

*A.A. Len, I.N. Strebkova  
Voronezh, Russia*

## DEVELOPING RESPONSIBLE AND PASSIONATE ATTITUDE OF MILITARY ACADEMY CADETS TO FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITIES

**Abstract.** This article describes the concept of «military academy cadets' responsible attitude to future professional activities» and explains the phenomenon of cadets' passionarity and passionate attitude to a professional activity. The professional orientation is considered as a result of the professional self-identification of a military man, giving him a positive or negative attitude towards the profession of an officer. It reveals the main factors and conditions for developing value-based, informational, cognitive and behavioral aspects of a responsible attitude towards future professional activities of military higher education institution cadets. The description of the factors and conditions needed for creating a responsible attitude towards future professional activities and the developed ideological world as a component of passionarity among cadets of military universities is accompanied by an interpretation of the modern military education "humanization" concept. The article gives brief relevance analysis of the process of forming a responsible and passionate attitude towards future professional activity among cadets of military universities. The authors make an attempt to study the possibilities of humanitarian disciplines in organizing a special educational environment for its effectiveness. The study reveals the characteristics of game-based technologies that give an impulse to students' cognitive activity and individualization of the learning process. The research points out the possibilities of integrating pedagogical technologies, ensuring successful learning through cognitive activity of cadets and the formation of their responsible and passionate attitude towards professional activity in the future.

**Key words:** higher military education; humanization of military education; professional activity; developing responsible and passionate attitude to professional activities; passionarity; ideological awareness; ideology; ideological world; game-based technologies; educational technologies integration; factors and conditions for the formation of a responsible attitude towards future professional activities.

**About the authors:** Angela Aleksandrovna Len<sup>1</sup>, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Moral and Psychological Support (Aviation Operations), Corresponding Member of the ITAS (International Teacher's Training Academy of Science); Irina Nikolaevna Strebkova<sup>2</sup>, Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer of the Department of Moral and Psychological Support (Aviation Operations).

**Place of employment:** Air Force Military Educational and Scientific Center 'Zhukovsky – Gagarin Air Force Academy'<sup>1,2</sup>.

---

Лен А.А., Стребкова И.Н. Формирование ответственного и пассионарного отношения курсантов военного вуза к будущей профессиональной деятельности // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2019. № 1. С. 72–79.

Len A.A., Strebkova I.N. Developing responsible and passionate attitude of military academy cadets to future professional activities // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2019. No. 1. P. 72–79.

---

УДК 376.1

*Г.Р. Линкер, Ю.М. Юсупова  
Нижневартовск, Россия*

## ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** В настоящей статье представлено описание экспериментального исследования по формированию и развитию профессиональных компетенций педагогов в области инклюзивного образования в условиях школы. В исследовании приняли участие педагоги общеобразовательного учреждения, реализующего адаптированные образовательные программы в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Законодательно установлено получение образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья как одного из приоритетных направлений государственной политики. Реализация принципов инклюзивного образования в соответствии с требованиями ФГОС требует от педагогов непрерывного процесса по развитию профессиональных компетенций и формированию личностно-профессиональных ориентаций педагогов в области инклюзивного образования.

Профессиональная компетенция педагога в области инклюзивного образования – это совокупность сформированных компетенций, обуславливающих способность осуществлять профессиональные функции в

процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения и создание условий для его развития и саморазвития. В ходе исследования отобраны мероприятия по реализации программы формирования и развития профессиональных компетенций педагогов в области инклюзивного образования в условиях школы. Решение этих задач предполагало формирование у педагогов компонентов профессиональной компетенции: мотивационной, ценностной, операционной и рефлексивной, а также способности к осуществлению нового вида педагогической деятельности – к реализации инклюзивного учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе.

**Ключевые слова:** инклюзия; инклюзивное образование; профессиональные компетенции; готовность к педагогической деятельности; профессиональная готовность; обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья; повышение квалификации педагогов.

**Сведения об авторах:** Гульнара Ринатовна Линкер<sup>1</sup>, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогического и социального образования; Юлия Мухаматовна Юсупова<sup>2</sup>, аспирант кафедры педагогики и педагогического и социального образования.

**Место работы:** Нижневартковский государственный университет<sup>1</sup>.

**Контактная информация:** <sup>1</sup>628605, Россия, г. Нижневартовск, ул. Ленина, д. 56; e-mail: linkerg@yandex.ru; <sup>2</sup>e-mail: catlin89@mail.ru.

Инклюзивное образование, как часть общей педагогической практики, в настоящее время нормативно закреплена в международных документах, и Российская Федерация, ратифицировав Саламанскую декларацию (1994), приняла на себя обязанности по организации инклюзивного образования, позволяющего избежать социальной сегрегации детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, обеспечив им полноценное включение в образовательный процесс. Законодательно установлено получение образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья как одно из приоритетных направлений государственной политики. Право каждого человека на образование, в том числе на получение качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, гарантирует Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Инклюзивное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах. С учетом многообразия особых образовательных потребностей создаваемая система должна быть многовариативной, гибкой, адаптивной, что требует существенных изменений организации учебного процесса, содержания образования и, соответственно, подготовки к этим процессам педагогов.

