

Пак Т.Н.

старший преподаватель кафедры Дальнего Востока,
Казахстан, Алматы, e-mail: tanyapak2010@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

В связи с принятием Законодательства Республики Казахстан, предусматривающего принцип равных прав на образование для лиц с ограниченными возможностями, остро встал вопрос о подготовке педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования. Инклюзивное образование существует в Европе и Америке уже много десятилетий. Однако, несмотря на сложившийся определенный опыт по внедрению инклюзивного образования в общеобразовательную систему вопрос о внедрении инклюзивного образования не изучен досконально. Так как инклюзивное образование подразумевает равнозначные права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование в общеобразовательных учреждениях с нормально развитыми детьми и доступ ко всем сферам общественной жизни, возможность развивать свои способности, таланты и главное, общаться со своими сверстниками с нормальным развитием здоровья. А также инклюзивное образование предполагает получение образования детям с особыми потребностями в соответствии с местом проживания, получение всевозможных социальных услуг по месту жительства. Но для полноценного предоставления общеобразовательных услуг нужны достаточно подготовленные специалисты. В данной статье рассмотрены взгляды ученых на подготовку педагогов-психологов, предоставлен компетентностный подход, который дает четкое представление о влиянии и важности ряда компетенций на подготовку педагога-психолога. Структура компетентностного подхода позволит использовать инклюзивное образование будущим педагогам-психологам в будущей работе с детьми с особыми потребностями.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особыми потребностями, компетентностный подход.

Pak T.N.

senior lecturer of the Far East, Kazakhstan, Almaty, e-mail: tanyapak2010@mail.ru

The modern approach of training of the educational psychologist in inclusive education

In connection with the adoption of the Legislation of the Republic of Kazakhstan, providing for the principle of equal rights to education for persons with disabilities there was a question about the preparation of teachers-psychologists for work in inclusive education. Inclusive education exists in Europe and America for many decades, in spite of a certain experience in the implementation of inclusive education in the General education system the introduction of inclusive education has not been studied thoroughly. As inclusive education is about equal rights of children with disabilities to education in secondary schools with normally developed children and to have access to all areas of social life, to have the opportunity to develop their abilities, talents and most importantly, communicate with their peers with normal development health. As well as inclusive education implies education for children with special needs in accordance with the place of residence, receipt of various social services at the place of residence. But to fully provide educational facilities need trained professionals. This article describes a number of views of scientists on the preparation of teachers – psychologists, provided competence-based approach, which gives a clear idea about the impact and importance of a number of competence for the training of educational psychologist. The structure of the competence approach will allow future teachers-psychologists in their future work with children with special needs.

Key words: inclusive education, children with special needs, competence-based approach.

Пак Т.Н.

Қиыр Шығыс кафедрасының аға оқытушысы,
Қазақстан, Алматы қ., e-mail: tanyapak2010@mail.ru

Инклюзивті білім беруге педагог-психологтарды дайындаудың заманауи әдістері

Қазақстан Республикасының мүгедектігі бар адамдардың білім алуға тең құқылы қағидатын көздейтін қабылданған заңнамасына байланысты, инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге қабілетті педагог-психолог мамандарын дайындау туралы мәселе пайда болды. Инклюзивті білім беру Еуропа мен Америка елдерінде көптеген жылдар бойы тәжірибеленіп, білім беру жүйесіне енгізілгеніне қарамастан, инклюзивті білім беру мұқият толығымен зерттелмеген. Инклюзивті білім беру мүмкіндігі шектеулі балалардың қалыпты дамыған балалармен оқу орындарында тең құқылы білім алуы, қоғамдық өмірдің барлық сферасына қол жеткізуі, өз қабілеттіліктерін, таланттарын дамытуы және ең бастысы өзімен жасты балалармен қарым-қатынас орнатуды қамтиды. Сондай-ақ инклюзивті білім беру дегеніміз ерекше қажеттіліктерді талап ететін балалардың тұрғылықты жеріне сәйкес әлеуметтік қызметтер мен білім алу мүмкіндігін білдіреді. Бірақ жалпы білім беру қызметтерінің толыққанды қамтамасыз етілуіне жеткілікті түрде дайындалған мамандар қажет. Бұл мақалада бірнеше ғалымдардың педагог-психологтарды даярлаудағы құзыретті тәсілдерінің құрылымы жайлы бірқатар пікірлер сипаттайды. Құзыреттілік тәсілінің құрылымы келешекте болашақ педагог-психологтарға ерекше қажеттіліктері бар балалармен жұмыс жасауға мүмкіндік береді.

