

Хитрюк, В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования. Компетентностный подход в формировании инклюзивной готовности будущих педагогов : Дис.д-ра пед. наук [13.00.08 – теория и методика профессионального образования] / В.В.Хитрюк. – Калининград, 2015. – С. 122–128.

Компетентностный подход в формировании инклюзивной готовности будущих педагогов

Компетентностный подход является основой определения содержания и методической модели высшего образования в Российской Федерации и Республике Беларусь и нормативно закреплён рядом документов [1;35;36;38]. В современной педагогической науке компетентностный подход и связанные с ним понятия «компетенция» и «компетентность» являются предметом большого числа исследования российских и белорусских ученых [57;67;77-83;86;89;91;92;97;110;112;113;114;118;120;127;133;136;147;155;156;173;174;177;185;186;196;197;200-202;232;233;250;252;263;325; 343;364;368-370;385;425;431]. Так, ряд теоретических исследований посвящено содержательному определению понятий «компетенция» и «компетентность», их дифференциации [80;95;98;131;187;195;250;311;356;357;362;365;427;439;451;486;487]; практические исследования рассматривают вопросы применения компетентностного подхода в подготовке специалистов на первой ступени высшего образования [180;181;272;326;338;430;432], различные аспекты профессиональной компетентности педагога [109;124;128;190;203;229;289-293;307;317;373;378;394;426], педагогические условия, методы и средства формирования профессионально-педагогической компетентности [189;231;248;268;302;401].

Важными в формате настоящего исследования являются работы, посвященные проблемам формирования у будущих педагогов разных видов компетенций [59;132;339], связи компетентностного подхода с другими методологическими подходами в высшем образовании (гуманистическим [228], контекстным [113;251]), а также исследования, посвященные структуризации и классификации компетенций [76;77;173;183;184; 186;388;437].

По мнению Совета Европы, молодые европейцы должны овладеть такими ключевыми компетенциями: 1) социально-политической (способность брать на

себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и в улучшении демократических институтов); 2) социокультурной (понимание различий, уважение друг друга, способность жить с людьми других культур, языков и религий); 3) коммуникативной (владение устной и письменной речью, а также несколькими языками); 4) информационной (готовность и способность работать с современными источниками информации); 5) способностью учиться всю жизнь как основой непрерывной профессиональной подготовки [186].

Анализ литературы показал, что в педагогической теории и практике пока не сложилась единая классификация компетенций. Так, в структуре компетентности специалиста вообще и педагога, в частности, выделяют такие основные группы компетенций: общие, профессиональные, академические [77]; социально-личностные, общепрофессиональные, специальные [437]; общекультурные, методологические, предметно-ориентированные [399], ключевые, базовые, специальные [294], академические, профессиональные, социально-личностные [173;174;272]. Как правило, выделяются две большие по своему составу и характеру группы компетенций: ключевые (общие, универсальные) и профессиональные (специальные, предметно-специализированные) [77], которые соотносятся с требованиями к академической и профессиональной подготовленности будущего специалиста [38].

ФГОС высшего профессионального образования [38] выделяет такие две группы компетенций будущего педагога: общекультурные (ОК) и профессиональные компетенции (ПК). Анализ компетентностного портрета будущего педагога показал, что среди прочих должны быть сформированы такие общекультурные компетенции, как «владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятие информации, постановка цели и выбор путей ее достижения (ОК-1); способность анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы (ОК-2); готовность к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе (ОК-7); готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям (ОК-14), а также следующие профессиональные компетенции (ПК): осознание социальной значимости своей

будущей профессии, обладание мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1); способность использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОПК-2); способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития личности обучающихся (ПК-2); готовность применять современные методики и технологии, методы диагностирования достижений обучающихся для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-3); способность осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-4); способность использовать возможности образовательной среды для формирования универсальных видов учебной деятельности и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5); готовность к взаимодействию с учениками, родителями, коллегами, социальными партнерами (ПК-6); способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, их творческие способности (ПК-7)» [38].

В формате настоящего исследования используется классификация компетенций, соответствующая Государственным образовательным стандартам Республики Беларусь (академические, профессиональные, социально-личностные), так как апробация и внедрение дидактической модели формирования инклюзивной готовности у будущих педагогов осуществлялась на базе учреждений высшего образования Беларуси.

Чрезвычайно важным аспектом компетентного подхода в решении исследовательских задач рассматриваемой проблемы является вопрос о структурных компонентах и содержании компетенции и компетентности. Так, И.А. Зимняя в структуре социальной компетентности выделяет следующие компоненты: когнитивный, мотивационный, процессуально-деятельностный (поведенческий), эмоционально-волевой и ценностно-смысловой [183]. При этом исследователями отмечается, что указанный компонентный состав может быть применим к рассмотрению и других видов компетентности. Выделяемая структура может быть обозначена как конгруэнтная структурным компонентам готовности как

социального аттитюда вообще и инклюзивной готовности педагога в частности. Это означает возможность экстраполяции детерминант процессуально-технологических подходов и механизмов формирования профессиональной компетенции на процесс формирования профессиональной готовности, в том числе ИГП. Таким образом, становятся очевидными связи компетенции и готовности, следовательно, и целесообразным использование компетентностного подхода в формировании ИГП.