Становление инклюзивного образования в отечественной педагогике ставит перед педагогами ряд серьезных задач. В профессиональном стандарте педагога указано, что в современной образовательной ситуации возникает новое требование к педагогу – готовность и способность обучать детей независимо от их

способностей, особенностей развития, ограничений здоровья и объективно сложившейся социальной ситуации. Данные преобразования предполагают расширение требований к организации профессиональной деятельности педагогов, введению новых функциональных обязанностей, соответствию уровня образования занимаемой должности; изменения профессионально значимых и личностных качеств педагогов.

Тенденции современного этапа развития образования в условиях инклюзии в России и необходимость формирования и развития профессиональных компетенций педагогов в области инклюзивного образования в условиях школы позволили выделить актуальные противоречия:

– между требованиями на реализацию инклюзивного образования в отечественной педагогической практике и недостаточной сформированностью профессиональных компетенций педагогов для осуществления инклюзивного образовательного процесса;

– между востребованностью отечественной системы образования в высокопрофессиональных, компетентных педагогах общеобразовательных школ в области инклюзивного образования и недостаточной разработанностью теоретического обоснования содержания и технологии формирования профессиональной готовности педагогов к осуществлению образовательного процесса в условиях инклюзии;

– между необходимостью реализации инклюзивной практики и формирования профессиональных компетенций педагогов и недостаточностью программно-методических материалов, обеспечивающих инклюзивный образовательный процесс.

Одним из первых в отечественной педагогике идею интегрированного обучения аргументировал Л.С. Выготский, который сформулировал задачи специальной педагогики и специальной школы. Для современной практики важно утверждение Л.С. Выготского, что развитие аномального ребенка – социальная проблема, и поэтому особая задача педагогики – «технократически вправить ребенка в нормальную колею развития», понимая, что это – особая траектория и особый культурный тип развития (Выготский 1983).

Ряд российских ученых (Л.И. Аксенова, И.М. Бгажникова, Н.Н. Малофеев и др.) считают, что эффективным условием образования детей с ограниченными возможностями здоровья является дифференцированный отбор и дифференцированная организация учебного процесса (Бгажникова 2006). Авторы считают, что не для всех детей с ограниченными возможностями здоровья подходит совместное обучение с нормально развивающимися сверстниками, с учетом их отклонений. По мнению данных ученых, таким детям должна быть предоставлена возможность обучения в специальных (коррекционных) учреждениях.

По мнению Т.Ю. Четвериковой, «инклюзия подразумевает совместное обучение и воспитание детей, имеющих ОВЗ, с их нормально развивающимися сверстниками – по одним программам, учебникам, с использованием единых критериев оценки знаний. Инклюзия представляет собой частный случай интеграции. Соответственно, понятие “интеграция” (соединение) значительно шире, чем “инклюзия” (включение)» (Четверикова 2013).

Таким образом, для реализации инклюзивного образования необходимы:

- разработка законодательной базы, нормативно-правовой основы инклюзивного образования;
- компетентное сопровождение специалистами (тьюторами, психологами, дефектологами, логопедами, специалистами по социально-бытовому ориентированию и др.);
- формирование инклюзивной культуры образовательного учреждения, толерантного отношения социума к детям с ограниченными возможностями здоровья;
- реализация инновационных технологий и методов работы в инклюзивном образовании;
- организация «безбарьерной среды», обеспечение образовательных учреждений техническими средствами;

- разработка адаптированных образовательных программ и методическое сопровождение их реализации в образовательном процессе;

- развитие профессиональной компетенции педагогических работников в области инклюзивного образования.

Методологическую основу исследования составили исследования, раскрывающие моделирование инклюзивного образования с точки зрения синергетического подхода (И.Е. Аверина, С.В. Алехина, Т.П. Дмитриева, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго и др.); психологические и методологические основы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова, Е.А. Александрова и др.); организационные основы инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и подготовки кадров к этим условиям (Л.В. Андреева, Н.Н. Баль, Д.И. Бойков, Е.Ф. Войлокова и др.); концепция профессиональной компетентности педагогов (Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, В.А. Козырева, С.А. Писарева, Н.В. Чекалева и др.).

Общим принципом организации инклюзивного образовательного процесса выступает создание образовательной среды, являющейся наименее ограничивающей и наиболее включающей. Создание образовательной среды, наиболее отвечающей этому принципу, сопровождается рядом изменений в материальных, нормативных, организационных основах учебного заведения. Среди этих изменений важнейшей выступает подготовка, связанная с этапом психологических и ценностных изменений. Данный этап достаточно основательно описывает в работах С.В. Алехиной, которая указывает на «имеющиеся в настоящий момент дефицит научно-методического обеспечения развития инклюзивных процессов в образовании, дефицит кадрового обеспечения, организации подготовки и повышения квалификации специалистов в области психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования» (Алехина 2011: 84).

В психолого-педагогической литературе понятие «компетенция» имеет различные интерпретации. В.А. Болотов, В.В. Сериков, выделяя содержание компетенции, утверждают, что «отражен такой вид содержания образования, который не сводится к знаниево-ориентировочному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых (т. е. относящихся ко мно-

гим социальным сферам) функций, социальных ролей, компетенций» (Сериков 1994).

