

О. Л. Леханова, В. Н. Поникарова // Дефектология. – 2012. – № 3. – С. 81–90.

5. Носко, И. В. Модель выпускника как основа формирования компетенций студентов в процессе вузовской подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. В. Носко. – Владивосток, 2007.

6. Поникарова, В. Н. Диагностика готовности к осуществлению педагогической деятельности в интегрированном/инклюзивном образовании / В. Н. Поникарова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – №4(51). – С. 130–133.

УДК 378

Г. Г. Саитгалиева

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы

О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ, РЕАЛИЗУЮЩИХ ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Статья фокусируется на актуальной проблеме профессиональной компетенции педагогов, реализующих инклюзивную образовательную практику, и представляет результаты регионального социологического исследования.

Инклюзивное образование, профессиональная компетентность педагога, дети с инвалидностью.

The article focuses on the actual problem of professional competence of teachers implementing inclusive educational practices, and presents the results of a regional social study.

Inclusive education, professional competence of a teacher, children with disabilities.

Введение.

В настоящее время, инклюзивное обучение детей с ОВЗ – одно из ведущих направлений государственной образовательной политики России. Данное направление в образовании реализуется за счет законодательно-нормативных документов, главным содержанием которых является то, что в любой школе должна обеспечиваться успешная социализация всех категорий детей и каждому ребенку обеспечивается возможность доступности получения образовательных услуг. В настоящий момент в практическую реализацию идеи инклюзивного образования включаются все больше массовых общеобразовательных школ. По данным Министерства образования и науки, на сегодняшний день условия для беспрепятственного доступа созданы в 6,5 % образовательных учреждений России. По данным Министерства образования Республики Башкортостан на 16.08.2013 в регионе доступность образовательных услуг для детей с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) обеспечивают 42 образовательные организации. В г. Уфе (столице республики) таких школ 12, остальные находятся в городах и районах. Увеличение числа образовательных организаций, готовых к предоставлению образовательных услуг для детей с инвалидностью и с ОВЗ, требует не только технической оснащенности, но и предъявляет к педагогическому составу принципиально иные требования, самым важным из которых, по нашему мнению, является профессиональная компетентность, необходимая педагогу для успешного выполнения своей профессиональной деятельности.

Цель работы состоит в том, чтобы исследовать состояние профессиональной компетентности педа-

гогов, участвующих в реализации инклюзивной практики.

Основная часть.

К пониманию «компетентности» в контексте педагогической науки сложился ряд подходов. Анализ научно-педагогической литературы показывает, что ученые, исследующие проблему компетентности педагога, в своих работах используют термины «профессиональная компетентность» и «педагогическая компетентность», а иногда объединяют данные термины по аналогии с профессионально-педагогической деятельностью, вследствие чего активно используют понятие «профессионально-педагогическая компетентность». Следует отметить, что в настоящее время в педагогике отсутствует единый подход к пониманию данного понятия. В рамках реализации инклюзивной модели обучения, по мнению ряда авторов (С. В. Алехиной, Т. О. Арчаковой, О. А. Денисовой, Н. А. Ливенцевой, О. Л. Лехановой, В. Н. Поникаровой, Н. Я. Семаго, И. Н. Хафизуллиной и др.) педагогам необходимо обладать инклюзивной компетентностью, которая, как считают они, «является составляющей его профессиональной компетентности и включает ключевые содержательные и функциональные компетентности» [1], [2], [3], [4], [5], [6], [7]. **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 орга-

низации и создание условий для его развития и саморазвития [7, с. 87]. Исследователи, занимающиеся разработкой данных понятий, считают, что инклюзивная компетентность не является идентичной профессиональной компетентности педагога в традиционном ее понимании. Однако, сопоставив несколько традиционных подходов к пониманию рассматриваемого нами понятия, мы пришли к выводу: принципиальной разницы между традиционным пониманием профессиональной компетентности педагога и пониманием ее с точки зрения инклюзивной практики нет. Безусловно, что различия в процессе подготовке (или переподготовке) кадров имеются, но содержательные компоненты не претерпевают серьезных изменений, несмотря на то, что в различных моделях они имеют различные названия.

