

*На правах рукописи*



**ХАФИЗУЛЛИНА ИЛЬМИРА НАИЛЬЕВНА**

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

13 00 08 – теория и методика профессионального образования

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

16 ОКТ 2008



Астрахань – 2008

Работа выполнена в государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Астраханский государственный университет»

Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор,  
Трещев Александр Михайлович

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор,  
Давыдова Людмила Николаевна  
кандидат педагогических наук,  
Горохова Лилия Хадитовна

Ведущая организация – государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Ставропольский государственный университет»

Защита состоится «1» НОВАБРЯ 2008 г в 14 часов на заседании диссертационного совета ДМ 212 009 07 в Астраханском государственном университете по адресу 414056, Астрахань, ул Татищева 20а

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке Астраханского государственного университета

Текст автореферата размещен на официальном сайте Астраханского государственного университета [http // www.aspu.ru](http://www.aspu.ru) «29» СЕНТЯБРЯ 2008 г

Автореферат разослан «29» СЕНТЯБРЯ 2008 г

Ученый секретарь  
диссертационного совета



И О Попова

## Общая характеристика работы

**Актуальность исследования.** Демократические преобразования, происходящие в России, процесс вхождения в мировое экономическое сообщество обусловили изменение отношения общества к проблемам людей с ограниченными возможностями здоровья, привели к осознанию необходимости их более широкой интеграции в социум

Общемировая тенденция в области социальной политики конца XX века заключалась в поощрении интеграции в образовании и борьбе с различными проявлениями сегрегации. В школьном образовании это воплотилось в разработку концептуальных положений, создающих условия для обеспечения действительного равенства в освоении детьми с ограниченными возможностями здоровья различных ступеней образовательного стандарта. Подход «школа для всех» был изложен в Саламанской декларации, принятой в 1994 году 92 странами, в том числе и Россией. В этом документе приоритетной задачей образовательной политики было объявлено создание включающего образования.

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

Исходя из этого, под инклюзивным образованием мы понимаем более широкий процесс интеграции, подразумевающий доступность образования для всех и развитие общего образования в плане приспособления к различным потребностям всех детей.

В России до середины 90-х годов XX века обучение детей с ограниченными возможностями здоровья осуществлялось преимущественно в школах-интернатах, что приводит к социальной изоляции этих детей и устранению родителей от их воспитания. Вследствие этого выпускники учебных заведений интернатного типа испытывают трудности дальнейшей интеграции в социум. Вместе с тем многие дети, находящиеся под патронатом системы специального образования, могут обучаться в общеобразовательных учебных заведениях. Учитывая общемировой подход к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья вместе с нормально развивающимися сверстниками, в России в последние годы усиливается процесс их интеграции и включения в общеобразовательную среду.

Российская педагогика предпринимает шаги, направленные на эволюционные изменения в образовании, связанные с включением детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные учреждения (Л. И. Аксенова, И. М. Бгажнокова, Н. С. Грозная, Л. Н. Давыдова, И. В. Искрук, В. В. Коркунов, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Л. М. Шипицина и др.).

Широкое внедрение идей интеграции и инклюзии в общеобразовательные школы России в значительной мере зависит от квалификации кадров, что требует внесения изменений в процесс подготовки будущих учителей. И в этом ракурсе особое значение приобретает проблема формирования инклюзивной

компетентности будущих учителей как составляющей их профессиональной компетентности

Понятие «профессиональная компетентность педагога» широко рассматривалось в отечественной психолого-педагогической литературе 90-х гг XX в. Одни исследователи связывают профессиональную компетентность с понятием культуры (Е В Бондаревская, Е В Попова, А И Пискунов), другие – с уровнем профессионального образования (Б С Гершунский), определяют ее как одно из субъектных свойств личности, обуславливающее эффективность профессиональной деятельности (Д М Гришин, Н В Кузьмина, А К Маркова, Л М Митина, А И Пискунов и др.), рассматривают компетентность как систему, включающую знания, умения и навыки, профессионально-значимые качества личности, обеспечивающие выполнение профессиональных обязанностей (Т.Г Браже, Н И Запрудский). Несмотря на различия в подходах к определению сущности данного понятия, большинство исследователей рассматривают профессиональную компетентность педагога как системное явление и под этим термином понимают сложное интегративное личностное образование, обуславливающее возможность успешно осуществлять профессиональную деятельность.

В настоящее время в отечественной педагогике сложился компетентностный подход в сфере общего и профессионального образования (Е Я. Коган, А А Пинский, Е И Сахарчук, В В Сериков, И Д Фрумин, Б Д Эльконин и др.) Компетентностный подход в качестве цели и результата обучения определяет формирование ключевых компетенций различного уровня, выражающихся в дальнейшем в профессиональной деятельности как компетентность.

В большинстве публикаций последних лет, касающихся профессиональной компетентности (О М Бобиеенко, Г В Никитина, А П Тряпицына и др.), содержится та или иная трактовка ее структуры и состава ключевых компетентностей или компетенций, необходимых современному человеку (ученику, студенту, специалисту). Несмотря на то, что формированию профессиональной компетентности и ключевых компетенций специалистов в педагогических исследованиях уделяется достаточно много внимания, процесс формирования инклюзивной компетентности будущих учителей пока не изучался.

Таким образом, тенденции, существующие на современном этапе развития педагогической теории и практики, связанные с необходимостью более широкого включения детей с ограниченными возможностями здоровья в социум, позволили сформулировать следующие противоречия между

- социальным заказом, направленным на включение детей с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательной школы и недостаточной готовностью учителей к осуществлению инклюзивного обучения,

- потребностью образовательной практики в квалифицированных специалистах, обладающих высоким уровнем сформированности инклюзивной компетентности, и традиционным содержанием профессиональной подготовки учителей,

- потенциальными возможностями процесса профессиональной подготовки учителей и необоснованностью педагогических условий формирования инклюзивной компетентности будущих учителей.