Түйін сөздер: инклюзивті білім беру, ерекше қажеттіліктері бар балалар, құзыреттілік тәсіл.

В связи с экологическими проблемами и другими жизненными факторами во всем мире рост рождаемости детей с ограниченными возможностями из года в год не сокращается. Поэтому на протяжении многих десятилетий в США и в других европейских странах активно внедрялось инклюзивное образование в систему общего образования. Инклюзивное образование и возможности его реализации в педагогической практике изучаются многими исследователями (И.Е. Аверина, Т.П. Дмитриева, Н.Г. Еленский, Д.В. Зайцев, Л.А. Зайцева, А.Н. Коноплева, Е.А. Мартынова, Ф.Л. Ратнер, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, Л.М. Шипицына, Н.Н. Малофеев, Т. Brandon, J. Charlton, J-R Kim и другие), (Алехина С.В., Пер Ч. Гюнваль-73-78, Хафизуллина И.Н.-22, Жук О.Л).

Данная проблема не обошла стороной и нашу казахстанскую общеобразовательную систему. Законодательством Республики Казахстан в соответствии с основополагающими международными документами в области образования предусматривается принцип равных прав на образование для лиц с ограниченными возможностями.

В последнее время большую актуальность приобретают вопросы подготовки будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования. Инклюзивное образование представляет собой социальное явление, обусловленное общественно значимыми изменениями, такими как развитие концепций прав человека и равных возможностей, ан-

тидискриминационным движением и трансформацией взглядов на образование детей с особыми потребностями. Правомерно говорить об инклюзии как о педагогическом явлении, где каждый ребенок вне зависимости от психофизических и иных особенностей включен в систему общего образования, обучается вместе со своими здоровыми сверстниками и получает специфическую педагогическую поддержку и коррекционную помощь, связанную с удовлетворением его особых образовательных потребностей. Рассмотрение инклюзивного образования в качестве социально-педагогического явления приводит к определенным социальным эффектам, которые заключаются в предоставлении детям с особыми потребностями возможности социализации и самореализации, а детям возрастной нормы – приобретении нового социального опыта, нравственно-гуманистических установок на принятие и активное взаимодействие с лицами, имеющими проблемы в здоровье.

В рамках Государственной программы развития образования на 2011-2020 годы ставятся задачи обеспечения условий для равного доступа к обучению детей с ограниченными возможностями в развитии. Однако в настоящее время педагоги дошкольных и школьных организаций не способны оказывать квалифицированную помощь детям с ограниченными возможностями в развитии, наблюдается недостаток профессиональных компетентных педагогов для работы в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов.

В связи с этим перед системой высшего образования встает задача подготовки для работы в условиях инклюзивных школ, в результате чего возникает проблема, каким научно-методическим содержанием дополнить существующую подготовку специалистов в вузах республики в области инклюзивного образования.

Если учитывать социальный заказ, обращенный к высшему педагогическому образованию, выраженный в виде требований к подготовке педагогов нового типа, способных самостоятельно ориентироваться в современном образовательном пространстве, ориентированных на широкое понимание социальной инклюзии, становится понятен интерес к интегральным характеристикам педагога, включая его профессиональную готовность.

В соответствии с Саламанской декларацией (1994) инклюзивное образование подразумевает доступность образования для всех (Саламанская декларация 336). В основу модели инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей с особыми потребностями и обеспечивает равное отношение ко всем детям, но создает условия для детей, имеющих особые потребности. Инклюзивное образование старается разработать более гибкий подход к преподаванию и обучению для удовлетворения всех потребностей. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выигрывают все дети (не только дети с особыми потребностями). Обучение в массовой школе, среди нормально развивающихся сверстников, дает возможность ребенку с особыми образовательными потребностями чувствовать себя обычным, таким же, как его друзья, одноклассники, мальчишки и девчонки во дворе. Общество не должно лишать детей с ограниченными возможностями право на получение образования, на развитие своих способностей, таланта и, главное, иметь среду общения с нормальными детьми. Целью инклюзивного образования является включение каждого ребенка с ограниченными возможностями или особыми потребностями.