В данной работе мы будем придерживаться термина «профессиональная компетентность педагога», в основе которого лежит деятельностный подход, выражающий единство теоретической и практической готовности учителя к осуществлению педагогической деятельности, при этом основу структуры компетентности педагога составляют многочисленные педагогические умения, характеризующие эту готовность (Е. А. Коган, А. А. Пинский, В. В. Сериков, Б. Д. Эльконин, В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева, Е. Н. Шиянова и др.). Исходя из определения, на которое мы опираемся, компетентность – личностная характеристика специалиста (другой она не может быть принципиально), определяемая как способность к решению профессиональных задач, сформированная путем теоретической и практической подготовки.

В 2015 г. Научно-методическим центром изучения проблем инклюзивного образования БГПУ им. М. Акмуллы было проведено исследование среди учителей образовательных организаций, реализующих инклюзивную практику в г. Уфе. Мы предположили, что данная категория педагогического сообщества ориентированы на работу с детьми с инвалидностью и с ОВЗ и психологически к ней готовы. Однако на момент проведения исследования с детьми с инвалидностью и с ОВЗ взаимодействуют далеко не все педагоги в силу того, что данная категория обучающихся достигла лишь начальной ступени в получении школьного образования. На первом этапе исследования составлялся социологический портрет учителя, реализующего инклюзивную образовательную практику. Результаты свидетельствуют, что 100 % педагогов – это женщины возрастной категории от 32 до 45 лет, имеющие собственных детей. Образовательный статус, принявших участие в опросе, высокий, все учителя имеют высшее образование. Стаж профессиональной деятельности 10 лет и более, из них в условиях совместного обучения детей с инвалидностью и с ОВЗ и здоровых сверстников – 4 года. Анализ полученных данных демонстрирует высокие показатели уровня эмоционального принятия ребенка с инвалидностью (83 % педагогов школы с опытом инклюзии). У педагогов образовательных организаций не вызывает трудностей контактов с детьми с задержкой психического развития, наруше-

ниями речи, нарушениями опорно-двигательного аппарата – 16, 19 и 21 % соответственно. Опрошенные педагоги, участвующие в совместном обучении детей с инвалидностью и обычных детей, демонстрируют высокую степень эмоционального принятия детей с различными нарушениями, чем педагоги, не задействованные в реализации инклюзивного образования. Это свидетельствует о влиянии профессионального опыта и наличия знаний об особенностях детей с инвалидностью и с ОВЗ на уровень эмоционального принятия нетипичного ребенка.

При выявлении отношения педагогов к детям с инвалидностью и с ОВЗ оказалось, что за равное отношение ко всем детям выступают лишь 10 % опрошенных нами педагогов. В целом подтверждаются выводы ряда исследователей о том, что основным барьером в совместном обучении всех детей является профессиональная неуверенность педагога, нежелание изменяться и пока еще существующие в сознании учителя негативные предубеждения и установки.

Необходимым направлением в реализации инклюзивной образовательной практики является повышение квалификации педагогических кадров. Из материалов отчетов руководителей образовательных учреждений за 2014 год мы выяснили, что профессиональную переподготовку и повышение квалификации по программе коррекционной педагогики прошли 97 % от общего количества учителей. Отметим, что повышение квалификации по программе коррекционной педагогики несколько отличается от того, что предполагает инклюзивная практика.

На втором этапе при проведении исследования сформированности профессиональной компетенции учителей, реализующих инклюзивную практику, нами был рассмотрен ряд методик, которые бы позволили качественно изучить уровень профессиональной компетентности педагога в соответствии с той ее структурой, которая была нами определена как наиболее подходящая. Выбор был сделан в пользу Методики оценки работы учителя (далее – МОРУ) Л. М. Митиной. В рассматриваемой методике представлены 7 компетентностей, которые включают в себя определенное количество индикаторов (умений). Для каждой компетентности (совокупности умений в понимании автора методики) количество индикаторов различное. МОРУ является привлекательным для исследователя в силу того, что она ориентирована на диагностику не одной конкретной *компетенции*, а на их совокупность, что позволяет по окончании обработки бланка методики соотнести полученный результат с минимально необходимым уровнем *компетентности* педагога, который обозначен автором. Такой минимально необходимый для учителя уровень владения педагогическими компетентностями получен разработчиками методики на большом статистическом материале, и его валидность и надежность не вызывает сомнений.