Исходя из этого, **проблема исследования** заключается в необходимости разработки теоретической модели и определении педагогических условий формирования инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки

Данная проблема обусловила выбор **темы исследования** «Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки»

**Цель исследования** состоит в разработке теоретической модели формирования инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки и определении педагогических условий, обеспечивающих эффективность этого процесса

**Объект исследования** – формирование профессиональной компетентности будущих учителей

**Предмет исследования** – формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки

Основу **гипотезы** исследования составило предположение о том, что формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки будет эффективным, если

- инклюзивная компетентность будущих учителей будет рассматриваться как одна из необходимых целей профессиональной подготовки,

- будет определена сущность инклюзивной компетентности будущих учителей как интегративного личностного образования, структура которого включает мотивационный, когнитивный, рефлексивный и операционный компоненты,

- будет разработана модель формирования инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки, основанная на технологии контекстного обучения и включающая информационно-ориентировочный, квазипрофессиональный и деятельностный этапы,

- будут обеспечены педагогические условия, способствующие реализации модели формирования инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки применение технологии контекстного обучения, использование потенциала содержания педагогических дисциплин, включение в содержание обучения спецкурса «Инклюзивное обучение в общеобразовательной школе», обеспечение преемственности этапов формирования инклюзивной компетентности будущих учителей.

Поставленная цель, объект, предмет исследования и выдвинутая гипотеза определили **задачи** исследования

- 1 Рассмотреть современное состояние проблемы инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы

- 2 Охарактеризовать сущность и структуру инклюзивной компетентности будущих учителей.

- 3 Выявить критерии и уровни сформированности инклюзивной компетентности будущих учителей

- 4 Разработать модель формирования инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки

5 Определить педагогические условия, обеспечивающие успешное формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки

**Теоретико-методологическую основу** исследования составляют общенаучный принцип системного подхода к изучению личности и деятельности (БГ Ананьев, БС Гершунский, ВИ Загвязинский, ВС Ильин, ЛН Леонтьев, БФ Ломов, ВА Сластенин, ПГ. Щедровицкий и др ), современные концепции субъект-субъектного взаимодействия индивидуализации, личностно-ориентированного подхода (АГ Асмолов, ЕВ Бондаревская, ЛН Митина, ВГ Маралов, ВВ Сериков, ВА Ситаров, ВИ Слободчиков, АМ Трещев, ЮИ Турчанинова, ГН Цукерман, ЕА Крюкова, ИС Якиманская и др ); концепции, раскрывающие единство законов развития нормального и аномального ребенка и ведущую роль обучения в развитии (ТА Власова, ЛС Выготский, АР Лурия, ВИ. Лубовский и др ), концепция компетентностно-ориентированного образования (ВА Болотов, ВН Введенский, ИА Зимняя, АА Пинский, Дж Равен, ВВ Сериков, ИД Фрумин, АВ Хуторской, МА Чошанов, БД Эльконин и др ), теория контекстного обучения (АА Вербицкий)

**Опытно-экспериментальной базой** исследования являлись Астраханский государственный университет, Астраханский институт повышения квалификации и переподготовки В эксперименте приняли участие 40 учителей общеобразовательных школ Астраханской области, 160 студентов, обучающихся на педагогических специальностях естественного института и факультета иностранных языков Астраханского государственного университета

**Методы исследования:**

- теоретический анализ научной литературы (философской, психологической, педагогической, методической),
- эмпирические методы (включенное наблюдение, беседа, анкетирование, метод экспертных оценок),
- педагогический эксперимент (констатирующий и формирующий),
- количественный и качественный анализ полученных результатов

**Организация исследования.** Исследовательская работа проводилась в несколько этапов

Первый этап (2000 – 2002 гг) – подготовительный, в процессе которого был осуществлен теоретический анализ проблемы, определены степень ее разработанности в науке, понятийный аппарат исследования, разработана программа исследования

Второй этап (2003 – 2006 гг) – основной, в ходе которого были выявлены критерии и уровни сформированности инклюзивной компетентности будущих учителей, разработана и апробирована модель формирования инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки

Третий этап (2007 – 2008 г) – завершающий, в процессе которого были подведены итоги опытно-экспериментальной работы, осуществлен анализ ее результатов, уточнены теоретические выводы, основные идеи и положения, закончено оформление диссертации

**Научная новизна исследования** состоит в том, что

- определены сущность и структура инклюзивной компетентности будущих учителей,

- выявлены критерии сформированности инклюзивной компетентности будущих учителей мотивационный, когнитивный, рефлексивный, операционный С учетом выделенных критериев описаны поуровневые характеристики сформированности инклюзивной компетентности будущих учителей,

- разработана модель формирования инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки, основанная на технологии контекстного обучения и включающая информационно-ориентировочный, квазипрофессиональный и деятельностный этапы,

- выявлены педагогические условия, способствующие реализации модели формирования инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки

**Теоретическая значимость исследования.**

- обоснована необходимость формирования в процессе профессиональной подготовки будущих учителей инклюзивной компетентности как составляющей их профессиональной компетентности,

- в понятийный аппарат теории профессионального образования введено понятие «инклюзивная компетентность будущих учителей», определены его сущность, структура, выявлены критерии и уровни сформированности,

- исследованные теоретические основы формирования инклюзивной компетентности будущих учителей могут способствовать дальнейшей разработке проблемы подготовки учителей к осуществлению инклюзивного обучения

