

## ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СЛУШАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕПОДГОТОВКИ: СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ

Демократические преобразования, происходящие в мировом обществе, 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 к поощрению и поддержанию интегративных процессов в образовании.

Так, на уровне общего среднего образования это проявляется в разработке концептуальных положений, рассматривающих условия для действительного равенства всех детей, в том числе и детей с ОПФР, в освоении ими системы знаний, способов деятельности, эмоционально-ценностных отношений. А для этого необходимо внести коренные изменения в систему образования: «существующую знаниевую парадигму, ориентированную в основном на репродукцию академических знаний, переориентировать на системно компетентностную, в которой социальная, а также и образовательная адаптация займут приоритетное место» [4, с. 2]. Данные условия учитывает и соблюдает инклюзивное образование.

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 ребёнка к требованиям системы, тогда как инклюзия заключается в адаптации системы к потребностям ребёнка.

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), т.к. профессиональная компетентность включает в себя не только совокупность знаний, умений и навыков (деятельностный подход), но и личностные свойства (личност-

ный), и готовность к деятельности (акмеологический), определяющих в совокупности уровень профессионального развития. 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.

Рассматривая инклюзивную компетентность как вид профессионально-педагогической компетентности, в ее структуре мы выделили следующие компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный.

Наличие *когнитивного и деятельностного* компонентов обусловлено интеллектуально-практическим характером деятельности педагога, необходимостью владения знаниями в области не только преподаваемого предмета, но и в области специальной педагогики и специальной психологии, а также технологиями преподавания учебного материала различным категориям учащихся.

*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.

Именно данный компонент инклюзивной компетентности вызывает у педагогов проблемы в организации образовательного процесса в классах совместного обучения. Данный факт является актуальным не только в Беларуси, но и в зарубежных странах.

Так, еще в 70-е – начале 80-х г.г. XX в. в США введение интеграционных инноваций в практику общего среднего образования привело к появлению целого ряда трудностей и проблем, одной из которых стала проблема **неготовности учителя** общеобразовательной школы к новому виду профессиональной деятельности, новой ответственности. В Нидерландах по данным исследователей большинство педагогов демонстрируют негативное отношение к инклюзии, ссылаясь на недостаток знаний о личностных особенностях детей с ОПФР и нехватку навыков для их обучения, т.е. на то, чему не было уделено полноценное внимание в процессе их профессионального образования.

Для организации образовательного процесса в условиях инклюзии педагог должен обладать рядом умений и навыков: *организационно-управленческими* (планирование и организация обучения и сопровождения детей с ОПФР, планирование и организация работы с родителями всех детей; создание условий для развития всех детей без исключения; участие в работе междисциплинарной команды специали-

стов; владение технологиями и методами организации совместного обучения и воспитания учащихся); *коммуникативными* (умение вести психотерапевтическую работу с родителями; организация взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса); *поисково-исследовательскими* (умение определять потребности конкретного ребенка в образовательной программе, умение прогнозировать динамику изменений и состояния развития ребенка), что определяет содержание деятельностного компонента инклюзивной компетентности слушателя.

Таким образом, *деятельностный компонент* инклюзивной компетентности педагога представлен нами 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.

При этом профессиональная деятельность должна осуществляться при наличии ценностного отношения, личностной заинтересованности в том, что делает человек (В.А. Болотов, А.А. Деркач, В.В. Сериков). При таком подходе система личностных и профессиональных ценностей влияет на развитие мотивационной сферы (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.А. Реан и др.). По мнению Т.Г. Браже, профессиональная компетентность людей, работающих в сфере «человек-человек», определяется «не только базовыми научными знаниями и умениями, но и ценностными ориентациями специалиста, мотивами его деятельности...» [1, с. 71]. Педагог, работающий в инклюзивном образовании, должен обладать такими личностными качествами и системой ценностей, которые позволят ему продуктивно решать профессиональные задачи. Данные факты позволяют нам выделить в структуре инклюзивной компетентности *ценностно-мотивационный компонент*.

Педагог, осуществляющий инклюзивное обучение, кроме общепедагогических ценностей должен иметь специфические, относящиеся непосредственно к организации деятельности учащихся с ОПФР, основанные на принципах инклюзивного образования: ценность человека не зависит от его способностей и достижений, каждый человек способен чувствовать и думать, каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным. Данные ценности являются основой инклюзивной толерантности, представляющей собой профессионально-психологическое качество личности педагога, определяющее особый способ общения и взаимодействия с «иными» детьми в условиях образовательной интеграции (инклюзивного образования) и обеспечивающее ее профессиональную компетентность [6].

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» [3, с. 76 – 77].

Вышеперечисленные ценности определяют мотивы деятельности педагога, которые характеризуются личной заинтересованностью, положительной направленностью его деятельности в условиях включения учащихся с ОПФР в общую среду с нормально развивающимися сверстниками.

Таким образом, *мотивационно-ценностный* компонент 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.

Наличие *рефлексивного компонента* в структуре инклюзивной компетентности обусловлено необходимостью постоянного самоанализа своей деятельности и самосовершенствования.

Сущность *рефлексивного компонента* инклюзивной компетентности педагога заключается 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, инклюзивная компетентность – это интегративная профессиональная характеристика личности и деятельности педагога в условиях инклюзивной практики, которая характеризуется совокупностью взаимосвязанных ценностно-смысловых ориентаций, инклюзивных знаний и умений, способов и опыта деятельности, профессионально-личностных качеств педагога, а также способностью к самоанализу собственной деятельности, позволяющих эффективно осуществлять процесс обучения в условиях инклюзии с учетом различных образовательных потребностей учащихся с целью личностного развития и саморазвития каждого из них.

Инклюзивная компетентность имеет свою специфику, обусловленную характером и условиями деятельности педагога в условиях интеграционных процессов: необходимость знания не только преподаваемых предметов, но и специальной педагогики и психологии;

владение умениями и навыками организации на уроке эффективной деятельности всех учащихся (нормально развивающихся и с ОПФР) и создание для них оптимальных условий развития; а также наличие определенных ценностных ориентиров, обеспечивающих возможность работы педагога с детьми с ОПФР.

Существующие на современном этапе развития педагогической теории и практики тенденции, связанные с необходимостью более широкого включения детей с ОПФР в социум, актуализируют проблему формирования инклюзивной компетентности уже работающих педагогов.

### Список литературы

1. Браже, Т.Г. Из опыта развития общей культуры учителя / Т.Г. Браже // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 70 – 75.
2. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: материалы междунар. науч.-практ. конф., Москва, 20 – 22 июня 2011г. / Моск. гор. психол. -пед. ун-т; редкол.: С. В. Алехина [и др.]. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.
3. Кодекс об образовании в Республике Беларусь от 13 января 2011 г. № 243-3. – Минск: «Амалфея», 2011. – 496 с.
4. Семаго, Н.Я. Инклюзивное образование от методологической модели к практике / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, М.Л. Семенович [и др.] // Инклюзивное образование. Выпуск 1: сб. науч. ст. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т, Ин-т проблем инклюзивного; отв. ред. Т.Н. Гусева; сост.: С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фаина. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – С. 1-14, с.
5. 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.
6. Хитрюк, В.В. Мотивационный компонент готовности будущих педагогов к работе в условиях образовательной интеграции: 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.