В понятие компетенций педагога включаются и социально-педагогические компетенции. В отдельных зарубежных странах (США, Англия, Германия, Франция) понятие «компетенция» отражает требования к современному работнику, наряду с формальными факторами его квалификации и образования, к социальной составляющей его личностных качеств (Д.Ж. Мерилл, Д. Юл, И. Стевик). Важной особенностью этих подходов выступает акцент на саморазвитие личности, под которым понимается процесс изучения развития собственно личности, при котором она принимает требования, трансформирует их для себя, адекватно уровню сознания, развития способностей, сформированных потребностей.

По мнению Н.И. Запрудского, проектирование и реализация учебно-воспитательного процесса в современной школе характеризуется компетентностным подходом. Он полагает, что «под содержанием образования понимаются не только знания, умения и навыки, но и ключевые компетенции. Это предопределяется широким представлением о цели образования: не наполненный знаниями, а социализированный человек, способный к успешной жизни в быстро меняющихся условиях, которые характеризуются множеством проблем и противоречий, широким выбором жизненных стратегий» (Запрудский 2008).

Схожей позиции придерживается А.В. Хуторской, характеризующий компетентность как совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной и продуктивной деятельности с ними. Далее он выделяет образовательную компетенцию как «совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, опыта деятельности ученика, необходимых, чтобы осуществлять личностно и социально значимую продуктивную деятельность по отношению к объектам реальной действительности» (Хуторской 2002).

В толковании некоторых авторов понятие «профессиональная компетентность педагога» пересекается с понятием «готовность к профессиональной деятельности» (Н.Н. Лобанова, А.И. Панарин, В.А. Сластенин и др.). В.А. Сластенин определяет понятие «профессиональная компетентность педагога» как единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической дея-

тельности, что характеризует его профессионализм (Сластенин 2002). А.И. Мищенко понимает профессиональную компетентность педагога как единство его теоретической готовности педагогически мыслить и практической готовности педагогически действовать.

Понятие «готовность к деятельности» в ряде исследований рассматривается как предстартовое состояние (А.Д. Ганюшкин), состояние бдительности (Л.С. Нерсисян), активное состояние личности, вызывающее деятельность (Н.И. Кузнецова), совокупность профессионально обусловленных требований к педагогу (Е.Н. Шиянов).

Ю.В. Койнова считает готовность к педагогической деятельности важным компонентом профессиональной компетентности. При этом мы исходим и из определения В.А. Сластенина, отмечающего, что «готовность к деятельности – это наличие у субъекта образа определенного действия и постоянной направленности на его выполнение. Она включает установку на осознание педагогической задачи, модель вероятного поведения, определение специальных способов деятельности, оценку своих возможностей в их соотношении с предстоящими трудностями и необходимостью достижения определенного результата» (Сластенин 2002).

Готовность к педагогической деятельности в целом рассматривается как личностное образование, включающее профессионально значимые качества педагога, совокупность необходимых для этой деятельности общих и специальных знаний, умений, навыков и потребность к осуществлению этой деятельности. Готовность помогает молодому специалисту успешно выполнять свои профессиональные обязанности, правильно использовать знания и опыт, сохранять самоконтроль и перестраиваться в различных жизненно-практических ситуациях. К.М. Дурай-Новакова, В.А. Сластенин характеризуют готовность к профессиональной деятельности как интегральное качество личности, которое объединяет мотивационный, когнитивный, операциональный и оценочный компоненты (Линкер 2015).

Система профессиональной готовности педагога включает в себя:

– психологическую готовность, под которой понимается разная степень сформированности направленности на педагогическую профессию, наличие интереса к работе и потребности к саморазвитию и самообразованию, развитие профессионального мышления;

– научно-теоретическую готовность, включающую необходимый объем психолого-педагогических и специальных знаний;

– практическую готовность, предполагающую наличие сформированных на требуемом уровне профессиональных умений и навыков;

– психофизиологическую и физическую готовность – наличие соответствующих предпосылок для овладения педагогической деятельностью, сформированность профессионально значимых качеств; соответствие состояния здоровья и физического развития требованиям педагогической деятельности.

Таким образом, готовность – характеристика потенциального состояния, позволяющая педагогу развиваться в профессиональном отношении, а компетентность может проявляться только в реальной деятельности, переходя с внутреннего плана на внешний. Компетентность – категория оценочная, характеризующая специалиста как субъекта определенной деятельности, устойчивая способность к деятельности со знанием дела. Исходя из того, что под способностью понимаются индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условиями успешного выполнения определенной деятельности, под профессиональной компетентностью целесообразно понимать способность эффективно решать практические задачи в реальной профессиональной деятельности.

Отдельные исследователи рассматривают компетентность как явление динамичное, как процесс развития и саморазвития личности. Н.Н. Нацаренус считает, что «профессиональная компетентность – качественная характеристика субъекта, приобретаемая им в процессе профессионального обучения. В результате самостоятельной работы она постепенно трансформируется в профессионализм, который является высоким мастерством, характеризует глубокое овладение профессией, выражается в умении творчески пользоваться усвоенной в процессе обучения информацией» (Нацаренус 1998).