**Практическая ценность исследования** состоит в принципиальной возможности использования содержащихся в нем материалов и выводов при подготовке будущих учителей в системе вузовского образования для осуществления инклюзивного обучения в общеобразовательной школе Подготовленные и апробированные учебно-методические разработки по организации образовательного процесса, направленного на формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки, могут применяться как в системе высшего (в том числе в рамках специализации), так и в системе среднего и дополнительного профессионального образования

**Достоверность и обоснованность результатов** обеспечивалась целостным подходом к решению проблемы, методологической обоснованностью исходных позиций, логически непротиворечивым теоретическим анализом, применением научных методов, адекватных предмету, задачам и логике исследования, достаточной продолжительностью опытно-экспериментальной работы, непротиворечивостью выводов и их соотносимостью с массовой практикой

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Инклюзивная компетентность будущих учителей – это интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреж-

дения, создавая условия для его развития и саморазвития. Инклюзивная компетентность будущих учителей включает совокупность взаимосвязанных компонентов: мотивационного, когнитивного, операционного и рефлексивного.

2 В качестве критериев сформированности инклюзивной компетентности будущих учителей выступают: мотивационный – сформированность совокупности мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения, когнитивный – наличие системы знаний, необходимых для осуществления инклюзивного обучения, а также опыта познавательной деятельности, операционный – освоенные способы и опыт решения конкретных профессиональных задач (обучения, воспитания и развития учащихся) в процессе инклюзивного обучения, рефлексивный – наличие способности к рефлексии познавательной, квазипрофессиональной, а также профессиональной деятельности в условиях инклюзивного обучения. С учетом выделенных критериев выявлены четыре уровня сформированности инклюзивной компетентности будущих учителей: нулевой, низкий, средний, высокий.

3 Модель формирования инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки, основывающаяся на технологии контекстного обучения, включает последовательность взаимообусловленных этапов: информационно-ориентировочного, квазипрофессионального и деятельностного. Первый этап, информационно-ориентировочный, направлен на формирование положительной мотивации к педагогической деятельности в условиях инклюзивного обучения и приобретение способности педагогически мыслить на основе системы знаний, необходимых для осуществления инклюзивного обучения. На этом этапе происходит формирование у будущих учителей мотивационного и когнитивного компонентов инклюзивной компетентности будущих учителей. Целью второго этапа, квазипрофессионального, является приобретение опыта практической деятельности в условиях, моделирующих будущую профессиональную деятельность в процессе инклюзивного обучения, и анализа собственной учебной и квазипрофессиональной деятельности. Этот этап характеризуется формированием преимущественно операционного и рефлексивного компонентов инклюзивной компетентности будущих учителей. Третий этап, деятельностный, направлен на дальнейшее развитие инклюзивной компетентности будущих учителей и применение сформированных ключевых компетентностей в практической деятельности.

4 Педагогическими условиями, способствующими успешному формированию инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки, являются следующие:

- применение технологии контекстного обучения, позволяющей сформировать целостную структуру профессиональной деятельности будущих учителей в условиях инклюзивного обучения посредством оптимального соединения репродуктивных и активных методов обучения и воссоздания социального контекста будущей деятельности,

- использование потенциала содержания педагогических дисциплин для формирования положительной мотивации к осуществлению инклюзивного обучения, приобретения знаний об особенностях развития, обучения и воспитания

разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья и о специфике профессиональной деятельности учителя общеобразовательной школы в условиях инклюзивного обучения,

- включение в содержание обучения будущих учителей спецкурса «Инклюзивное обучение в общеобразовательной школе», предполагающего реализацию квазипрофессиональной деятельности, направленной на освоение способов и опыта выполнения конкретных профессиональных действий в процессе инклюзивного обучения,

- обеспечение преемственности этапов формирования инклюзивной компетентности будущих учителей, развитие и применение сформированных ключевых компетентностей в практической деятельности студентов

**Апробация результатов исследования** осуществлялась в публикациях научных статей, отражающих тематику исследования – 13 работ, в том числе в научном журнале «Вестник Костромского государственного университета им Н А Некрасова», входящем в перечень ВАК (Кострома, 2007)

Основные идеи исследования обсуждены и получили одобрение на научно-практических конференциях «Конкурентоспособность и профессиональная компетентность выпускников средних специальных учебных заведений» (Астрахань, 2003 г), «Женщины в науке» (Астрахань, 2003 г), «Учебно-воспитательная деятельность в развивающейся школе» (Москва, 2004 г), в ходе межрегионального научно-практического семинара «Государственная социальная политика по защите детства: теория и практика» (Астрахань, 2006 г, 2007 г), международной научно-практической конференции «Научно-производственное и социально-экономическое обеспечение развития комплексных мелнораций Прикаспия» (Астрахань, 2007 г), III Всероссийской заочной конференции «Философия отечественного образования: история и современность» (Пенза, 2007 г), VIII Всероссийской научно-практической конференции «Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров» (Челябинск, 2007 г), VI Всероссийской заочной научно-практической конференции «Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования» (Челябинск, 2007 г), V Всероссийской научно-практической конференции «Медико-биологические и психолого-педагогические аспекты адаптации и социализации человека» (Волгоград, 2008 г)

**Внедрение результатов исследования** осуществлялось в процессе организации учебного процесса в Астраханском государственном университете по блоку педагогических дисциплин, обеспечивающих формирование инклюзивной компетентности будущих учителей, в ходе чтения курса «Основы специальной педагогики», спецкурса «Инклюзивное обучение в общеобразовательной школе». Полученные результаты исследования внедрены в практику работы Астраханского государственного университета, Астраханского института повышения квалификации и переподготовки учителей

**Структура и объем диссертации.** Диссертация общим объемом 213 с включает в себя введение, две главы, заключение, список литературы (223 наименования) и 6 приложений

## Основное содержание диссертации

В первой главе «Теоретические основы формирования инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки» проанализированы тенденции развития идей интеграции и инклюзии за рубежом и в России и рассмотрены существующие модели организации учебно-воспитательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья

В диссертации отмечается, что в настоящее время сосуществуют три основные модели: медицинская, нормализации (интеграция) и социальная (инклюзия). Медицинская модель предполагает необходимость обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в специальных образовательных учреждениях. Вторая модель, интеграция, обеспечивает доступ к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе с учётом адаптации к существующим условиям. Инклюзия, основывающаяся на идеях создания единого образовательного пространства для гетерогенной группы, предусматривает развитие общего образования в плане приспособления к различным потребностям всех детей. Инклюзивное обучение предполагает совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся сверстников в пределах одного класса по разным образовательным маршрутам.

