Н. Коноплева, В.В. Коркунов, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова [3], И.Н. Хафизулина, Л.М. Шипицина и др.). Данный процесс рассматривается с исторической точки зрения (Н.М. Назарова), на основе сравнительного анализа с опытом западноевропейских стран (Н.Н. Малофеев). Разработан ряд учебно-методических пособий по организации интегрированного обучения детей с ОПФР (Е.А. Ежжанова, Т.Л. Лещинская, А.Н. Коноплева, Е.В. Резникова и др.). Ряд исследований посвящен вопросу профессиональной подготовки будущих учителей для работы в условиях инклюзии (О.В. Воробьева, И.Н. Хафизулина [4]). Однако неисследованными остаются аспекты, раскрывающие процесс формирования инклюзивной компетентности у работающих педагогов как профессионально значимого качества личности, обеспечивающего эффективность всего процесса инклюзивного образования.

Широкое внедрение идей интеграции и инклюзии в учреждения общего среднего образования в Беларуси в значительной мере зависит именно от квалификации педагогических работников, что требует внесения структурно-содержательных изменений в подготовку, переподготовку и повышение квалификации учителей. В этом плане особое значение приобретает проблема формирования *инклюзивной компетентности* уже работающих педагогов как *составляющей их профессиональной компетентности*.

При определении понятия «инклюзивная компетентность» мы придерживались интегративного подхода (Н.В. Дроздова, И.А. Зимняя, А.П. Лобанов, Э.М. Никитин). Под *инклюзивной компетентностью* мы понимаем профессионально-личностную характеристику специалиста, использующего знания, умения и навыки не только для осуществления профессиональной деятельности в условиях инклюзивных процессов, но и для понимания социальной значимости и нравственного осознания выполняемой деятельности. В структуре инклюзивной компетентности мы выделили следующие компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный.

*Мотивационно-ценностный компонент* включает в себя мотивы деятельности педагога и его ценностные ориентации, обусловленные спецификой психофизического развития учащихся.

Анализ нормативных правовых актов Республики Беларусь, регламентирующих деятельность педагога в условиях интеграционных процессов, подтверждает идею, что выполнение работником своих должностных обязанностей также изначально определено системой ценностей. В статье 53 Кодекса Республики Беларусь об образовании отмечено, что педагог «должен соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, уважать честь и достоинство обучающихся, соблюдать специальные условия, необходимые для образования лиц с ОПФР» [2, с. 76–77].

Необходимость формирования мотивационно-ценностного компонента инклюзивной компетентности подтверждают результаты опроса педагогов (таблица).

Таблица – Ценностное отношение педагогов к людям с ОПФР

Вопрос	абсолютно не согласен, %	не согласен, %	скорее не согласен, чем согласен, %	скорее согласен, чем не согласен, %	согласен, %	полностью согласен, %	затрудняюсь ответить, %
Считаете ли Вы, что всех людей с нарушениями психического развития следует изолировать из общества	16,3	42,4	24,7	8,2	1,2	0	8,2
Я готов(а) к общению с людьми, имеющими ограничения физических и психических возможностей	0	4,7	8,2	27	30,6	5,9	22,4
Люди, имеющие ограничения физических и психических возможностей, должны иметь те же права, что и здоровые люди	2,4	2,4	1,2	17,6	52,9	15,3	8,2
Я хотел бы стать более терпимым человеком по отношению к другим, в том числе и к людям с нарушениями развития	1,2	1,2	2,4	20	49,4	17,6	9,4

Материалы таблицы позволяют сделать вывод о том, что не все педагоги готовы к работе в классах совместного обучения. Вряд ли смогут продуктивно осуществлять образовательный процесс в условиях инклюзии люди, не готовые к общению с людьми с ОПФР (12,9 %) и считающие, что данную категорию людей необходимо изолировать из общества (9,4 %). И в первую очередь у данной категории педагогов необходимо формирование сначала мотивационно-ценностного компонента инклюзивной компетентности.

**Мотивационно-ценностный компонент инклюзивной компетентности педагога выражает готовность и интерес к работе с детьми с ОПФР, осознанное отношение к необходимости организации инклюзивного образования, а также фиксирует отношение педагога к процессу, содержанию и результату профессиональной деятельности, отражает личностную значимость выполняемой деятельности, потребность в самосовершенствовании и творческом самовыражении.**

Содержание когнитивного компонента профессиональной компетентности, согласно большинству исследований, составляет совокупность определенных знаний и опыта познавательной деятельности педагога (И.А. Зимняя, Е.Н. Золотухина, Я.В. Левковская, А.К. Маркова). В когнитивной составляющей инклюзивной компетентности отмечают непосредственно систему знаний, необходимую для осуществления инклюзивного обучения: о сущности инклюзивного образования, вариантах его осуществления, педагогических средствах, обеспечивающих организацию деятельности учащихся (Д.В. Воробьева, И.Н. Хафизулина [4]).