Принцип инклюзивного образования означает, что разнообразию потребностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья должна соответствовать образовательная среда, которая является для них наименее ограничивающей и наиболее включающей, т.е. все дети должны быть включены в образовательную и социальную жизнь школы по месту житель-

ства. Инклюзивный подход в образовании стал утверждаться с тем, что в современном обществе на смену «медицинской модели» приходит социальная модель понимания инвалидности. «Медицинская модель» определяет инвалидность как нарушение здоровья и ограничивает поддержку людям с инвалидностью социальной защитой больных и неспособных. «Социальная модель» же утверждает, что причина инвалидности находится не в самом заболевании как таковом, а в существующих барьерах в обществе: физические (архитектурные) и организационные (отношенческие) барьеры, стереотипы и предрассудки. Зачастую по халатности медицинского работника, определяющего физическое и психическое состояние ребенка, зависит его будущее. Так, руководствуясь установленными нормами определения «нормальности» ребенка, медицинский работник определяет ребенка в категорию людей с инвалидностью, не обращая внимания на более углубленное изучение проблемы. Социальный же подход рассматривает проблему изнутри. Социальный подход к пониманию инвалидности закреплен в Конвенции о правах инвалидов (ООН, 2006): «Инвалидность является результатом взаимодействия, которое происходит между имеющимися нарушениями в здоровье людьми и отношенческими и средовыми барьерами и которое мешает их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими» (Конвенция о правах инвалидов). При социальной модели понимания инвалидности ребенок с инвалидностью или с другими особенностями развития не является «носителем проблемы», требующим специального обучения. Поэтому основным условием реализации инклюзивного образования в образовательных учреждениях с реализацией программы повышенной трудности является гибкость в подходах к обучению.

Подготовка студентов к профессиональной деятельности в инклюзивной среде продолжает оставаться частной инициативой и ответственностью самих вузов. Так как много десятилетий вузы готовили учителей-дефектологов для работы с детьми с ограниченными возможностями в специальных учреждениях. А инклюзивное образование требует включать данный контингент в общеобразовательную школу и обучать вместе со здоровыми детьми. В связи с этим инклюзивная практика требует от выпускников более высокого уровня психолого-педагогической компетентности, иных компетенций, личностных качеств.

Так, в последнее время все больше распространяется точка зрения, согласно которой готовность педагога-психолога предусматривает наличие у него умений эффективно решать профессиональные задачи, т.е. быть компетентным (теоретические основы компетентностного подхода). Многие ученые (Г.С. Жусупова, И.Н. Хафизуллина, О.Л. Жук, В.А. Козырев, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Родионова, А.П. Тряпичина, Н.В. Чекалева и другие) в контексте теоретических основ компетентностного подхода рассматривают подготовку как процесс и результат развития профессиональной компетентности педагога-психолога.

Так, Г.С. Жусупова, И.Н. Хафизуллина отмечают, что основными составляющими компетенции являются:

Профессиональная:

- эффективное решение профессионально-педагогических проблем с использованием жизненного опыта общепринятых ценностей;
- владение современными образовательными технологиями, психолого-педагогическими средствами и их постоянное совершенствование;
- использование методических идей, литературы, источников информации в области компетенции и методик преподавания;
- способность решать практические задачи в различных сферах жизни и деятельности на базе теоретических знаний и практического опыта.

Коммуникативная:

- эффективное построение прямой и обратной связей с учащимися;
- установление межличностного контакта;
- умение вырабатывать стратегию, тактику, технику взаимодействий;
- умение убеждать, отстаивать свою позицию;
- владение публичным представлением результатов своей работы.

Информационная:

- эффективный поиск и структурирование информации;
- формулировка учебной проблемы различными информационными ресурсами;
- использование автоматизированного рабочего места учителя в образовательном пространстве;
- использование ИКТ и мультимедийных технологий;
- введение документаций на электронных носителях.

Инновационная компетентность педагога-психолога:

- система мотивов, знаний, умений, навыков, личностных качеств педагога-психолога, что

обеспечивает эффективность использования новых технологий в работе с детьми.