Для практического осуществления инклюзивного обучения необходимо решить ряд проблем, связанных не только с материальной базой, но и с разными позициями членов общества, и, прежде всего, неготовностью учителей к осуществлению своей профессиональной деятельности в новых условиях. Учитывая, что ребенок с ограниченными возможностями здоровья имеет право получить возможность свободного выбора образовательного учреждения, определенным уровнем сформированности инклюзивной компетентности необходимо обладать каждому учителю.

В отечественных педагогических исследованиях широкое распространение получили понятия «профессиональная компетентность», «профессиональная компетентность педагога». Сущность и основные составляющие профессиональной компетентности педагога трактуются по-разному (Е В Бондаревская, Б С Гершунский, Н В Кузьмина, А К Маркова, Л И Митина, В А Сластенин и др.) Неоднозначность понимания сущности понятия «профессиональная компетентность» объясняется применением для решения исследовательских задач различных научных подходов: системного, деятельностного, личностного, культурологического и др. Несмотря на различия в подходах, большинство исследователей рассматривают профессиональную компетентность как системное явление и под этим термином понимают сложное интегративное личностное образование, обуславливающее возможность успешно осуществлять профессиональную деятельность.

Актуальный в настоящее время в отечественной педагогике компетентностный подход (Е Я. Коган, А А Пинский, В В Сериков, И Д Фрумин, Б Д Эльконин и др.) интегративен по своей природе и объединяет в себе черты

основных академических подходов системного, культурологического, деятельностного, личностного. Компетентностный подход в качестве цели и результата обучения предполагает формирование ключевых компетенций различного уровня, выражающихся в дальнейшем в профессиональной деятельности как компетентность.

Ряд исследований, выполненных в рамках применения компетентностного подхода (О М Бобиенко, Г В Никитина, А П Тряпицына и др.), содержат ту или иную трактовку состава ключевых компетенций, необходимых современному человеку (ученику, студенту, специалисту). Вследствие этого отмечается перегруженность понятия «компетентность» чрезмерным количеством отвечающих за подготовку специалиста компетенций. Для упорядочения соотношения различных видов компетенций и компетентностей, на наш взгляд, необходимо развести содержательные и функциональные виды компетентностей. Другими словами, важным представляется разграничение представлений о содержании деятельности и способах ее осуществления. Понимая компетенцию как социально-обусловленные требования к уровню подготовки специалиста, заданное содержание компетентности, которое необходимо освоить, чтобы быть компетентным, а компетентность как интегративное качество личности обуславливающее уровень соответствия этим требованиям, в нашем исследовании, посвященном формированию инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки, мы будем преимущественно использовать термин компетентность.

В контексте нашего исследования мы рассматриваем инклюзивную компетентность будущих учителей как составляющую их профессиональной компетентности, включающую ключевые содержательные и функциональные компетентности.

Для описания целостной структуры компетентности педагога как совокупности общих, базовых, специальных и частных компетентностей мы выделяем следующие уровни:

*Общая компетентность человека*, включающая в себя общие ключевые содержательные и функциональные компетентности.

*Профессиональная компетентность педагога*, включающая базовые профессиональные компетентности специалиста в определенной профессиональной области, например, учителя, воспитателя, педагога-психолога, социального педагога, педагога-дефектолога и др.

*Специальные профессиональные компетентности педагога*, требуемые спецификой учреждения, в котором осуществляется педагогическая деятельность, и объекта, на который направлена деятельность, например, профессиональная компетентность учителя (общеобразовательной, специальной (коррекционной), сельской школ и др.) или профессиональная компетентность педагога в работе с различными категориями детей, с родителями и др.

*Частные профессиональные компетентности педагога*, обеспечивающие выполнение конкретного педагогического действия, решение конкретной педагогической задачи.

Инклюзивная компетентность будущих учителей относится к уровню специальных профессиональных компетентностей. Это интегративное личностное образование, обуславливающее 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, создавая условия для его развития и саморазвития.

Настоящее исследование показало, что в структуру инклюзивной компетентности будущих учителей входят ключевые содержательные – мотивационная, когнитивная, рефлексивная и ключевые операционные компетентности, которые мы будем рассматривать как компоненты инклюзивной компетентности будущих учителей.

Мотивационный компонент инклюзивной компетентности будущих учителей включает мотивационную компетентность, характеризующуюся глубокой личностной заинтересованностью, положительной направленностью на осуществление педагогической деятельности в условиях включения детей с ограниченными возможностями здоровья в среду нормально развивающихся сверстников, совокупность мотивов (социальных, познавательных, профессиональных, личностного развития и самоутверждения, собственного благополучия и пр.) Мотивационная компетентность определяется как способность на основе совокупности ценностей, потребностей, мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения, мотивировать себя на выполнение определенных профессиональных действий.

Когнитивный компонент инклюзивной компетентности будущих учителей включает когнитивную компетентность, которая определяется как способность педагогически мыслить на основе системы знаний, необходимых для осуществления инклюзивного обучения, и опыта познавательной деятельности, способность воспринимать, перерабатывать в сознании, сохранять в памяти и воспроизводить в нужный момент информацию, важную для решения теоретических и практических задач инклюзивного обучения.