Среди препятствий на пути внедрения инклюзивной модели образования наиболее значимыми для педагогов являются:

- 1) недостаточное количество образовательных программ подготовки педагогов для работы с детьми с ОПФР в условиях учреждения общего среднего образования;
- 2) недостаточная подготовка специалистов для работы с детьми с ОПФР в условиях учреждения общего среднего образования;
- 3) недостаточная поддержка педагогов, которые работают с детьми с ОПФР в условиях учреждения общего среднего образования;
- 4) недостаточное количество учебных материалов, оборудования, технических средств обучения в учреждениях дошкольного и общего среднего образования (рисунок 1).

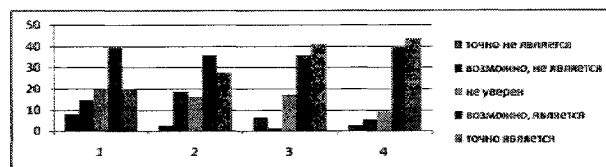
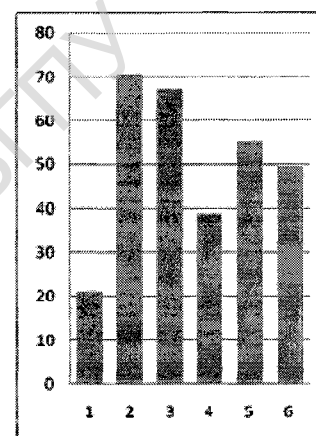


Рисунок 1 – Препятствия внедрения инклюзивной образовательной модели

Необходимость специальной подготовки педагогов для работы в условиях интеграции (инклюзии) подтверждена и при ответе на вопрос «Что, на Ваш взгляд, требует усовершенствования в организации совместного обучения детей с ОПФР и нормально развивающихся в условиях учреждения общего среднего образования» (рисунок 2).



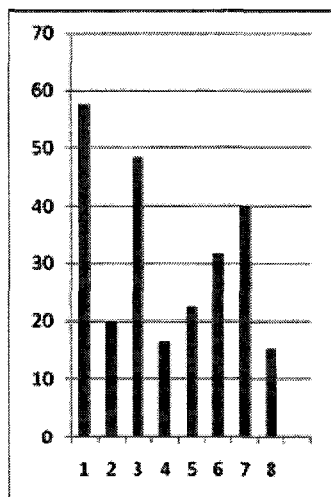
1. Нормативное правовое обеспечение организации совместного обучения.
2. Уровень профессиональной подготовки педагога в области специальной психологии и педагогики, методик обучения детей с ОПФР.
3. Материально-техническое обеспечение учреждения образования, создание адаптивного образовательного пространства, безбарьерной среды.
4. Наличие и содержание программ образования детей нормально развивающихся и с ОПФР и учебно-методическое обеспечение.
5. Организация психологической поддержки детям с ОПФР, их родителям и педагогам, работающим в условиях интеграции и инклюзии.
6. Психологическая подготовка и психолого-педагогическое сопровождение детей нормально развивающихся, обучающихся совместно с детьми с ОПФР, их родителей

Рисунок 2 – Основные вопросы усовершенствования организации совместного обучения детей с ОПФР и нормально развивающихся

На вопрос: «Вам предложили работу в классе, где нормально развивающиеся учащиеся обучаются совместно с учащимися с особенностями психофизического развития. Согласитесь ли Вы? Укажите причины согласия или несогласия» – из 85 респондентов 37 (43,5 %) ответили «нет», из них 23 аргумен-

тирвало отрицательный ответ отсутствием специальной подготовки и опыта работы с учащимися с ОПФР.

Результаты ответа на вопрос: «В какой помощи Вы, работая учителем в классе совместного обучения, нуждаетесь в первую очередь (отметьте варианты ответов)» – отражены на рисунке 3.



1. Расширение знаний и навыков организации совместного обучения учащихся через освоение образовательных программ повышения квалификации в области специальной психологии и педагогики.
2. Повышение стрессоустойчивости через взаимодействия с педагогом-психологом.
3. Создание материально-технических условий в помещении класса и учреждении образования, соответствующих уровню психофизического развития детей, их возможностям и потребностям.
4. Ознакомление с нормативно-правовым обеспечением, регламентирующим организацию совместного обучения.
5. Ознакомление с программно-методическим обеспечением.
6. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся класса и родителей по преодолению негативного отношения к совместному образованию.
7. Дополнительное кадровое обеспечение (учителя-дефектологи, помощники учителя, волонтеры, ассистенты, врачи, психологи, логопеды).
8. Без ответа.