Не менее важным (исходя из целей нашего исследования) является то, что МОРУ позволяет диагностировать уровень профессиональной компетентности педагога не только в конкретный момент, но и по

прошествии определенного промежутка времени с целью отслеживания динамики изменений после проведения мероприятий, направленных на повышение профессиональной компетентности педагогов. Одним из ключевых нюансов является то, что урок не должен быть «постановочным». Педагог заведомо не должен быть готов к присутствию исследователя на его занятии, так как это может повлиять на конечный результат. Однако само посещение должно быть согласовано с учителем-предметником (в день диагностирования данного педагога, непосредственно перед началом урока) и присутствие исследователя разрешается с согласия последнего.

Отметим, что обработка бланка методики не занимает у исследователя много времени, а полученные результаты имеют процентную выраженность, исходя из которой, можно определить, на какую компетентность (индикатор/ры), не соответствующую минимально необходимому уровню, следует обратить внимание.

Формула для расчета процентного выражения уровня профессиональной компетентности педагога проста. К методике прилагается вспомогательный ключ, на основе которого и подсчитывается процентная выраженность. Рассмотрим алгоритм расчета полученных результатов:

1. Количество индикаторов каждой компетентности (способности) принимается за 100 %.
2. Количество индикаторов каждой отдельной компетентности, полученных при обследовании со знаком «+», принимается за «X».
3. Строится пропорция и вычисляется значение «X» для каждой компетентности. Предположим, учитель получил 10 индикаторов со знаком «+». Общее количество индикаторов для данной компетентности равно 16. Следовательно, вычисление процентного выражения этой компетентности будет иметь следующий вид:

$$16 = 100 \% ; X = 10,$$

отсюда

$$X = \frac{10 \cdot 100}{16} = 63 \% .$$

Вычерчиваемые на графике две кривые – минимально необходимого и уровней владения компетентностями – сопоставляются друг с другом, что позволяет сделать заключение – оценку актуального мастерства и выявить те направления и резервы, которые следует совершенствовать.

Для проведения диагностической процедуры нами были сформированы контрольная и экспериментальная группы педагогов, участвующих в реализации инклюзивных практик образовательными организациями. Экспериментальную группу составили педагоги, которые в рамках учебного процесса взаимодействуют с детьми с инвалидностью и с ОВЗ, а соответственно, в контрольную группу вошли педагоги, которые с данной категорией детей пока не взаимодействуют. Необходимым условием исследовательской работы стала гарантия анонимности ответов и конфиденциальности полученных результатов.

В условиях инклюзивного образования реализация МОРУ не имеет выраженной специфики, но выдвинутое нами предположение нашло свое подтверждение. Наглядно результаты диагностики выглядят следующим образом (рис. 1, 2).

Как видно из рис. 1 и 2, некоторые из показателей (компетентностей) у педагогов осуществляющих инклюзивное обучение, превалируют в отличие от педагогов, которые не взаимодействуют с детьми с ОВЗ. Есть и те показатели, которые ниже необходимого минимума, но и они стремятся по возрастающей, что наглядно доказывает то, что педагог инклюзивного образования обладает несколько высоким уровнем профессиональной компетентности, связанной со спецификой деятельности. Методика оценки работы учителя при правильной ее обработке, дает точные количественные показатели, на основании которых исследователем вырабатывается дальнейшая стратегия работы по повышению профессиональной компетентности педагогов.