По мнению М.А. Чошанова, профессиональная компетентность – «динамичное явление, являющееся результатом непрерывного процесса профессионального развития, самосовершенствования. Знания и умения, даже определенные творческие способности устаревают со временем, становятся неадекватными современному состоянию общества, новым технологиям». Исследуя данный феномен, он далее от-

мечает, что «компетентность предполагает постоянное обновление знания, владение новой информацией, актуальной в данное время, умение добывать новые знания, обрабатывать накопленные и применять их в своей практической деятельности. Компетентный специалист должен уметь пользоваться освоенными методами решения проблем, причем в зависимости от конкретных условий применять метод, наиболее эффективный в данной ситуации, а также обладать способностью среди множества решений выбрать оптимальное, аргументированно опровергнув ложные, т. е. обладать критичностью мышления. Таким образом, содержание понятия “компетентность” включает в себя следующие основные признаки: мобильность знаний, гибкость метода и критичность мышления» (Чошанов 1996).

Для понимания сути профессиональных компетенций педагога необходимо выявить их структуру. Признаки компетентности выделяет М.Г. Янова: «Структура профессиональной компетенции педагога определяется не только профессиональными базовыми знаниями и умениями, но и ценностными ориентациями в профессии, характеризующими его мотивы и предпочтения, умение ценить знания, опыт, отношения с людьми в профессии. Мотивы и предпочтения, побуждающие к педагогической деятельности, обуславливают эффективность и результативность данной деятельности. Мотивация выступает важным звеном в формировании способностей к учительскому труду. Реализуя себя в профессии, компетентный педагог постоянно стремится к профессиональному росту, саморазвитию, самоорганизации, самовыражению» (Янова 2012).

Для исследования важно выделить профессионально-личностные качества педагога как компонент компетенции. Т.А. Сергеева, Н.М. Уварова, С.Е. Назарова предлагают в определение компетенции включить профессионально-личностный компонент профессиональной деятельности, включающий профессиональные знания и умения, личностные качества, которые определяют позицию и направленность педагога как личности и субъекта деятельности (Назарова 2011).

Большинство исследователей, рассматривая профессиональную компетентность как структурно-функциональное образование, включают в нее совокупность знаний и умений педагога и его профессионально значимые качества, проявляющиеся в целенаправленной деятельности. Однако знания и умения, входя-

шие в структуру профессиональной компетентности, характеризуются большей гибкостью, являются основой для дальнейшего обновления, приобретения новой информации, актуальной в данное время, ее обработки и применения в своей практической деятельности. Тем не менее, стержнем компетентности являются не они, а качества личности педагога, ее направленность, мотивы, ценности, способность к рефлексии.

Профессиональная компетентность педагогов в условиях инклюзивного образования относится к специальным профессиональным компетентностям, так как представляет собой способность эффективного осуществления профессиональной деятельности учителя в условиях инклюзивного обучения, в результате чего происходит изменение объекта, на который направлена деятельность, расширение контингента обучающихся.

Таким образом, проанализировав различные подходы к определению структуры профессиональной компетенции педагога, мы пришли к выводу, что профессиональная компетенция педагога – это структурно-функциональное образование, включающее совокупность знаний и умений педагога, его профессионально значимые качества, проявляющиеся в целенаправленной деятельности. Стержнем компетентности являются качества личности педагога, ее направленность, мотивы, ценности, способность к рефлексии.

Для выявления состояния проблемы формирования и развития профессиональных компетенций педагогов в области инклюзивного образования в условиях школы нами было организовано и проведено исследование. На констатирующем этапе экспериментального исследования приняли участие 58 педагогов Казенного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Нижневартовская общеобразовательная санаторная школа». Для изучения состояния проблемы развития профессиональных компетенций педагогов в условиях инклюзивного образования были использованы следующие методы и методики исследования: анализ нормативных документов учреждения (Устав образовательной организации, локальные нормативные акты, отчеты о результатах самообследования, публичные доклады, программа развития учреждения и др.), методика «Самооценка инклюзивной готовности педагога» (Возняк 2017), методика оценки работы учителя (Митина 2010).

Анализ нормативных документов учреждения показывает высокий уровень заинтересованности педагогического коллектива школы в повышении своей квалификации. Профессиональную переподготовку по дополнительным профессиональным программам в области специальной педагогики и психологии прошли 74,1% (43 чел.) педагогов, из них по программе «Олигофренопедагогика» – 55,8% (24 чел.), «Тифлопедагогика и тифлопсихология» – 23,2% (10 чел.), «Коррекционная педагогика» – 20,9% (9 чел.). Многие педагоги имеют более одного документа о повышении квалификации, получение которых было обусловлено производственной необходимостью для осуществления профессиональной деятельности с детьми разных нозологических групп, а также потребностью педагогов в самообразовании.

Своевременное прохождение педагогами курсов повышения квалификации позволяет поддерживать профессиональные компетенции педагогических кадров школы на уровне современных требований, обеспечивает возможность углубленного теоретического изучения конкретной темы, способствует росту уровня профессиональной готовности и умения эффективно решать проблемы в образовательной практике.