Рефлексивный компонент инклюзивной компетентности будущих учителей включает рефлексивную компетентность, проявляющуюся в способности анализа собственной учебной, квазипрофессиональной, профессиональной деятельности, связанной с осуществлением инклюзивного обучения, в ходе которого осуществляется сознательный контроль за результатами своих профессиональных действий, анализ реальных педагогических ситуаций.

Операционный компонент инклюзивной компетентности будущих учителей включает операционные компетентности, которые определяются как способность выполнения конкретных профессиональных задач (обучения, воспитания и развития учащегося) в педагогическом процессе и представляют собой освоенные способы и опыт педагогической деятельности, необходимые для успешного осуществления инклюзивного обучения, разрешения возникающих педагогических ситуаций, приемов самостоятельного и мобильного решения педагогических задач, осуществления поисково-исследовательской деятельности.

Во второй главе «Содержание и результаты опытно-экспериментальной работы по формированию инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки» обосновывается выбор критериев и уровней сформированности инклюзивной компетентности будущих учителей, представлены результаты разработанной и апробированной методики определения степени сформированности инклюзивной компетентности у студентов педагогических специальностей и учителей общеобразовательных школ, разработана и описана модель формирования данного личностного образования, теоретически и эмпирически обоснованы педагогические условия формирования инклюзивной компетентности будущих учителей, обобщены результаты опытно-экспериментальной работы

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Астраханского государственного университета и состояла из двух этапов

Первый этап – констатирующий эксперимент, в ходе которого решались следующие задачи: диагностика исходного уровня сформированности инклюзивной компетентности у студентов и учителей общеобразовательных школ на основе выделенных критериев, а также составление программы формирующего эксперимента

Второй этап – формирующий эксперимент, заключающийся в разработке модели формирования инклюзивной компетентности у студентов педагогических специальностей университета, определении педагогических условий формирования инклюзивной компетентности будущих учителей, обобщении полученных экспериментальных данных

Задачи исследования потребовали определения критериев и уровней сформированности инклюзивной компетентности будущего учителя

В качестве критериев сформированности инклюзивной компетентности будущих учителей выступают мотивационный – сформированность совокупности потребностей и мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения, когнитивный – наличие системы знаний, необходимых для осуществления инклюзивного обучения, а также опыта познавательной деятельности, операционный – освоенные способы и опыт решения конкретных профессиональных задач (обучения, воспитания и развития учащихся) в процессе инклюзивного обучения, рефлексивный – наличие способности к рефлексии познавательной, квазипрофессиональной, а также профессиональной деятельности в условиях инклюзивного обучения

Исходя из логики исследования и анализа результатов сформированности инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессионально-педагогической подготовки, нами было выделено четыре уровня сформированности инклюзивной компетентности у студентов педагогических специальностей: нулевой, низкий, средний, высокий. Уровень сформированности инклюзивной компетентности рассматривался нами как степень овладения будущим учителем ключевыми компетентностями, входящими в состав инклюзивной компетентности.

Так, студенты с нулевым уровнем сформированности инклюзивной компетентности не рассматривают проблему интеграции людей с ограниченными

возможностями здоровья в общество как актуальную, считают дифференцированное обучение в специальном (коррекционном) образовательном учреждении либо индивидуально на дому единственно возможными способами получения образования для людей с ограниченными возможностями здоровья. Отсутствует представление об инклюзивном обучении детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе. Не осознается необходимость пополнения недостающих знаний, приобретения умений и навыков реализации инклюзивного обучения. Способы решения профессиональных задач (обучения, воспитания и развития учащихся) в процессе инклюзивного обучения не освоены.

*Студенты с низким уровнем сформированности инклюзивной компетентности* проявляют интерес к проблеме интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в общество, но рассматривают дифференцированное обучение в специальном (коррекционном) образовательном учреждении либо индивидуально на дому как наиболее приемлемые способы получения образования для людей с ограниченными возможностями здоровья. Представление об инклюзивном обучении детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе не совсем отчетливо. Стремление к пополнению недостающих знаний и приобретению умений и навыков реализации инклюзивного обучения осознанно, но носит фрагментарный характер. Способы решения профессиональных задач (обучения, воспитания и развития учащихся) в процессе инклюзивного обучения не освоены.

*Студенты со средним уровнем сформированности инклюзивной компетентности* имеют устойчивый интерес к проблеме качественного и доступного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья, признают за ними и их родителями (законными представителями) право выбора способа получения образования, рассматривают инклюзивное обучение как наиболее приемлемое и эффективное для социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в зависимости от степени отклонений и создания специальных условий в общеобразовательном учреждении. Имеют в целом верные, хотя и недостаточно систематизированные знания о специфике работы с различными категориями детей в условиях инклюзивного обучения. Стремление к пополнению недостающих знаний и приобретению умений и навыков реализации инклюзивного обучения осознанно, но потребность в целенаправленном повышении уровня своей инклюзивной компетентности еще не сформирована. Освоены способы выполнения конкретных профессиональных действий в процессе инклюзивного обучения, но возникают затруднения при решении педагогических задач, моделирующих профессиональную деятельность в условиях инклюзивного обучения, приобретен опыт в квазипрофессиональной деятельности.

*Студенты с высоким уровнем сформированности инклюзивной компетентности* четко осознают значимость включения детей с ограниченными возможностями здоровья в социум и возможности выбора ими способа получения образования, рассматривают инклюзивное обучение как наиболее приемлемое и эффективное для социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Обладают полными, глубокими и систематизированными знаниями о

специфике работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного обучения. Способны анализировать и адекватно оценивать опыт осуществления профессиональной деятельности в процессе инклюзивного обучения. Наблюдается устойчивая потребность в повышении своей инклюзивной компетентности, а также ее результатов. Способы и опыт выполнения конкретных профессиональных действий в процессе инклюзивного обучения отработаны в квазипрофессиональной деятельности и в ходе педагогической практики.