Компонентами инновационной компетентности педагога-психолога являются:

- осведомленность о инновационно-педагогических технологиях;
- владение технологией и методикой;
- высокая культура использования инноваций в учебно-воспитательной работе;
- личная убежденность в необходимости применения инновационных педагогических технологий (Семаго 223, Алехина 272).

А.К. Маркова считает, что в процессе подготовки должны формироваться составляющие профессиональные компетентности педагога-психолога, а именно:

- профессиональные (объективно-необходимые) педагогические знания (гностический компонент);
- профессиональные педагогические позиции, установки учителя, требуемые в его профессии (ценностно-смысловой компонент);
- профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения (деятельностный компонент);
- личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями (личностный компонент) (Семаго 208).

Так Л.М. Митина отмечает, что в процессе подготовки в структуре профессиональной компетентности учителя должны формироваться три подструктуры: деятельностная, коммуникативная и личностная. Деятельностная обеспечивает педагогам-психологам владение педагогическими знаниями, педагогическими средствами и способами для реализации педагогических действий. Коммуникативная подструктура подразумевает развитие умений, навыков и способов творческого осуществления педагогического общения: информационного, социально-перцептивного, самопрезентативного, интерактивного, аффективного. Личностная структура отражает педагогический такт, педагогическую рефлексивность, педагогическую направленность, педагогическое мышление и педагогическое целеполагание (Гусева, 80).

Исходя из вышеизложенного, можно констатировать, что Г.С. Жусупова, И.Н. Хафизуллина, А.К. Маркова и Л.М. Митина делают акцент на формировании профессиональной компетентности педагога-психолога, его успешной адаптации к изменяющемуся миру, что способствует его дальнейшему саморазвитию.

Следовательно, мы можем придти к выводу, что содержание профессиональной подготовки должно быть гибким, мобильным и ориентированным на современную действительность. На наш взгляд, данную позицию нужно учитывать при определении специфики подготовки педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования, так как подготовка к этой сфере, лишенная гибкости и мобильности, не может быть эффективной. Потому что сама сущность инклюзивной практики требует переосмыслить, координировать, модернизировать собственную профессиональную деятельность в соответствии с характером нарушения, особыми образовательными потребностями и опытом социального взаимодействия ребенка с особыми потребностями, его готовностью и желанием совместно обучаться с нормально развивающимися сверстниками. А также в соответствии с готовностью класса возрастной нормы принимать ребенка, имеющего проблемы в здоровье.

Опираясь на результаты исследования ученых Санкт-Петербурга (Е.В. Пискунова, В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына и другие) в определении арсенала психолого-педагогических средств, представляющих для нас большой интерес с точки зрения науки, следует отметить, что единицей профессиональной подготовки в логике компетентного подхода, по мнению ученых, является профессиональная задача. При этом совокупность профессиональных задач образует «ядро» содержания профессиональной подготовки, а этапы становления профессиональной компетентности определяют логику раскрытия ее содержания.

При рассмотрении профессиональной компетентности как результат подготовки, вышеуказанные исследователи раскрывают ее как «... интегральную характеристику, определяющую способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей» (Гусева, 8). Авторами рассматривается «способность» не как «предрасположенность», а как «умение». Помимо этого, учеными определены сущностные признаки компетентности: деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях; умение осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации.

А также в работах Санкт-Петербургских исследователей отмечается, что компетентность всегда проявляется в деятельности, при решении педагогом профессиональных задач в органическом единстве с ценностями человека, т.е. при условии глубокой личностной заинтересованности в данном виде деятельности. Данными учеными были выделены пять основных групп задач, которые отражают базовую компетентность современного педагога:

- видеть ребенка (ученика) в образовательном процессе;
- строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования;
- устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса, партнерами школы;
- создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду (пространство школы);
- проектировать и осуществлять профессиональное самообразование (Гусева, 10).