В 2016 г. повышение квалификации осуществлялось в соответствии с планом-проспектом образовательных услуг, представленным в автоматизированной системе управления повышением квалификации (АСУПК). Списки слушателей были составлены с учетом ранее пройденной педагогами школы соответствующей подготовки и включал в себя только 25,8% (15) педагогов, не имеющих за последние 3 года документов о повышении квалификации, по проблемам обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра, проектирования адаптированных образовательных программ, актуальным вопросам реализации ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и др. Прохождение курсов повышения квалификации носит практическую направленность, педагоги школы стремятся пройти обучение с целью углубления и усовершенствования имеющихся профессиональных знаний, повышения качества профессиональной деятельности в связи с выполнением новых профессиональных задач.

Ежегодно штат педагогических работников школы пополняют молодые педагоги – 6,8% (4 чел.), для повышения качества работы которых в учреждении организована система

наставничества. Наставниками разработаны индивидуальные планы работы с молодыми педагогами, реализация которых способствует профессиональному становлению закрепленных педагогов.

С целью выявления уровня готовности педагогов образовательных организаций к образованию детей с ограниченными возможностями проведено анкетирование «Самооценка инклюзивной готовности педагога» (автор И.В. Возняк). Педагогам было предложено оценить свои проективные, аналитико-прогностические и коммуникативные умения по 5-балльной шкале. Результаты анкетирования показали, что профессиональный опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья имеют 84,4% (49 чел.) педагогов. 6,8% (4 чел.) молодых педагогов не имеют специальных знаний в области специальной педагогики и психологии. Большинство педагогов 84,4% (49 чел.) регулярно повышают свой профессиональный уровень во время прохождения профессиональных программ повышения квалификации по проблемам организации инклюзивного образования. Больше всего курсами повышения квалификации охвачены учителя начальных классов 56% (32 чел.) и педагогического дефектологического (дефектологи) 29% (17 чел.), меньше всего – учителя-предметники 8,6% (5 чел.) и молодые педагоги 6,8% (4 чел.).

Вопросы анкеты также были направлены на выявление знания педагогами нормативно-правовых документов инклюзивного образования, особенностей развития обучающихся с различными нозологическими группами нарушений и в области организации специальных условий обучения для детей с ОВЗ. Недостаточный уровень знаний нормативно-правовых документов указали 6,8% (4 чел.) педагогов. С современными подходами к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья и (или) в психологическом развитии ознакомились 86,2% (50 чел.) педагогов. Самооценка педагогами собственных знаний об особенностях развития детей различных нозологических групп (дети с нарушениями слуха, зрения, эмоционально-волевой сферы, опорно-двигательного аппарата, речи, интеллекта) показала, что 74,1% (43 чел.) педагогов обладают высоким уровнем знаний, средний уровень продемонстрировали 18,9% (11 чел.) и 6,8% (4 чел.) – низкий. Свои знания специальных условий обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья 82,7% (48 чел.)

педагогов оценили на высоком уровне, 12% (7 чел.) – на среднем и 5,1% (3 чел.) – на низком.

Анализ результатов самооценки сформированности педагогических умений показал, что разрабатывать адаптированную основную общеобразовательную программу на высоком уровне готовы 74,1% (43 чел.) педагогов, на среднем уровне – 18,9% (11 чел.), а низкий уровень показали 8,6% педагогов. Выявлено, что большинство педагогов (81%) умеют разрабатывать рабочие программы по предметам с учетом психофизического развития обучающегося и индивидуальных возможностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, однако 6,8% педагогов испытывают затруднения в составлении рабочих программ обучения и воспитания детей с ОВЗ ввиду недостаточного опыта работы. 86,2% (50 чел.) опрошенных педагогов готовы использовать в своей профессиональной деятельности современные психолого-педагогические методы работы. Однако до 12% (7 чел.) педагогов испытывают трудности в разработке образовательного процесса и психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, и 6,8% педагогов, а это молодые специалисты и педагоги, испытывают трудности в проектировании образовательного процесса в условиях инклюзии. Высокий уровень знаний в вопросе организации инклюзивного образования продемонстрировали 82,7% педагогов, собственное владение способами и приемами организации профессионального взаимодействия положительно оценили 63,6% педагогов. Небольшая часть педагогов (12%) затрудняется с подбором форм и методов включения детей с ОВЗ в инклюзивный образовательный процесс.

Для организации компетентного психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образовательного процесса в школе проводится внутришкольный психолого-медико-педагогический консилиум, целью которого является поддержка комфортной образовательной среды, способствующей наиболее полному развитию интеллектуального, личностного и творческого потенциала детей с ОВЗ с приоритетностью подготовки детей к полноценной жизни в обществе. К основным задачам консилиума относится предупреждение возникновения проблем развития ребенка с ОВЗ; содействие в решении актуальных задач развития, обучения, социализации; развитие психолого-педагогической культуры субъектов образовательного процесса; психологическое обеспечение адаптированных образовательных про-

грамм; организация разработки индивидуальной программы комплексного сопровождения ребенка с участием специалистов школы (тьютора, дефектолога, логопеда, психолога и др.). Анализ результатов самооценки умений педагогов работать в команде показывает, что 12% (7 чел.) педагогов испытывают затруднения во взаимодействии с коллегами, специалистами при организации психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образовательного процесса.