В ходе констатирующего эксперимента были обследованы группы студентов Астраханского государственного университета (студенты IV курса, освоившие дисциплину «Основы специальной педагогики и психологии») и учителя общеобразовательных школ г. Астрахани. В исследовании приняли участие 108 человек.

Представленное количество участников эксперимента, характер выборки (объекты наблюдения с точки зрения их свойств достаточно однородны) обеспечили необходимую репрезентативность результатов (таблица 1).

Таблица 1

Группы	Уровни сформированности инклюзивной компетентности будущих учителей			
	нулевой	низкий	средний	высокий
Студенты (68 чел – 100%)	37 54,4%	29 42,6%	2 2,9%	0
Учителя (40 чел – 100%)	25 62,5%	14 35,0%	1 2,5%	0

Констатирующий эксперимент показал, что формированию инклюзивной компетентности в процессе профессиональной подготовки будущих учителей пока не уделяется должного внимания. Будущие и работающие учителя не имеют определенного представления об инклюзивном обучении детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе.

По результатам констатирующего эксперимента были сделаны следующие выводы. С учетом потенциальной востребованности необходимо определить место и роль процесса формирования инклюзивной компетентности в ходе профессиональной подготовки будущих учителей. Исходя из того, что инклюзивное обучение пока не введено в широкую практику общеобразовательных школ, не закреплено законодательно, а работающие учителя не обладают инклюзивной компетентностью, организация практики студентов в общеобразовательной школе для отработки операционных компетентностей в условиях инклюзивного обучения в реальной профессиональной деятельности затруднительна. Для решения этой проблемы можно применить метод контекстного обучения, предполагающий участие студентов в квазипрофессиональной деятельности.

На основе полученных данных о сущности и структуре инклюзивной компетентности, диагностики уровней сформированности инклюзивной компе-

тентности у будущих учителей в ходе констатирующего эксперимента, нами была разработана модель формирования инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки

Модель формирования инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки, основывающаяся на технологии контекстного обучения, включает последовательность взаимообусловленных этапов информационно-ориентировочного, квазипрофессионального и деятельностного. Первый этап, информационно-ориентировочный, направлен на формирование положительной мотивации к педагогической деятельности в условиях инклюзивного обучения и приобретение способности педагогически мыслить на основе системы знаний, необходимых для осуществления инклюзивного обучения. На этом этапе происходит формирование у будущих учителей мотивационного и когнитивного компонентов инклюзивной компетентности. Целью второго этапа, квазипрофессионального, является приобретение опыта практической деятельности в условиях, моделирующих будущую профессиональную деятельность в процессе инклюзивного обучения, и анализа собственной учебной и квазипрофессиональной деятельности. Этот этап характеризуется преимущественным формированием операционного и рефлексивного компонентов инклюзивной компетентности будущих учителей. Третий этап, деятельностный, направлен на дальнейшее развитие инклюзивной компетентности будущих учителей и применение сформированных ключевых компетентностей в практической деятельности.

В процессе моделирования нами были сформулированы педагогические условия, способствующие эффективному формированию инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки

- применение технологии контекстного обучения, позволяющей сформировать целостную структуру профессиональной деятельности будущих учителей в процессе инклюзивного обучения посредством оптимального соединения репродуктивных и активных методов обучения и воссоздания социального контекста будущей деятельности,

- использование потенциала содержания педагогических дисциплин для формирования положительной мотивации к осуществлению инклюзивного обучения, приобретения знаний об особенностях развития, обучения и воспитания разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья и о специфике профессиональной деятельности учителя общеобразовательной школы в условиях инклюзивного обучения,

- включение в содержание обучения будущих учителей спецкурса «Инклюзивное обучение в общеобразовательной школе», предполагающего реализацию квазипрофессиональной деятельности, направленной на освоение способов и опыта выполнения конкретных профессиональных действий в процессе инклюзивного обучения,

- обеспечение преемственности этапов формирования инклюзивной компетентности будущих учителей, развитие и применение сформированных ключевых компетентностей в практической деятельности студентов

Формирующий эксперимент проводился на базе Астраханского государственного университета. Предварительно нами были выделены экспериментальная (45 чел.) и контрольная (47 чел.) группы. Для обоснования педагогических условий в экспериментальной группе нами была апробирована модель формирования инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки.

*Первый этап* формирования инклюзивной компетентности будущих учителей – *информационно-ориентировочный* – осуществлялся в течение первого и второго года подготовки будущих учителей, в ходе изучения общего курса педагогики посредством внесения акцентов по данной проблеме, в процессе изучения раздела «Коррекционная педагогика с основами специальной психологии», на третьем году обучения в рамках изучения дисциплины «Основы специальной педагогики».

Специфика этого этапа была определена осознанием студентами значимости включения детей с ограниченными возможностями здоровья в социум, формированием у них мотивационно-ценностного отношения к проблеме качественного и доступного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья, признанием за ними права выбора способа получения образования, признанием интегрированного и инклюзивного обучения как наиболее приемлемого и эффективного для социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, а также приобретением знаний о способах организации подобного вида обучения за рубежом и в России. Для этого использовались лекционные и семинарские занятия, в ходе которых применялись как репродуктивные, так и активные методы обучения (дискуссия, круглый стол). Активизация деятельности студентов на семинарских занятиях достигалась организацией работы в малых группах.

