

10. Сысоева Е.Ю. Этические и коммуникативные аспекты культуры педагога. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2012. 108 с.

11. Троицкий М.С. Стресс и психопатология (обзор литературы) // Вестник новых медицинских технологий. Электронное издание. 2016. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stress-i-psihopatologiya-obzor-literatury> (дата обращения: 18.01.2020).

ИНКЛЮЗИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.А. Воеводина

Самарский государственный институт культуры

Одной из важнейших тенденций развития современной образовательной системы является реализация принципов инклюзивного образования, которое определяется российским законодательством как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [9, с. 2]. Теория и практика инклюзивного образования предъявляет новые требования ко всем участникам образовательного процесса, в том числе предполагает изменение структуры профессиональной компетентности педагогов.

В последнее десятилетие в педагогической науке утвердилось понятие инклюзивной компетентности как важной составляющей профессиональной компетентности педагога в условиях меняющейся образовательной среды. Большинство исследователей, определяя термин «инклюзивная компетентность», акцентируют внимание на качествах педагога, необходимых для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Например, И.Н. Хафизуллина дает следующее определение: «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» [10, с. 12].

Представляется целесообразным вслед за Л.Э. Панкратовой [5, с. 189-190] обратить внимание на широту границ понятия «инклюзия»,

которое предполагает принятие особенностей не только лиц с ОВЗ, но и людей, оказавшихся в инокультурной среде и, в целом, отличающихся по различным параметрам. В этом смысле плодотворным можно считать подход И.А. Турченко, которая определяет инклюзивную компетентность педагога как «комплекс взаимосвязанных ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, способов и опыта деятельности, способности к самоанализу собственной деятельности, необходимый для эффективного осуществления образовательного процесса в условиях совместного обучения детей с разными образовательными потребностями» [8, с. 5].

Российское законодательство гарантирует всем гражданам получение образования, в частности, наделяет родителей ребенка с ОВЗ правом выбора образовательного учреждения. Выбор профессии педагога, таким образом, предполагает потенциальную возможность работы в условиях инклюзивного образования. А значит, инклюзивная компетентность должна рассматриваться как необходимая составляющая профессиональной компетентности современного педагога.

Самарский государственный институт культуры реализует ряд основных образовательных программ высшего образования, освоение которых дает возможность выпускникам заниматься педагогической деятельностью. С целью исследования инклюзивной компетентности будущих педагогов было проведено анкетирование студентов 3-4 курсов, занимающихся и планирующих заниматься педагогической деятельностью, обучающихся по направлениям подготовки 53.03.06 Музыказнание и музыкально-прикладное искусство (профиль «Музыкальная педагогика») и 51.03.02 Народная художественная культура (профили «Руководство студией декоративно-прикладного творчества», «Руководство хореографическим любительским коллективом», «Руководство любительским театром»). Результаты анкетирования показали, что 65% опрошенных студентов связывают свое профессиональное будущее с системой дополнительного образования.

Исследователи сходятся во мнении о том, что дополнительное образование обладает значительным потенциалом для реализации принципов инклюзивного образования. Система дополнительного образования дает возможность детям и взрослым с различными образовательными потребностями попробовать свои силы в разных видах деятельности, найти занятие, которое позволит реализовать индивидуальные способности, развить творческий потенциал. Социализация детей с особенностями

ми здоровья или культуры проходит более успешно в ходе занятий по программам дополнительного образования, поскольку они объединяют обучающихся по интересам, различия между ними отходят на второй план, взаимодействия между отдельными группами обучающихся легче организовать.

Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» предъявляет в числе прочих ряд требований, совпадающих с содержанием инклюзивной компетентности: знать особенности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, специфику инклюзивного подхода в образовании; уметь использовать на занятиях педагогически обоснованные формы, методы, средства и приемы деятельности обучающихся с учетом состояния здоровья, возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся [6, с. 6-7]. Однако, как показывает практика, педагоги дополнительного образования часто испытывают затруднения при работе в условиях инклюзии [1; 2; 11]. Формирование и развитие инклюзивной компетентности предлагается проводить за счет изменений содержания подготовки педагогов и системы повышения квалификации [1; 2], а также путем методической поддержки педагогов в условиях учреждений дополнительного образования [11].