Компетентностная парадигма помогает подготовить человека умелого, мобильного, гибкого, готового действовать в ситуации неопределенности, что имеет особую значимость для инклюзивной среды. Реальный уровень психолого-педагогической компетентности студентов не может обеспечить успешную профессиональную деятельность в инклюзивной среде. Компетенции (диагностические, психотерапевтические, конфликтологические, коммуникативные, проективные, прогностические), без которых невозможна организация продуктивного взаимодействия школьников в едином образовательном пространстве, сформированы явно недостаточно. Учитель не заменяет школьного психолога, но осуществляет те направления психологического оснащения образовательного процесса и профессионального саморазвития, без качественной реализации которых снижается успешность педагогической деятельности. Итак, перейдем к более глубокому изучению каждой компетенции.

Психолого-педагогическая компетентность – интегрированный личностный ресурс в форме психологических функций, позволяющих эффективно решать конкретные профессиональные задачи. Психолого-педагогическая компетентность педагога обеспечивает его корректное воздействие на развитие интеллекта и эмоционально-волевой сферы здорового ребенка и школьника с особыми образовательными пот-

ребностями, на формирование их позитивного самовосприятия, устойчивости к стрессам, а также сопровождение семьи, имеющей здорового ребенка или ребенка с образовательными потребностями. Компетенции предполагают делать акцент не на результатах образования как на сумму усвоенной информации, а на способности человека применять ее в различных проблемных ситуациях. Под психолого-педагогическими компетенциями понимаются внутренние потенциальные, скрытые психолого-педагогические новообразования, включающие знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений, которые позволяют обеспечивать сотрудничество детей в условиях инклюзивного образования, а также наличие необходимых качеств личности (направленность, активность, сила воли, внимание к детям, предупредительность, гибкость мышления), личностных свойств (вежливость, внимательность, доброта, добросовестность, доброжелательность, отзывчивость, правдивость, справедливость, сообразительность, эмоциональность и другие). В иерархии психолого-педагогических компетенций, необходимых будущему учителю, воспитателю для эффективной работы с детьми и их родителями в условиях инклюзивного образования, одно из первых мест занимает мониторинговая компетенция. Она позволяет отслеживать процесс обучения и воспитания детей в условиях инклюзивного обучения и соотносить реально полученные результаты с запланированными, оказывать помощь детям с особыми потребностями в учебной деятельности и поведении, сотрудничать с их родителями, помогать в принятии решений возникших проблем. Также учителю необходимо знать своих воспитанников, их психологические особенности, протекание процессов возбуждения и торможения, а также учитывать особенности семейной обстановки. Составной частью мониторинговой компетенции является педагогическая компетенция, включающая в себя контроль, проверку и оценку, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики.

Диагностическая компетенция позволяет выявить: готовность будущего учителя, воспитателя к ценностному отношению к детям с особыми образовательными потребностями; способность устанавливать контакты с родителями для получения достаточного объема информации о составе семьи (полная, неполная, многодетная, включает два или три поколения родственников). Степень и характер влияния ее

членов на школьника, образовательный уровень, материальный достаток, особенности семейной культуры, интересы и запросы родителей, состояние здоровья ребенка определяют готовность к осуществлению поддержки процесса семейного воспитания, установлению взаимосвязи с семьей школьника в традиционных классах и классах с инклюзивным обучением; овладения диагностическим инструментарием (анкеты, тесты, беседы, опросники и др.).

Следующей важной компетенцией профессиональной деятельности педагога является содержательная компетенция, которая характеризуется знанием проблем воспитания и обучения школьников, осмыслением особенностей содержания инклюзивного обучения, приобретением знаний и умений работы с детьми с особыми потребностями, ограниченными возможностями здоровья.

Содержательная компетенция позволяет структурировать информацию, касающуюся детей с проблемами в обучении и поведении, особенностей работы с родителями, понимать возможности своего творческого потенциала, информационного, технического обеспечения и, естественно, уровень подготовленности учащихся и их особенностей. Овладение прогностической компетенцией будущим учителем, воспитателем позволяет предвидеть развитие своей деятельности, возникающие проблемы в работе с детьми с особыми потребностями, с их родителями, разработать модели их решения и предусмотреть последствия применяемых решений. Прогнозирование педагогического процесса и его результата способствует развитию у студентов таких личностных качеств, как способность к самоанализу и уверенность в себе. Когда студент прогнозирует процесс достижения определенных результатов, у него вырабатываются навыки инновационного мышления, планирования, управления информацией и ориентации на результат.