*Второй этап* формирования инклюзивной компетентности будущих учителей – *квазипрофессиональный* – осуществлялся на четвертом году обучения. На данном этапе происходило применение полученных на предыдущем этапе знаний и приобретение операционных компетентностей при моделировании будущей профессиональной деятельности в условиях инклюзивного обучения, а также приобретение способности рефлексии собственной познавательной и квазипрофессиональной деятельности. В целях формирования инклюзивной компетентности будущих учителей нами была разработана программа спецкурса «Инклюзивное обучение в общеобразовательной школе», содержание которого ориентировано на формирование у студентов ключевых компетентностей, входящих в состав инклюзивной компетентности.

Программа спецкурса рассчитана на 36 часов и предполагает использование в ходе лекций, семинаров, практических занятий активных методов обучения: неимитационных (проблемные лекции и семинары, дискуссия), имитационных (анализ конкретных ситуаций и решение педагогических задач, ситуативно-ролевые игры, предполагающие создание ситуаций вариативно-профессионального поведения).

*Третий этап* – *деятельностный* – направлен на развитие и применение сформированных ключевых компетентностей в практической и исследователь-

ской деятельности студентов Наибольшего эффекта на данном этапе можно достичь в ходе педагогической практики в условиях реального процесса инклюзивного обучения Но, учитывая, эпизодическое распространение подобного вида обучения в общеобразовательных школах, нами проводилась ознакомительная педагогическая практика в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях, а также выделялись соответствующие аспекты в ходе педагогической практики на четвертом и пятом годах обучения

На данном этапе использовались практические задания и задания исследовательского характера, выполняемые студентами в процессе педагогической практики Среди таких заданий исследование состояния проблемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в конкретной общеобразовательной школе, задания на диагностику сформированности коллектива, в котором присутствуют дети с особыми образовательными потребностями (возможно, по индивидуальной форме обучения), и их роли в коллективе, изучение личности этих учеников, их включенности в коллектив, разработка программы эффективного включения этих детей в учебно-воспитательный процесс класса, формулировка условий, при которых в данной общеобразовательной школе возможно осуществление инклюзивного обучения

В ходе исследования было установлено, что высокого уровня инклюзивной компетентности достигли 42,2%, среднего – 53,3%, на низком уровне осталось лишь 4,4% студентов, принявших участие в опытно-экспериментальной работе, тогда как данные доэкспериментального среза свидетельствуют о том, что практически все испытуемые как контрольной, так и экспериментальной групп распределились по двум начальным уровням сформированности инклюзивной компетентности нулевому (51,1%, и 46,7%) и низкому (48,9% и 53,3%).

Динамика сформированности инклюзивной компетентности будущего учителя контрольной и экспериментальной групп до и после опытно-экспериментальной работы показана на диаграммах 1 и 2

Как видно из диаграммы 1, на начальном этапе эксперимента у студентов как контрольной, так и экспериментальной групп отсутствуют средний и высокий уровни сформированности инклюзивной компетентности Данные, представленные на диаграмме 2, свидетельствуют о положительной динамике формирования инклюзивной компетентности будущих учителей в конце эксперимента Опытно-экспериментальная работа показала, что разработанная и апробированная нами модель формирования инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки эффективна, но результаты могли бы быть значительно выше, если бы в процессе профессиональной подготовки студенты проходили специализацию по данному направлению

Диаграмма 1

Сравнительный анализ уровней сформированности инклюзивной компетентности будущих учителей в начале эксперимента

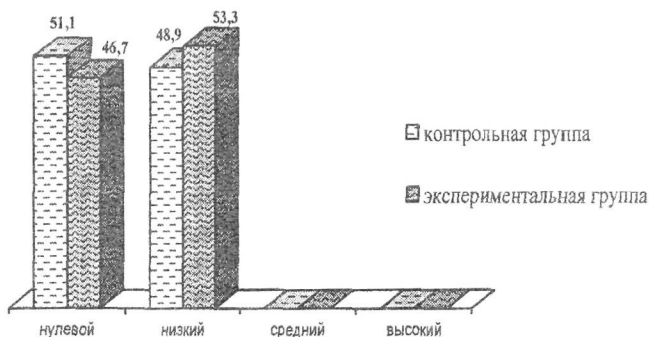
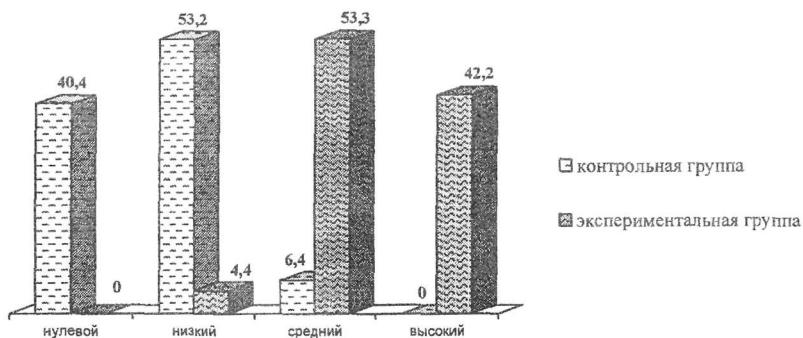


Диаграмма 2

Сравнительный анализ уровней сформированности инклюзивной компетентности будущих учителей в конце эксперимента



В заключении сформулированы выводы по диссертации, а также намечены перспективы дальнейшего исследования.

Существующие на современном этапе развития педагогической теории и практики тенденции, связанные с необходимостью более широкого включения детей с ограниченными возможностями здоровья в социум, актуализируют проблему формирования инклюзивной компетентности будущих учителей.