Изучение инклюзивной компетентности базируется на определенном понимании структуры этого явления. Е.В. Богданова выделяет четыре компонента инклюзивной компетентности (мотивационный, когнитивно-информационный, рефлексивный и духовно-нравственный) [3, с. 75], Е.А. Кириллова – три (рефлексивный, когнитивный, личностный, который, в свою очередь, подразделяется на мотивационный, эмоциональный и деятельностный) [4, с. 253]. И.Н. Хафизуллина включает в структуру инклюзивной компетентности мотивационную, когнитивную, рефлексивную и ключевые операционные компетентности [10, с. 12].

Одной из задач анкетирования, проведенного среди студентов Самарского государственного института культуры, было изучение мотивационного компонента инклюзивной компетентности, который «определяется как способность на основе совокупности ценностей, потребностей, мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения, мотивировать себя на выполнение определенных профессиональных действий» [10, с. 12]. Результаты анкетирования позволяют судить о высоком уровне педагогической направленности личности большинства студентов. В числе мотивов получения высшего образования 75 % оп-

рошенных назвали возможность получить интересную работу; 70 % – соответствие выбранной профессии способностям и складу характера; 45 % – стремление приносить пользу обществу. При ответе на вопрос «Что Вас привлекает в работе педагога» студенты чаще называли возможность развиваться, узнавать новое, делиться опытом, общаться с детьми, заниматься творчеством. Встречались также такие интересные ответы, как «открывать новые возможности учащимся», «возможность преобразования и создания здорового общества», «хочу передать все то, что я узнала, своим ученикам, а они в свое время своим ученикам, и тогда мое творчество никогда не умрет». Заявляя о своем желании работать педагогами, студенты в большинстве своем отметили, что не считают данную профессию престижной, приносящей высокий доход и дающей возможность карьерного роста, но признают ее интересной, значимой для общества, дающей возможность самореализации и удовлетворения от результата работы. Это позволяет заключить, что опрошенные студенты относятся к профессии педагога как к терминальной ценности.

В структуре мотивационной компетентности следует особенно выделить профессионально-личностные качества, необходимые педагогу инклюзивного образования: толерантность, педагогический оптимизм, психологическая наблюдательность, стремление понять личность обучающегося, уравновешенность, эмоциональная устойчивость, способность адаптироваться в трудных, неожиданных ситуациях, умение справляться с негативными эмоциями, деликатность, тактичность, стремление к повышению профессионального уровня, творческие способности [7]. Большинство студентов полагают, что данные качества необходимы современному педагогу. При этом все опрошенные заявили, что обладают способностью к творчеству; 70 % стремятся повысить профессиональный уровень; 65 % отмечают в себе стремление понять личность обучающегося и педагогический оптимизм, 55 % – толерантность. В меньшей степени студенты уверены в уровне развития у себя таких качеств, как умение справляться с негативными эмоциями деликатность, тактичность, психологическая наблюдательность, способность адаптироваться в трудных, неожиданных ситуациях (по 40-45 %). Таким образом, студенты Самарского государственного института культуры осознают высокие требования, предъявляемые к личности современного педагога, и готовы этим требованиям соответствовать.

Несколько сложнее обстоит дело с такой характеристикой мотивационного компонента инклюзивной компетентности будущих педагогов как направленность на осуществление педагогической деятельности в условиях инклюзии. 25 % студентов отметили, что никогда не думали о работе в системе инклюзивного образования; 40 % заинтересованы в такой деятельности, но сомневаются, что им хватит для этого профессиональных умений; 15 % опрошенных уже работают с детьми с особыми образовательными потребностями. При этом только 5 % студентов активно интересуются вопросами инклюзивного образования и участвуют в их обсуждении; 25 % обращают внимание на эти вопросы только в рамках учебной деятельности; 20 % опрошенных заявили, что проблема инклюзивного образования им не интересна, а 35 % – что ничего об этом не знают.