Оценка работы учителя по методике Л.М. Митиной осуществлялась с целью выявления индивидуального уровня проявления (демонстрации) педагогом профессиональных компетенций по четырем компонентам: мотивационному, когнитивному, операционному и рефлексивному. Для установки сформированности компонентов нами были использованы уровни сформированности ключевых компетенций, предложенные Е.Б. Юсуповой, которая выделяет низкий, средний и высокий уровень развития какого-либо качества.

По результатам констатирующего этапа эксперимента более половины опрошиваемых исследуемой выборки 65,5% (38 чел.) продемонстрировали высокий уровень сформированности по мотивационному компоненту, 70,7% (41 чел.) – по когнитивному компоненту, 69% (40 чел.) – по рефлексивному компоненту, 77,6% (45 чел.) – по операционному компоненту. Наименьший показатель сформированности профессиональных компетенций выявлен по рефлексивному компоненту – 3,4% (2 чел.) педагогов и операционному компоненту – 6,8% (4 чел.) педагогов. Высокий уровень сформированности профессиональных компетенций обнаружен по операционному компоненту – 77,6% (45 чел.).

На формирующем этапе исследования нами была разработана и апробирована программа, целью которой являлось формирование и развитие профессиональных компетенций педагогов в области инклюзивного образования в условиях школы.

#### *Задачи:*

1. Создать в образовательном учреждении условия для развития у педагогов профессиональных умений работать в команде, обеспечивая комплексный характер психолого-педагогического сопровождения каждого ребенка в инклюзивном образовательном процессе.

2. Создать условия для профессионального роста и мотивации к повышению качества

профессиональной деятельности молодых педагогов в условиях инклюзивного образования.

3. Способствовать профессиональному самообразованию и развитию педагогов в области инклюзивного образования.

#### *Ожидаемые результаты:*

1. Повышение уровня сформированности компонентов профессиональных компетенций педагога в условиях инклюзивного обучения.

2. Повышение профессионального роста и мотивации к повышению качества профессиональной деятельности педагогов в условиях инклюзивного образования.

3. Владение педагогами умениями, способами организации профессионального самообразования, направленного на сохранение, укрепление здоровья, формирование здорового образа жизни школьников, в том числе обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Программа по формированию профессиональных компетенций педагога в условиях инклюзивного образования реализуется в три этапа.

На *первом этапе* проводилось изучение потребности в формировании и развитии профессиональных компетенций педагогов, формулирование цели программы исходя из запроса педагогов и администрации школ, планирование и организация программы. Для этого проведены беседы с администрацией, членами педагогических коллективов, сбор информации с помощью анкеты и методик.

На *втором этапе* осуществлялись разработка и реализация программы формирования и развития профессиональных компетенций педагогов в области инклюзивного образования в условиях школы. Основные мероприятия программы реализовывались по следующим ее этапам:

#### *Подготовительный:*

1) изучение педагогами актуальных нормативно-правовых документов в сфере образования;

2) вовлечение молодых педагогов в методические объединения школы;

3) подбор и закрепление наставников молодых специалистов школы;

4) создание условий формирования индивидуальных траекторий профессионального, карьерного и личностного роста педагогов и др.

#### *Рабочий:*

1) осуществление наставничества молодых педагогов;



2) участие молодых педагогов в конкурсах профессионального мастерства внутришкольного, муниципального, окружного уровней;

3) включение педагогов (педагогических команд) в современные направления научно-методической и исследовательской деятельности;

4) оценка удовлетворенности молодых педагогов профессиональной деятельностью;

5) участие в подготовке и проведении заседаний внутришкольного психолого-медико-педагогического консилиума;

6) участие в мероприятиях, обеспечивающих повышение квалификации педагогических работников и пропаганду передового педагогического опыта: семинаров, открытых уроков, мастер-классов, круглых столов;

7) руководство производственными практиками студентов вузов, ссузов и др.

*Заключительный:*

1) оценка профессиональной деятельности педагогических работников школы;

2) психологическая поддержка педагогов, профилактика эмоционального выгорания;

3) изучение удовлетворенности педагогов реализацией программы и др.

На *третьем этапе* реализации программы проведена оценка профессиональной деятельности педагогических работников в условиях инклюзивного образования, организована рефлексия опыта участия педагогов в программе, определены возможности получения обратной связи в ходе индивидуальных консультаций, проведены беседы с администрацией школы, подведены итоги реализации программы.

Рассмотренные три этапа составили экспериментальную программу формирования и развития профессиональных компетенций педагогов в области инклюзивного образования в условиях школы.

Таким образом, построение программы по формированию профессиональных компетенций педагогов в условиях инклюзивного образования позволило отобразить взаимосвязь и взаимозависимость целей, содержания и методов, что характеризует подготовку как целостный непрерывный процесс развития профессиональных компетенций педагогов, направленный на достижение гуманистических целей

и становление педагогических ценностей, в результате которых у педагогов формируется способность решать профессиональные задачи в области инклюзивного образования.

Инклюзивное обучение в узком понимании предполагает совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся сверстников в пределах одного класса по разным образовательным маршрутам. При таком подходе различия детей должны рассматриваться не как проблема, а как возможность развития процесса обучения. В широком смысле инклюзивное образование предполагает модернизацию всей философии образования, создавая равные условия для обучения и воспитания для каждого обучающегося. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья должен иметь возможность выбора образовательного учреждения, где каждый педагог обладает определенным уровнем сформированности профессиональной компетентности.

