

ПЕДАГОГИКА

Цилюгина Ирина Борисовна

канд. пед. наук, доцент

Закамский Сергей Владимирович

магистрант

ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный
педагогический университет им. М. Акмуллы»

г. Уфа, Республика Башкортостан

ОСОБЕННОСТИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация:** в статье рассматриваются особенности определения уровня методической компетентности педагогов общеобразовательной школы к реализации инклюзивного образования (на примере анализа диагностического инструментария).*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, профессиональная компетентность, повышение методической компетентности, реализация инклюзивного образования.*

Включение в образовательный процесс детей с ограниченными возможностями здоровья, продиктовано не только современными нормативными документами (Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», Указ Президента Российской Федерации «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы», Федеральный закон «Об образовании в РФ» и др.), но и социальной необходимостью, заказом на осуществление инклюзивного образования.

Многие исследователи отмечают, что эффективность инклюзии в образовании во многом зависит от специальной подготовки педагогических кадров (С.В. Алехина, Е.А. Кутепова, В.И. Лопатина, Н.Н. Малофеев, Ю.С. Моздокова,

Н.М. Назарова, Е.В. Самсонова и др.). Рассматривая инклюзию в образовании с позиции личностно-деятельностного и компетентностного подходов, мы предполагаем, что подготовка специалистов к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования состоит в развитии у педагогов способности решать профессиональные задачи, возникающие в их деятельности, используя специальные знания, профессиональный и жизненный опыт, личностные ценности.

Инклюзивное образование сравнительно новый феномен в отечественной образовательной практике. Как новое направление оно требует от педагогов соответствующей подготовки, владение принципиально новыми компетенциями: социально-личностными, общенаучными, инструментальными и профессиональными.

В настоящий момент проблеме формирования профессиональной компетентности педагога в условиях инклюзивного образования уделяется много внимания со стороны ученого сообщества (не только педагогического). Острый интерес к данному явлению связан, прежде всего, с широким внедрением инклюзивной модели обучения в образовательную среду массовых школ. Так, например, в Республике Башкортостан в рамках инклюзивной модели успешно работают 42 учебных заведения. В них дети с ограниченными возможностями здоровья учатся вместе со здоровыми. В городе Уфа таких школ 12, остальные находятся в различных муниципальных образованиях республики.

Развитие инклюзивного образования предполагает и новые требования к работе коллектива школы. Инклюзивной школе нужны свои, особенные учителя и, что принципиально важно, они должны уметь решать коррекционно-педагогические и социально-реабилитационные задачи, уметь слушать разных по профилю специалистов и принимать их различные позиции, совместно и долговременно действовать в интересах ребенка.

Реализация инклюзивной практики – процесс трудоемкий, требующий от педагога владения принципиально новыми компетенциями, которые бы обеспечивали максимальное включение ученика с ограниченными возможностями

здоровья в образовательный процесс. На сегодняшний день проблема инклюзивного образования состоит в том, что подготовка соответствующих кадров для реализации подобной практики либо не ведется, во всяком случае, не ведется во всех без исключения регионах. Здесь мы имеем в виду подготовку специалиста в условиях высшей школы, которого бы пришлось не переучивать в последующем, а лишь дополнять его знания, развивая ранее сформированные компетенции.

Решение широкого круга новых задач инклюзивного образования требует перестройки всей системы подготовки специалистов для сферы образования. В частности, в программы подготовки и переподготовки необходимо включить новые модули, которые состоят из специальных дисциплин, обеспечивающих готовность педагогов к широкому партнерскому взаимодействию и творческому сотрудничеству не только в профессиональном сообществе, но и во всей образовательной среде.

Реальность же такова: в настоящий момент в подавляющем большинстве школ инклюзивную практику реализуют учителя, у которых нет профессиональных компетенций в этой области. Соответственно, встает вопрос об их подготовке (переподготовке). Естественно, что развитие принципиально новых компетенций требует немало времени, а его нехватка в свою очередь может негативно отразиться на образовательном процессе.

Тем не менее, модернизация системы образования требует максимальной мобильности от педагогов, требует идти в ногу со временем. На сегодняшний момент существует немало программ повышения профессиональных качеств педагога в условиях инклюзивного образования. Все они построены с учетом нюансов обучения детей с ОВЗ и их индивидуальных качеств.

Инклюзивная образовательная среда формируется всеми специалистами, работающими в образовательном учреждении. Уровень профессиональной компетенции для осуществления инклюзивного образования каждого специалиста является различным. Следовательно, во-первых, используя диагностический инструментарий, необходимо определить уровень профессиональной ком-

петентности педагогов к реализации инклюзивного образования. А затем на основе разработанной и реализованной модульной программы развития профессиональной компетентности необходимо сформировать целевые установки, развивающие у педагогов мотивационно-ценностную направленность на инклюзию, понимание особенностей детей при различных вариантах отклоняющегося развития; развитие рефлексивно-оценочных умений педагогов, совершенствующих их профессиональную деятельность в инклюзивной практике.