Определение сущности инклюзивной компетентности будущих учителей как интегративного личностного образования, обуславливающего способность осуществлять свои профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения; её структуры, включающей мотивационный, когнитивный, операционный и рефлексивный компоненты; обоснование критериев и уровней сформированности инклюзивной компетентности позволило разработать модель фор-

мирования инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки. Основанная на технологии контекстного обучения, данная модель включает последовательность взаимообусловленных этапов информационно-ориентировочного, квазипрофессионального и деятельностного

Исследование позволило определить педагогические условия, способствующие реализации модели формирования инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: применение технологии контекстного обучения, использование потенциала содержания педагогических дисциплин, включение в содержание обучения спецкурса «Инклюзивное обучение в общеобразовательной школе», обеспечение преемственности этапов формирования инклюзивной компетентности будущих учителей.

Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию инклюзивной компетентности будущих учителей показали, что достигнутый уровень у студентов экспериментальной группы, в отличие от контрольной, имеет тенденцию к возрастанию. Таким образом, подтверждена гипотеза исследования, эффективность и практическая значимость выполненной работы.

Основные перспективы исследования связаны с применением полученных результатов в организации и оптимизации педагогического процесса в сфере профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителей. В дальнейшем предполагается детальное уточнение закономерностей и механизмов развития инклюзивной компетентности будущих учителей, а также разработка профессионально-образовательных программ специализации, связанной с подготовкой будущих специалистов к инклюзивному обучению.

Основное содержание диссертации и результатов исследования отражены в следующих публикациях:

*Публикации в изданиях, рекомендуемых ВАК*

1 Хафизуллина И.Н. Формирование профессиональной компетентности педагога общеобразовательной школы в работе с детьми с особыми образовательными потребностями / И.Н. Хафизуллина // «Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова» серия гуманитарные науки «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика» – Кострома, 2007. – 106 с. – С. 83-88 (0,6 п.л.)

*Статьи и тезисы докладов*

2 Хафизуллина И.Н. Проблема формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов / И.Н. Хафизуллина // Итоговая конференция преподавателей и сотрудников АГПУ – Астрахань. Изд-во АГПУ, 2002 – 141 с. – С. 48 (0,1 п.л.)

3 Хафизуллина И.Н. Профессиональная компетентность педагога как условие эффективного осуществления воспитательной деятельности / И.Н. Хафизуллина // Итоговая конференция преподавателей и сотрудников АГУ – Астрахань. Изд-во АГУ, 2003 – 131 с. – С. 14. (0,1 п.л.)

4 Хафизуллина И Н Проблема формирования профессиональной компетентности будущих специалистов / И Н Хафизуллина // Материалы научно-практической конференции «Конкурентоспособность и профессиональная компетентность выпускников средних специальных учебных заведений – Астрахань Изд-во АГУ, 2003 – 86 с – С 80-83 (0,5 п л )

5 Хафизуллина И Н Профессиональная компетентность социальных педагогов коррекционной школы / И Н Хафизуллина // Материалы научно-практической конференции «Женщины в науке» – Астрахань Изд-во АГУ, 2003 (0,1 п л )

6 Хафизуллина И Н Модель профессиональной компетентности учителя сельской школы / И Н Хафизуллина // Монография Учебно-воспитательная деятельность в развивающейся школе – Москва, 2004 – 168 с – С 40-48. (0,5 п л )

7 Хафизуллина И Н Диагностика профессиональной компетентности социального педагога специального образовательного учреждения / И Н Хафизуллина // Адаптивные принципы стабилизации аридных экосистем и социальной сферы Материалы докладов Международной научно-практической конференции «Научно-производственное и социально-экономическое обеспечение развития комплексных мелиораций Прикаспия» – Москва, Изд-во «Современные тетради», 2006 Ч 2 – 274 с – С 149-152 (0,3 п л )

8 Хафизуллина И Н. Профессиональная компетентность как условие эффективной работы социального педагога с детьми-сиротами / И Н. Хафизуллина // Материалы межрегионального научно-практического семинара «Государственная социальная политика по защите детства теория и практика» – Астрахань, 2006 – 254 с – С 114-119. (0,3 п л )

9 Хафизуллина И Н Компетентностный подход в педагогическом образовании / И Н Хафизуллина // Сборник статей III Международной научно-практической конференции «Философия отечественного образования история и современность» – Пенза, 2007. – 310 с. – С 273-274. (0,25 п л )

10 Хафизуллина И Н К вопросу об инклюзивной компетентности учителя общеобразовательной школы / И Н Хафизуллина // Сборник материалов II межрегионального семинара «Государственная социальная политика по защите детства теория и практика». – Астрахань, 2007 – 324 с – С 58-67 (0,5 п л )

11. Хафизуллина И Н Модель процесса формирования у будущих учителей инклюзивной компетентности для работы в общеобразовательной школе / И.Н Хафизуллина // Материалы VIII Всероссийской заочной научно-практической конференции «Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров» – Челябинск, 2007 – 330 с – С 123-126 (0,25 п л )

12 Хафизуллина И Н. Изучение уровня сформированности инклюзивной компетентности у будущих учителей общеобразовательной школы / И.Н Хафизуллина // Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции «Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования» – Челябинск, 2007 – 341 с – С 63-70 (0,5 п л )

13 Искрук И В , Хафизуллина И Н Этапы формирования инклюзивной компетентности у будущих учителей общеобразовательной школы / И В Искрук, И Н Хафизуллина // Материалы V Всероссийской научно-практической конференции «Медико-биологические и психолого-педагогические аспекты адаптации и социализации человека» – Волгоград, 2008 – 394 с – С 63-66 (0,25 п л )

Заказ № 1573 Тираж 100 экз  
Уч -изд л 1,3 Усл печ л 1,2

---

Издательский дом «Астраханский университет»  
414056, г Астрахань, ул Тагешева, 20  
тел (8512) 61-09-07 (отдел маркетинга), 54-01-87, тел /факс (8512) 54-01-89  
E-mail [asupress@yandex.ru](mailto:asupress@yandex.ru)