В качестве компонентов сформированности профессиональных компетенций педагога выступают: мотивационный – сформированность совокупности ценностей, потребностей, мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения; когнитивный – способность педагогически мыслить в условиях инклюзивного обучения; операционный – наличие усвоенных способов и опыта решения конкретных профессиональных задач (обучения, воспитания и развития учащихся) в процессе инклюзивного образования; рефлексивный – способность к рефлексии в профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

В условиях организации инклюзивного образования в профессиональные компетенции педагога необходимо включать и уровень специальных профессиональных компетенций. Данный подход позволяет педагогу реализовывать как общие задачи, так и специфические, возникающие в инклюзивной образовательной практике. Наряду с необходимостью профессиональных компетенций определяются и ценностные ориентации педагогов, такие как мотивация, готовность к саморазвитию и другие компоненты.

## ЛИТЕРАТУРА

Алехина С.В. 2011. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование 1, 83–92.

Бгажнокова И.М. 2006. Общее и специальное образование: пути к взаимодействию и интеграции // Вопросы образования 2, 30–39.

- Возняк И.В.* 2016. Развитие ценностно-мотивационного компонента готовности учителя к инклюзивному образованию детей // *European Social Science Journal* 2, 64–67.
- Возняк И.В.* 2017. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации: Дис. ... канд. пед. наук. Белгород.
- Выготский Л.С.* 1983. Проблемы развития психики // *Собрание сочинений в 6 томах. Т. 3. М.: Педагогика.*
- Запрудский Н.И.* 2008. Моделирование и проектирование авторских дидактических систем: Пособие для учителей. Минск: Сэр-Вит.
- Кузьмина О.С.* 2015. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: Дис. ...канд.пед.наук. Омск.
- Линкер Г.Р.* 2015. Творческие учебные задания как средство формирования готовности студентов вуза к организации летнего детского отдыха // *Науковедение. Т. 7. № 1. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/14PVN115.pdf>* (2018. 01 нояб.)
- Митина Л.М.* 1991. Психологические аспекты труда учителя: Учебное пособие. Тула: Тульский ОИПКРНО.
- Митина Л.М.* 2010. Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы. М.: Учреждение Российской академии образования «Психологический институт», МГППУ.
- Назарова Н.М.* 2011. К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции // *Психологическая наука и образование* 3, 5–11.
- Нацаренус Н.Н.* 1998. Формирование профессионально-педагогической компетентности у студентов факультета дошкольного воспитания педагогических вузов: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. М.
- Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016). URL: <http://минобрнауки.рф> (2018. 01 нояб.)
- Сериков В.В.* 1994. Личностно-ориентированное образование. Вып. 5. М.: Педагогика, 16–21.
- Сластенин В.А., Исаев И.Ф.* 2002. Педагогика: Учебное пособие. М.: Академия.
- Хуторской А.В.* 2003. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // *Народное образование* 2, 58–64.
- Четверикова Т.Ю.* 2013. Инклюзивное образование как педагогический феномен // *В мире научных открытий* 11.7(47), 326–331.
- Чошанов М.А.* 1996. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М.: Народное образование.
- Янова М.Г.* 2012. Структура профессиональной компетентности педагога // *Педагогический журнал* 4, 63–73.

## REFERENCES

- Alekhina S.V.* 2011. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoj faktor uspeshnosti inkluzivnogo protsessa v obrazovanii [Teachers readiness as the main factor in the success of an inclusive process in education] In: *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education]. No. 1. P. 83–92. (In Russian).
- Bgazhnokova I.M.* 2006. Obshchee i spetsial'noe obrazovanie: puti k vzaimodejstviyu i integratsii [General and special education: Ways for interaction and integration]. In: *Voprosy obrazovaniya* [Education Issues]. No. 2. P. 30–39. (In Russian).
- Voznyak I.V.* 2016. Razvitie tsennostno-motivatsionnogo komponenta gotovnosti uchitelya k inkluzivnomu obrazovaniyu detej [Developing value-motivational component of teacher readiness for the children inclusive education]. In: *European Social Science Journal*. No. 2. P. 64–67. (In Russian).
- Voznyak I.V.* 2017. Formirovanie gotovnosti pedagogov k inkluzivnomu obrazovaniyu detej v sisteme povysheniya kvalifikatsii: Dis. ... kand. ped. nauk [Formation of teachers' readiness for inclusive education of children in the system of advanced training: PhD diss.]. Belgorod. (In Russian).
- Vygotskij L.S.* 1983. Problemy razvitiya psikhiki. Sbranie sochinenij v 6 tomah [Problems of mental development. Collected works in 6 volumes]. Vol. 3. Moscow: Pedagogika. (In Russian).
- Zaprudskij N.I.* 2008. Modelirovanie i proektirovanie avtorskikh didakticheskikh system: Posobie dlya uchitelej [Modeling and designing copyright didactic systems: Handbook for teachers]. Minsk: Ser-Vit. (In Russian).
- Kuz'mina O.S.* 2015. Podgotovka pedagogov k rabote v usloviyakh inkluzivnogo obrazovaniya: Dis. ... kand. ped. nauk [Preparing teachers to work in an inclusive education: PhD diss.]. Omsk. (In Russian).
- Linker G.R.* 2015. Tvorcheskie uchebnye zadaniya kak sredstvo formirovaniya gotovnosti studentov vuza k organizatsii letnego detskogo otdykh [Creative study assignments as a means of shaping university students' readiness for children's summer rest organization]. In: *Naukovedenie* [Science Studies]. Vol. 7. No. 1. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/14PVN115.pdf> (01.11.2018). (In Russian).
- Mitina L.M.* 1991. Psikhologicheskie aspekty truda uchitelya: Uchebnoe posobie [Psychological aspects of teacher's work: Textbook]. Tula: Tul'skij OIPKRNO. (In Russian).