При повышении профессиональной компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования встает вопрос о выборе наиболее эффективных методов и методик. Необходимо определить для себя структуру профессиональной компетентности учителя, коих в настоящее время в педагогической науке выделено немало. Нам кажется привлекательной структура компетентности учителя, которая представлена в Методике оценки работы учителя Л.М. Митиной. Не вдаваясь в подробности ее детального рассмотрения, отметим, что данная методика позволяет выявить комплекс профессиональных компетенций учителя и его педагогических способностей (методические, организационные).

Нами был сделан акцент на методической компетентности учителя, так как от ее развития зависит успешность профессиональной деятельности педагога. Для развития данной компетентности требуется соответствующий метод или их комплекс. Нами была выбрана методика «Прикладной анализ поведения (англ. *Appliedbehavioranalysis, ABA*)».

Данная методика является частью (разделом) научной дисциплины «Прикладной анализ поведения (англ. *Appliedbehavioranalysis, ABA*)», которая направлена, прежде всего, на работу с детьми, имеющими нарушения в развитии, в частности, с детьми с нарушениями аутического спектра. Методика АВА предполагает использование «визуального расписания» детьми с ОВЗ. На данных картах записаны задачи, которые ученик с ОВЗ должен решить в процессе урока.

Разработчиками данной методики считается, что видя перед собой данную карту, ученик наперед знает, что от него ожидает учитель, заглядывая в нее в течение урока, решается проблема фокусировки внимания ученика на предмете. Отметим, что выбор данной методики не был случайным. Она достаточно проста при реализации ее в условиях массовой школы. Остальные же рассмотренные нами методики либо являются лонгитюдными (рассчитанными на более длительный срок, чем наш эксперимент), либо требующими от педагога знаний не основ коррекционной педагогики, а владение принципиально иными компетентностями для их эффективной реализации.

В методику были внесены коррективы, не искажающие ее содержания и не влияющие негативно на предполагаемый результат. Было решено, что давать «целевую карту» (это условное название, которое было обозначено педагогическим коллективом в ходе круглого стола вместо названия «визуальное расписание») ученику с ОВЗ нецелесообразно, так как это действие может формировать в нем чувство неполноценности, что противоречит принципам инклюзивного образования. Данные карты были заменены на другую форму ознакомление учеников с ОВЗ с задачами урока. Заранее учителем на доске прописывались задания, которые сегодня будет решать весь класс.

Таким образом, не нарушая принципов инклюзивного обучения, мы апробировали методику не только на учениках с аутизмом, но и на их сверстниках. Учителю в данной ситуации оставалось лишь фиксировать внимание класса на данных задачах. Немаловажным является факт того, что данная методика повышает уровень не только методической компетентности учителя, но и способствует поддержанию на уроке приемлемого поведения учеников. Данный индикатор присутствует в используемой нами методике МОРУ Л.М. Митиной.

Большой плюс данной методики состоит в том, что она не предполагает заполнения каких-либо бланков или протоколов тем самым, отнимая время педагога на подготовку и ведение урока. Минус, по нашему мнению, состоит в невозможности количественной оценки эффективности ее реализации. Качественная оценка дается на основе наблюдения за поведением учеников во время

урока. Исходя из последующих бесед с учителями-предметниками, был сделан вывод: данная методика является эффективной лишь в начальном звене школы. Среднее звено (в данном случае 7 класс) в силу ведущей деятельности и окружающей социокультурной среды заинтересовать труднее. Подчеркнем, что повышение уровня внимания обучающихся не являлось целью нашего исследования, однако отметим тот факт, что у педагогов повысился уровень методической компетентности в силу использования представленной нами методики.

Список литературы

1. Алехина, С.В., Алексеева, М.А., Агафонова, Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании [Текст] / С.В. Алехина, М.А. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83-92.
2. Алехина, С.В. Подготовка педагогический кадров для инклюзивного образования [Текст] / С.В. Алехина // Педагогический журнал. – 2013. – № 1 (44). – С. 26-32.
3. Кутепова, Е.Н., Черненкова, Ж.Н. Готовность педагога к деятельности в условиях инклюзивной практики / Е.Н. Кутепова, Ж.Н. Черненкова // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Алехина С.В. – М.: МГППУ, 2013 // [Электронный ресурс] / Режим доступа: [www. edu-open.ru](http://www.edu-open.ru)
4. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия [Текст]: Учеб. пособие для студентов пед. вузов. В 2-х ч. Ч.1 / Н.Н. Малофеев. – М.: Просвещение, 2010. – 319 с.
5. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст]: Учеб. пособие / Л.М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с.