Рисунок 3 – Помощь, в которой нуждаются педагоги для работы в классах совместного обучения

По итогам опроса можно сделать вывод о том, что современному педагогу для работы в условиях инклюзии не хватает именно специальной подготовки для организации обучения учащихся с ОПФР совместно с нормально развивающимися сверстниками. Результаты отразили и тот факт, что педагогическими работниками недостаточно осознана важность нормативно правового урегулирования инклюзивных процессов, а значительное внимание обращено на формальную сторону данного

процесса (материально-техническое обеспечение). Данные факты свидетельствуют о неготовности педагогов к работе в инклюзивном учреждении образования.

Таким образом, *когнитивный компонент инклюзивной компетентности педагога представляет собой совокупность теоретических знаний, необходимых для организации инклюзивного обучения, понимания его сущности и опыта познавательной деятельности, позволяющего воспроизводить в нужный момент информацию, необходимую для решения конкретных задач инклюзивного обучения.*

Содержание *деятельностного компонента* непосредственно вытекает из понятий «деятельность» и «педагогическая деятельность» и понимается большинством исследователей как совокупность умений и навыков, необходимых для практической реализации теоретических знаний (Е.Н. Золотухина, А.К. Маркова, Л.М. Митина). Авторы в содержании *деятельностного компонента* выделяют наличие опыта деятельности (Д.В. Воробьева), знание специфики организации учебного процесса в классах совместного обучения (П.Р. Егоров), осуществление поисково-исследовательской деятельности (И.Н. Хафизулина [4]). *Сущность деятельностного компонента* мы определили как *совокупность умений и навыков (организационно-управленческих, коммуникативных, поисково-исследовательских) и опыта педагогической деятельности, необходимых для успешной реализации обучения и воспитания учащихся в условиях инклюзивной практики, разрешения различных стандартных и нестандартных педагогических ситуаций.*

*Сущность рефлексивного компонента инклюзивной компетентности педагога мы видим в способности личности к самоанализу результатов своей профессиональной деятельности по обеспечению условий для обучения всех учащихся в условиях инклюзивной практики и определению своих профессиональных возможностей, сильных и слабых сторон своей деятельности по реализации процесса инклюзивного образования, а также потребность в самообразовании.*

Таким образом, определение сущности инклюзивной компетентности педагога как интегративного личностного образования, позволяющего эффективно осуществлять свои профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, позволило обозначить ее структуру, включающую, следующие компоненты:

– *мотивационно-ценностный* (характеризует степень интереса к образовательной

деятельности и систему ценностных ориентаций и установок, лежащих в основе деятельности педагога в условиях инклюзии);

– **когнитивный** (совокупность теоретических знаний, необходимых для организации инклюзивного обучения, понимания его сущности и опыта познавательной деятельности, позволяющего воспроизводить в нужный момент информацию, необходимую для решения конкретных задач инклюзивного обучения);

– **деятельностный** (совокупность умений и навыков (организационно-управленческих, коммуникативных, поисково-исследовательских) и опыта педагогической деятельности, необходимых для успешной реализации обучения и воспитания учащихся в условиях инклюзивной практики, разрешения различных стандартных и нестандартных педагогических ситуаций);

– **рефлексивный** (способность личности к самоанализу результатов своей профессиональной деятельности по обеспечению условий для обучения всех учащихся в условиях инклюзивной практики и определению своих профессиональных возможностей, сильных и слабых сторон своей деятельности по реализации процесса инклюзивного образования, а также потребность в самообразовании).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 20–22 июня 2011 г. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина [и др.]. – М.: МГППУ, 2011. – С. 218–242.
2. Кодекс об образовании в Республике Беларусь от 13 ян-

варя 2011 г. № 243-3. – Минск: «Амалфея», 2011. – 496 с.

3. Назарова, Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н.М. Назарова // Коррекционная педагогика. – 2010. – № 4. – С. 8–17.
4. Хафизулина, И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / И.Н. Хафизулина; Астраханский гос. ун-т. – Астрахань, 2008. – 22 с.
5. Хитрюк, В.В. Мотивационный компонент готовности будущих педагогов к работе в условиях образовательной интеракции: детерминация опытом практической работы / В.В. Хитрюк // Дети с отклонениями в развитии: проблемы изучения и организации комплексной помощи: материалы Респ. науч.-практ. конф., Брест, 19–20 окт. 2010 г. / Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина; под ред. И.Е. Валитовой. – Брест: Альтернатива, 2010. – С. 117–120.

#### SUMMARY

*The results of the study of inclusive competence of teachers as part of their professional competence required for effective implementation of the organization of the co-education of students with special needs and thrive in institutions of secondary education. The aim of the study was to investigate the nature of the concept of «inclusive competence» and its structural components.*

*Study of the phenomenon of inclusive competence was carried out through the theoretical analysis of the scientific literature (philosophical, psychological, pedagogical, methodological) and empirical methods (questionnaire, the method of peer review).*

*Obtained results indicate that the problem is relevant to the present day, not only in Belarus, but also in foreign countries, and requires further study.*

Поступила в редакцию 17.10.2012 г.