*Mitina L.M.* 2010. Psikhologu ob uchitele. Lichnostno-professional'noe razvitie uchatelya: psikhologicheskoe so-derzhanie, diagnostika, tekhnologiya, korrektsionno-razvivayushchie programmy [To psychologist about teacher. Personal and professional development of a teacher: Psychological content, diagnostics, technology, correctional and developmental programs]. Moscow.: Uchrezhdenie Rossijskoj akademii obrazovaniya «Psikhologicheskij institut», [Establishment of the Russian Academy of Education "Psychological Institute"] MGPPU. (In Russian).

*Nazarova N.M.* 2011. K probleme razrabotki teoreticheskikh i metodologicheskikh osnov obrazovatel'noj integratsii [On the problem of developing theoretical and methodological foundations of educational integration]. In: Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]. No. 3. P. 5–11. (In Russian).

*Natsarenus N.N.* 1998. Formirovanie professional'no-pedagogicheskoy kompetentnosti u studentov fakul'teta doskol'nogo vospitaniya pedagogicheskikh vuzov: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Formation of professional and pedagogical competence among students of the faculty of preschool education in pedagogical universities: Thesis of PhD diss.]. Moscow. (In Russian).

Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon RF ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 03.07.2016) [Federal Law "On Education in the Russian Federation" of 29.12.2012 No. 273-FL (03.07.2016 edition)]. URL: <http://minobrnauki.rf> (01.11.2018) (In Russian).

*Serikov V.V.* 1994. Lichnostno-orientirovanoe obrazovanie [Personality-oriented education]. No. 5. Moscow: Pedagogika. P. 16–21. (In Russian).

*Slastenin V.A., Isaev I.F.* 2002. Pedagogika: Uchebnoe posobie [Pedagogy: Textbook]. Moscow: Akademiya. (In Russian).

*Khutorskoj A.V.* 2003. Klyuchevye kompetentsii kak komponent lichnostno orientirovannoj paradigmy obrazovaniya [Key competencies as a person-centered paradigm component of education]. In: Narodnoe obrazovanie [Folk Education]. No. 2. P. 58–64. (In Russian).

*Chetverikova T.Yu.* 2013. Inklyuzivnoe obrazovanie kak pedagogicheskij fenomen [Inclusive education as a pedagogical phenomenon]. In: V mire nauchnykh otkrytij [In the World of Scientific Discoveries]. No. 11. 7(47). P. 326–331. (In Russian).

*Choshanov M.A.* 1996. Gibkaya tekhnologiya problemno-modul'nogo obucheniya [Flexible technology of problem-modular learning]. Moscow: Narodnoe obrazovanie. (In Russian).

*Yanova M.G.* 2012. Struktura professional'noj kompetentnosti pedagoga [The structure of teacher's professional competence]. In: Pedagogicheskij zhurnal [Pedagogical Journal]. No. 4. P. 63–73. (In Russian).

*G.R. Linker, Yu.M. Yusupova*  
*Nizhnevar'tovsk*

## THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE REGARDING INCLUSIVE EDUCATION

**Abstract.** This article represents experimental studies of the teacher's professional competencies buildup and development in the field of inclusive education in school. The research participants were teachers of the general education establishment that implements adapted educational programs in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard of Primary General Education for students with disabilities.

The education of students with special health care needs is established by law as one of the prioritized areas of State policy. The implementation of the inclusive education principles in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard requires teachers to continuously develop professional competencies and form teacher's personal and professional orientations in the inclusive education field.

The professional teacher competence in the field of inclusive education is a combination of built-up competences that determine the ability to perform professional functions in inclusive education, taking into account different educational needs and ensuring the inclusion of children with disabilities in the environment of educational institutions and creating conditions for their development and self-development. In the course of the research, there were selected specific activities to implement the programme for building up teacher's professional competencies for implementing inclusive education in school. The solution of these tasks assumed building up the components of teaching competence: motivational, value, operational and reflexive ones, as well as a new type of teaching activity – implementing inclusive education in school.

**Key words:** inclusion; inclusive education; professional competencies; readiness for teaching; ability to perform professional functions; students with disabilities; professional development of teachers.

**About the authors:** Gulnara Rinatovna Linker<sup>1</sup>, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical and Social Education; Yuliya Mukhamatovna Yusupova<sup>2</sup>, Postgraduate (Researcher) at the Department of Pedagogy and Pedagogical and Social Education.

**Place of employment:** Nizhnevar'tovsk State University<sup>1,2</sup>.