Прогностическая компетенция позволяет будущему педагогу планировать свою дальнейшую деятельность, определять смысл жизни, формировать ценностное отношение к образованию и здоровому образу жизни, иметь соответствующие ценностные ориентации. Это является важным ориентиром в воспитательной сфере.

Проектировочная компетенция – это ведущая составляющая профессиональной компетентности педагога. Компетенция рассматривается как один из основных результатов профессионально-педагогической подготовки специалиста и обеспе-

чивает готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования, сотрудничество с родителями. Проектировочная компетенция включает в себя умения педагога предвидеть результаты своей деятельности, определять последовательность своих действий при достижении цели, т.е. сводить воедино педагогическую стратегию и тактику. В процессе обучения важно будущих педагогов включать в проектировочную деятельность, базирующуюся на личностно значимом выборе стратегии работы с детьми с особыми потребностями, с родителями учащихся. Необходимо осуществлять преобразование инвариантной и вариативной частей содержания дисциплин педагогического цикла за счет актуализации творческой составляющей, реализуемой посредством применения методов активного обучения, позволяющих студенту проявлять себя творческим субъектом деятельности по проектированию работы с детьми с особыми потребностями в условиях инклюзивного образования и их родителями. Важным компонентом проектировочной компетенции являются проектировочные умения специалиста, которые следует рассматривать как совокупность осуществляемых педагогом действий, предвосхищающих реальность организации образовательного процесса. Преобразование образовательного процесса вуза с целью формирования у будущих педагогов проектировочных умений носит целенаправленный, системный, созидательно-творческий характер, базируется на концепциях инновационного обучения, идея алгоритмического подхода, обеспечивает формирование оптимальной техники проектирования через освоение будущим педагогом мотивационно-смысловых, содержательных и организационно-исполнительных, алгоритмических компонентов деятельности. Современный успешный педагог должен владеть технологиями проектирования своей деятельности, учебного и воспитательного процессов; проектирования деятельности в условиях инклюзивного образования, индивидуального развития учащихся. Рефлексивная компетенция связана со способностью будущего педагога оценить свой труд в целом, умением увидеть причинно-следственные связи между его задачами, целями, способами, средствами, условиями, результатами.

Рефлексивная компетенция – это процесс осознания, анализа, критического осмысления субъектом педагогического процесса, того, как его действия и поступки, приемы управления

образовательным процессом воспринимаются обучающимися, способствуют реализации задач обучения и воспитания. Компетенция ориентирована на осмысление педагогом процесса и результатов своей деятельности с детьми и родителями, в ходе которых происходит оценка и переоценка своих знаний, способностей, ошибок и возможностей. Реализация данной компетенции предполагает создание в процессе обучения школьников условий для развития рефлексии, выстраивания Я-концепции у субъектов образовательного процесса. Рефлексивная компетенция инициирует также осмысление будущим педагогом потенциала личностного роста.

Конфликтологическая компетенция – это способность действующего лица (организации, социальной группы, общественного движения) в реальном конфликте осуществлять деятельность, направленную на минимизацию деструктивных форм конфликта и перевода социально-негативных конфликтов в социально-позитивное русло. Компетенция представляет собой уровень развития осведомленности о диапазоне возможных стратегий конфликтующих сторон и умение оказать содействие в реализации конструктивного взаимодействия в конкретной конфликтной ситуации. Конфликтологическая компетенция включает в себя следующие составляющие: понимание природы противоречий и конфликтов; формирование конструктивного отношения к конфликтам в коллективах. Обладание навыками неконфликтного общения в трудных ситуациях; умение оценивать и объяснять возникающие проблемные ситуации; наличие навыков управления конфликтными явлениями; умение развивать конструктивные начала возникающих конфликтов; предвидеть возможные последствия конфликтов; умение конструктивно регулировать противоречия и конфликты; наличие навыков устранения негативных последствий. Результативность формирования конфликтологической компетенции будущего педагога будет происходить эффективно при условии, если: определена ее структурно-функциональная характеристика; процесс воспитания опирается на разработанную структурно-функциональную модель воспитания конфликтологической компетенции будущего педагога; в учебный процесс педагогического вуза включен специально разработанный курс «Конфликтологическая компетенция»; определен и включен в учебный процесс комплекс педагогических условий, направленных на эффективное воспитание конфликтологической компетенции студентов

посредством педагогической рефлексии. В связи с требованием времени вызвана необходимость овладения педагогами исследовательской компетенцией. Педагог является проводником изменений в образовании и работает в условиях перемен: увеличения объема научно-методической и научно-исследовательской составляющих в структуре педагогической практики и их научное осмысление. Значимым направлением в освоении исследовательской компетенции является развитие способности педагога к самоанализу и проектной деятельности.