Инклюзивное образование как полисубъектное образовательное пространство требует расширения профессиональных компетенций педагогов учреждений основного (общего) образования. Содержание готовности и компетентности педагога инклюзивного образования определяется основными направлениями профессионально-педагогической деятельности (учебно-воспитательная, консультативная, учебно-методическая, инновационная, научно-исследовательская, информационно-просветительская, организационная), что предполагает наличие сформированного комплекса академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, т.е. их способности и готовности

использовать знания о психолого-педагогических особенностях различных категорий детей с особыми образовательными потребностями (ООП) в решении профессиональных задач;

воспринимать каждого ребёнка с позиций его сильных, позитивных сторон;
видеть особенности личности каждого ребёнка;

применять в практической деятельности в условиях инклюзивного образования различные педагогические технологии, методики обучения и воспитания с учетом особенностей каждого ребенка, в том числе и ребенка с ООП;

осуществлять адаптацию образовательной среды с учетом особенностей и образовательных потребностей каждого ребенка;

владеть и использовать различные, в том числе и альтернативные, техники и приемы коммуникации;

адаптировать учебную информацию к особенностям и потребностям каждого ребенка;

использовать навыки проектного менеджмента в педагогической

деятельности;

выстраивать сотрудничество как форму взаимодействия в условиях полисубъектного образовательного пространства, приспосабливать личный стиль отношений к развитию отношений со всеми субъектами инклюзивного образования и др.

Следует также учитывать такую характеристику компетенций, как их связь с выполнением (осуществлением) действия. Компетенции могут быть сгруппированы в кластеры (комплекс компетенций, тесно взаимосвязанных между собой) и определять уровень возможностей для осуществления действия. В профессионально-педагогической деятельности педагога инклюзивного образования можно выделить следующие кластеры компетенций:

1) работа с информацией (компетенции: сбор информации; обработка информации и её анализ; преобразование информации в соответствии с требованиями педагогической задачи; передача информации с использованием различных каналов, способов и средств; получение обратной связи и её анализ; аккумуляция информационных ресурсов);

2) общение и взаимодействие с участниками инклюзивного образовательного пространства (компетенции: работа в команде, организация работы команды, формирование и управление отношениями, влияние);

3) реализация педагогической деятельности и достижение образовательных результатов (компетенции: целеполагание, прогнозирование, планирование; выбор и адаптация методов, средств обучения в соответствии с особенностями всех детей; реализация деятельности, анализ результатов деятельности, коррекция);

4) профессиональное совершенствование (компетенции: профессиональный рост, профессиональная самодиагностика, инновационная мобильность).

Исследователи указывают, что сущность компетенций представлена системой знаний, и выделяют структурные следующие компоненты компетенции: предметные, «декларативные» знания («знать, что»), процедурные (деятельностные) знания («знать, как») и ценностно-смысловые знания («знать, почему и зачем»).

В структуре социальной компетентности И.А. Зимняя выделяет следующие блоки: 1) мотивационный — готовность к проявлению компетентности; 2)

знаниевый (когнитивный) — владение знанием предметного содержания компетентности; 3) поведенческий — опыт проявления компетентности в разных ситуациях; 4) ценностно-смысловой — отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения; 5) эмоционально-волевой — регуляция и саморегуляция процесса и результата проявления компетентности [189, с. 9].

Компетентностный подход в высшем образовании представлен «системой требований к организации» и содержанию образовательного процесса подготовки специалистов, предполагающей формирование комплекса компетенций (образовательных результатов) и готовности (образовательных эффектов) к использованию их в профессиональной деятельности. В формате настоящего исследования компетентностный подход рассматривается как основа подготовки и формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Образовательные результаты (комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций) и образовательные эффекты (инклюзивная готовность) являются слагаемыми, обеспечивающими практическую ориентированность образовательного процесса, готовность и способность будущего педагога к эффективной педагогической деятельности в условиях образовательной инклюзии.

Готовность как социальная установка при создании соответствующих условий является определяющей в выборе стратегии и модели поведения, в том числе и профессионального. В свою очередь, модель профессионального поведения является иллюстрацией профессиональной компетентности. Целесообразность опоры на компетентностный подход в формировании готовности будущих педагогов обуславливается следующими позициями:

готовность и компетенции могут быть рассмотрены в качестве результатов образования, они являются измеримыми и сопоставимыми;

ИГП имеет содержательное компетентностное наполнение и предполагает сформированность комплекса академических, профессиональных и социально-личностных компетенций;

уровень сформированности инклюзивной готовности будущих педагогов детерминирован сформированностью комплекса компетенций, определяющего ее психологическую и педагогическую составляющие;

компетентность определяет готовность (как социальный аттитюд) и способность к решению профессиональных задач, с одной стороны, с другой, – готовность к работе в актуальных условиях (условиях инклюзивного образования) и способность эффективно решать профессиональные задачи обуславливают профессионально-педагогическую компетентность педагога;

компетентностный подход делает возможным сравнение и сопоставление образовательных результатов, что позволяет решать проблемы обеспечения качества высшего образования – соответствие его как процесса, системы и результата требованиям потребителей (личности, обществу, государству);

компетентностный подход в высшем образовании не ограничивается формированием узкопрофессиональных компетенций, а предполагает развитие социально-личностных качеств, что соответствует компонентной структуре готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования;

компетентностный подход, будучи связанным с контекстным подходом, создает реальные условия подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Компетенции выступают в качестве образовательных результатов. Готовность к профессионально-педагогической деятельности является результатом его подготовки в учреждении высшего образования. Обеспечение соответствия подготовки специалиста (педагога инклюзивного образования) компетентностной модели является задачей высшего образования. Очевидно, что сформированность компетенций выступает в качестве показателя сформированности готовности.