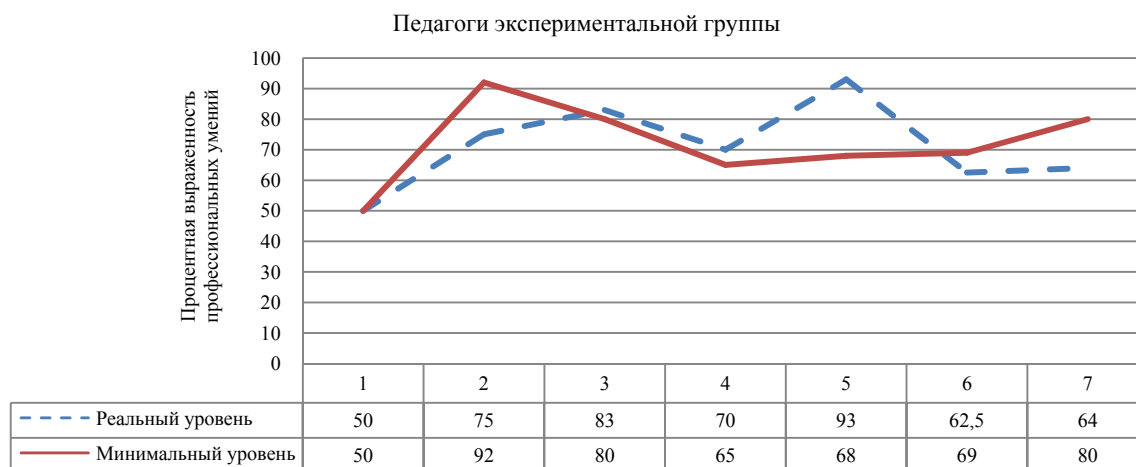


Рис. 1. Процентная выраженность профессиональной компетентности педагогов экспериментальной группы



Рис. 2. Процентная выраженность профессиональной компетентности педагогов контрольной группы

Таким образом, в условиях инклюзивного образования реализация данной методики имеет особую актуальность, так как наглядно показывает педагогу реальный уровень его профессиональной компетентности, отображает те моменты его деятельности, над которыми необходимо работать, чтобы обеспечить наиболее высокий уровень интеграции ребенка с инвалидностью и с ОВЗ в образовательную среду.

Выводы.

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что педагоги, реализующие инклюзивную образовательную практику, должны обладать готовностью и осознанием необходимости к саморазвитию, овладению новыми знаниями, образовательными технологиями, умением анализировать предшествующий и собственный опыт, подбирать эффективные методы работы с детьми, искать компромиссные решения конкретных педагогических ситуаций, выстраивать занятия согласно интересам и потребностям обучающихся, способствовать дальнейшему их социальному и профессиональному самоопределению. Подобная готовность не может быть реализована формальным ознакомлением с идеями инклюзивного образования, а возможна лишь при «погружении» в реальную педагогическую ситуацию.

Представленные некоторые результаты исследования не исчерпывает всего круга проблем, связанных с развитием профессиональной компетентности педагога в условиях инклюзивного образования, она скорее обозначает проблемные точки, требующие дальнейшего теоретического анализа и научно-методического обеспечения.

Литература

1. *Алехина, С. В.* Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. И. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. — 2011. — №1. — С. 83–92.
2. *Денисова, О. А.* Дополнительное профессиональное образование педагогов для инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / О. А. Денисова, О. Л. Леханова, В. Н. Поникарова // Психологическая наука и образование. — 2013. — №3. — С. 119–127.
3. *Денисова, О. А.* Стратегия и тактики подготовки педагогов инклюзивного образования / О. А. Денисова, О. Л. Леханова, В. Н. Поникарова // Дефектология. — 2012. — № 3. — С. 81–90.
4. *Денисова, О. А.* Подготовка педагогических кадров к осуществлению инклюзивного образования / О. А. Денисова, О. Л. Леханова, В. Н. Поникарова // Вестник Череповецкого государственного университета: Научный журнал. — 2012. — №1. — Т. 4 — С. 109–112.
5. *Ливенцева, Н. А.* Обзор современных зарубежных исследований по проблемам инклюзивного образования: научные исследования из периодических изданий США и Европы по инклюзивному образованию за период с 2006 по 2011 гг. / Н. А. Ливенцева // Психологическая наука и образование. — 2011. — №3: Включающее образование: осмысление инклюзивной практики. — С. 114–121.
6. *Семаго, Н. Я.* Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу / [Н. Я. Семаго и др.] // Психологическая наука и образование. — 2011. — №1. — С. 51–59.
7. *Хафизуллина, И. Н.* Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: дис.... канд. пед. наук / И. Н. Хафизуллина. — Астрахань, 2008.