Исследовательская компетентность педагога может определяться как способность и готовность личности самостоятельно и эффективно выполнять научно-исследовательскую деятельность, прогнозировать ее результаты и применять их на практике в условиях инклюзивного образования. Исследовательская деятельность позволяет расширить множество необходимых в профессиональной деятельности умений и навыков, т.к. является средством развития интеллектуальных умений, которые, в свою очередь, в какой-мере обеспечивают успешность любой деятельности, в частности, в области инклюзивного образования и семейного воспитания. Наличие исследовательских умений или исследовательской компетенции является способом решения любой задачи профессиональной педагогической деятельности. Особое значение имеют компетенции, связанные с технологией и методикой работы с детьми в условиях инклюзивного образования, с овладением умениями и навыками работы с детьми, имеющими проблемы. Важно, чтобы будущий педагог в вузе овладел системой работы с учащимися, нуждающимися в помощи. Для реализации компетентного подхода в условиях инклюзивного обучения необходимо, чтобы педагог обладал определенными личностными качествами, которые позволяли бы ему успешно осуществлять воспитательную работу со школьниками.

Вышеперечисленная позиция согласуется со спецификой профессиональной деятельности педагога-психолога в условиях инклюзивного образования. Так как от педагога-психолога, задействованного в инклюзивном образовании, требуется знание психолого-педагогических особенностей возрастного и личностного развития детей с особыми потребностями, а также умение выявлять данные особенности. При моделировании инклюзивного образовательного процесса педагогические работники сталкиваются

с необходимостью отбора оптимальных способов организации, совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием. Очень важным становится установление взаимодействия между этими детьми, между родителями обучающихся детей, между педагогами и родителями, педагогами и детьми.

Немаловажным считается, что в условиях инклюзивного образования должна обладать образовательная среда, что предусматривает ее коррекционно-развивающий характер. По отношению к детям с особыми потребностями это важно для удовлетворения их особых образовательных потребностей. Также предусматривает коррекционно-развивающий характер по отношению к обучающимся возрастной нормы – для преодоления негативизма в отношениях к сверстникам с проблемами в здоровье. Согласно этому, педагог-психолог должен уметь создавать среду, способствующую развитию детей с особыми потребностями и детей возрастной нормы. Помимо того, как было отмечено в рамках компетентного подхода, формирование у педагога-психолога умений решать профессиональные задачи неразрывно связано с моделированием и осуществлением собственного профессионального развития. Данная позиция не противоречит специфике инклюзивного образования как социально-педагогического феномена, ориентированного на формирование в обществе особой культуры по отношению к лицам с особыми потребностями.

Учитывая вышеизложенную позицию, подготовка педагога-психолога к работе с особыми детьми в условиях инклюзивного образования рассматривается как процесс формирования у них способности решать профессиональные задачи, касающиеся организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием. Результатом подготовки становится формирование у педагогов-психологов готовности и способности:

- понимать философию инклюзивного образования, знать психолого-педагогические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей с особыми потребностями, находящихся в условиях инклюзивного образования, уметь выявлять данные закономерности и особенности;

- уметь отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, а также конструирования учебного процесса для совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием;

– применять различные методические приемы педагогического воздействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса, направленного на ценностное отношение к детям с особыми потребностями и инклюзивному образованию в целом;

– создавать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивной образовательной среды и использовать ресурсы, имеющиеся у образовательной организации для развития всех детей;

– осуществлять профессиональное самообразование по вопросам совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием.

В заключении отметим, что предложенная структура компетенций, необходимых для эффективной работы педагога в условиях инклюзивного обучения, и их реализация в процессе образовательной и воспитательной работы в вузе окажет положительное влияние на качество подготовки педагогов. Целенаправленное осуществление компетентностного подхода в процессе профессиональной педагогической деятельности будет способствовать овладению будущими педагогами методами и формами работы с детьми с особыми потребностями и их родителями.