Работы, посвященные диагностике уровня сформированности инклюзивной компетентности у студентов различных вузов, готовящихся стать педагогами, обнаруживают, что данный показатель находится на низком уровне [3; 4; 10]. Исследование, проведенное в Самарском государственном институте культуры, демонстрирует высокую степень развития отдельных элементов мотивационного компонента инклюзивной компетентности. Представляется, что формирование инклюзивной компетентности будущих педагогов как целостного явления в условиях реализации образовательных программ направлений подготовки 53.03.06 Музыказнание и музыкально-прикладное искусство и 51.03.02 Народная художественная культура затруднительно, поскольку студенты указанных направлений готовятся к осуществлению профессиональной деятельности в различных сферах, не только педагогической. Цели развития инклюзивной компетентности педагогов дополнительного образования могут быть достигнуты в рамках образовательных программ повышения квалификации, которые предлагает Самарский государственный институт культуры: «Методы адаптации учащихся с ОВЗ и способы их реализации в учебном процессе ДМШ и ДШИ», «Создание доступной среды в учреждениях культуры и искусства для лиц с ОВЗ», «Этнокультурные традиции в системе дополнительного образования».

Библиографический список

1. Алехина С.В. Инклюзивный потенциал дополнительного образования // Социально-педагогическое сопровождение инклюзивного об-

разования: Сборник статей по результатам Международной научно-практической конференции. М.: Московский государственный областной гуманитарный институт, 2015. С. 35.

2. Беткер Л.М. Кадровое обеспечение инклюзивного образования в системе дополнительного образования // Инклюзивное образование: теория и практика : Сборник материалов международной научно-практической конференции. Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2016. С. 779-786.

3. Богданова Е.В. Результаты констатирующего этапа формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова. Общественные науки. 2018. № 1. С. 75-83.

4. Кириллова Е.А. Изучение инклюзивной компетентности // Евсевьевские чтения. Серия: Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции «53-и Евсевьевские чтения», 9–10 февраля 2017 г. Саранск, 2017. С. 250-256.

5. Панкратова Л.Э. Инклюзивная компетентность как составляющая профессиональной культуры работников образования // Акмеология профессионального образования: Материалы 15-й Международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2019. С. 188-190.

6. Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых»: утвержден Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 298н от 05.05.2018 года [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.003.pdf> (дата обращения: 17.01.2020 г.).

7. Тахохов Б.А. Об инклюзивной компетентности педагога // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова. Общественные науки. 2018. № 1. С. 101-105.

8. Турченко И.А. Формирование инклюзивной компетентности педагога в учреждении дополнительного образования взрослых: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08. Минск, 2018. 25 с.

9. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 17.01.2020 г.).

10. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08. Астрахань, 2008. 22 с.

11. Яровых Ю.В. Роль методиста учреждения дополнительного образования в формировании инклюзивной компетентности педагога // Профессиональное развитие педагогических кадров системы инклюзивного образования: технологии, практики, управление результатами: сборник Всероссийской научно-практической конференции, г. Томск, 17 апреля 2019. М.: Национальный институт инноваций, 2019. С. 102-106.

ТЕХНОЛОГИИ ДИСТАНЦИОННОГО ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

А.С. Гвоздев, А. А. Асроров

*Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королёва*

Одним из главных требований федеральных образовательных стандартов (ФГОС 3+ и ФГОС 3++), выступающих показателем качества образовательной деятельности вуза, является наличие развитой информационно-образовательной среды. Поэтому укрепление позиций информационных технологий, а именно: технологий дистанционного обучения, в современном профессиональном образовании неуклонно растёт [3]. В образовательных учреждениях на протяжении последних лет наблюдается процесс интеграции подобных технологий в единую информационно-образовательную среду (ИОС) вуза с одновременным расширением её функционала [4]. Уже сейчас ИОС вузов предоставляют пользователям – преподавателям, обучающимся и аудиторам – широкие возможности по обеспечению контроля и доступа к учебным планам, рабочим программам дисциплин и практик, электронным версиям учебно-методических пособий и другим ресурсам, регулирующих образовательный процесс. Современные ИОС позволяют не только проводить на основе дистанционных образовательных технологий все виды занятий, регламентированных учебным планом, но и осуществлять фиксацию результатов обучения при аттестации студентов, в рамках единой базы данных университета. Следует также отметить возможности ИОС по