Литература

- 1 Алехина С.В. Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции. – М.: МГППУ, 2013.
- 2 Пер Ч. Гюнваль От «Школы для многих» к «Школе для всех» // Дефектология. – 2006. – № 2. – С.73-78.
- 3 Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: Автореф дис.... Канд.пед.наук: 13.00.08/ И.Н. Хафизуллина. – Астрахань, 2008. – 22 с.
- 4 Жук О.Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход/ О.Л.Жук. – Минск: ВИВШ, 2009.
- 5 Саламанская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 года // <http://www.un.org/russian/document/deciarat/salamanka.pdf>336с.
- 6 Конвенция о правах инвалидов. (ООН, 2006) http://soik.kzimages/Documents/mezhd/mezhd_05.pdf
- 7 Инклюзивное образование как первый этап пути к включающему обществу / Н.Я. Семаго [и др.] // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 51-58. 223
- 8 Инклюзивное образование / сост.: С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фаина. – М.: Школьная книга, 2010. – Вып. 1. – 272 с.
- 9 Инклюзивное образование / отв. ред. Н.Я. Семаго. – М.: Школьная книга, 2010. – Вып. 2: Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. – 208 с.
- 10 Инклюзивное образование / отв. ред. Т.Н. Гусева. – М.: Школьная книга, 2010. – Вып. 3: Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении. – 80 с.
- 11 Инклюзивное образование / отв. ред. Т.Н. Гусева. – М.: Школьная книга, 2010. – Вып. 4. Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду. – 240 с.
- 12 Инклюзивное образование / отв. ред. Т.Н. Гусева. – М.: Школьная книга, 2010. – Вып. 5. Методические рекомендации по организации работы службы сопровождения семей с детьми раннего возраста. Программа занятий детско-родительских интегративных (инклюзивных) групп. – 136 с.

References

- 1 S.V. Alekhina Inclusive education: practice, research methodology: Collection. materials II International scientific – practical conference, Moscow: msupe, 2013
- 2 Per H Gunwale From the “School for many” to the “School for all” // Defectology, 2006, No. 2, pp. 73-78
- 3 Khafizullin I. N. The formation of the inclusive competence of future teachers in the process of professional training: Av-toref. dis.... Cand.PED.Sciences: 13.00.08/ I. N. Khafizullin.– Astrakhan, 2008.-22 С.
- 4 Zhuk O. L. Pedagogical preparation of students: competence-based approach/ O. L. Zhuk.– Minsk: VIEWS, 2009.
- 5 The Salamanca Declaration and framework of action on education for persons with special needs adopted by the world conference on education for persons with special needs: access and quality, Salamanca, Spain, 7-10 June 1994 // <http://www.un.org/russian/document/deciarat/this San Sebastian.pdf>336с.
- 6 The Convention on the rights of persons with disabilities. (UN, 2006) http://soik.kzimages/Documents/mezhd/mezhd_05.pdf
- 7 Inclusive education as the first stage of the path to the including society / N. I. Semago [et al.] // Psychological science and education. – 2011. – No. 1. – S. 51-58. 223
- 8 Inclusive education / comp.: S. V. Alekhina, N. I. Semago, A. K. Fadina. – Moscow: School book, 2010. – Vol. 1. – 272.
- 9 Inclusive education / ed. N. I. Semago. – Moscow: School book, 2010. – Vol. 2: Technology the definition of educational route for a child with disabilities. – 208 p.

10 Inclusive education / ed. edited by T. N. Guseva. – Moscow: School book, 2010. – Vol. 3: organization of the activities coordinator inclusion in the educational institution. – 80 p.

11 Inclusive education / ed. edited by T.N. Guseva. – Moscow: School book, 2010. – Vol. 4. Methodical recommendations on the organization the inclusive educational process in a kindergarten. – 240 p.

12 Inclusive education / ed. edited by T.N. Guseva. – Moscow: School book, 2010. – Vol. 5. Methodical recommendations on the organization work support services for families with young children. The program sessions of parent-child integrative (inclusive) groups. – 136 p.