

УДК: 796.378

БАРЧЕНКО Сергей Алексеевич

кандидат педагогических наук, доцент, Директор Филиала Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена в г. Ташкенте
e-mail: barchenk@yandex.ru

КАДИРОВА Алина Бахтиёровна

преподаватель, кафедра «Дошкольное образование» Филиал Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена в г. Ташкенте
e-mail: ganjaeva@icloud.com

На основе рецензии: Матназарова М. Б., доктор философии (PhD) по педагогическим наукам, доцент, начальник отдела науки и инновации, Филиал Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена в г. Ташкенте

ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье рассматривается проблема несоответствия между нормативным внедрением инклюзивного образования и реальной профессиональной готовностью педагогов к работе в условиях образовательного разнообразия. Предлагается авторская модель формирования инклюзивной компетентности, основанная на принципе профессиональной трансформации. В структуру компетентности включён спортивно-интегративный компонент как инструмент практического освоения инклюзивного взаимодействия. Представлены результаты эмпирического исследования, подтверждающие результативность предложенной модели.

Ключевые слова: инклюзивная практика, профессиональная трансформация, непрерывное образование, адаптивный спорт, педагогическая готовность.

UZLUKSIZ TA'LIM TIZIMIDA PEDAGOG XODIMLARNING INKLYUZIV KOMPETENTLIGINI SHAKLLANTIRISH

Annotatsiya

Maqolada ta'limdagi xilma-xillik sharoitida ishlashga inklyuziv ta'limni normativ joriy etish bilan pedagoglarning real kasbiy tayyorgarligi o'rtasidagi nomuvofiqlik muammosi ko'rib chiqiladi. Kasbiy transformatsiya tamoyiliga asoslangan inklyuziv kompetentlikni shakllantirishning mualliflik modeli taklif etiladi. Kompetentlik tuzilmasiga inklyuziv o'zaro hamkorlikni amaliy o'zlashtirish vositasi sifatida sport-integrativ komponent kiritilgan. Taklif etilgan modelning samaradorligini tasdiqlovchi empirik tadqiqot natijalari taqdim etilgan.

Kalit so'zlar: inklyuziv amaliyot, kasbiy transformatsiya, uzluksiz ta'lim, adaptiv sport, pedagogik tayyorgarlik.

FORMATION OF INCLUSIVE COMPETENCE OF PEDAGOGICAL STAFF IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION

Abstract

The article examines the problem of the mismatch between the regulatory implementation of inclusive education and the actual professional readiness of teachers to work in conditions of educational diversity. An author's model for the formation of inclusive competence, based on the principle of professional transformation, is proposed. The structure of competence includes a sports-integrative component as a tool for the practical mastery of inclusive interaction. The results of an empirical study confirming the effectiveness of the proposed model are presented.

Key words: inclusive practice, professional transformation, continuous education, adaptive sport, pedagogical readiness.

Расширение инклюзивной образовательной практики опережает темпы профессиональной перестройки педагогического сообщества [1,4]. В результате возникает противоречие: нормативно инклюзия закреплена, организационно внедрена, однако профессиональная деятельность педагога часто остаётся ориентированной на усреднённую модель обучающегося.

Этот разрыв может проявляться в затруднении при адаптации учебных заданий, снижении уверенности педагога в неоднородном классе, формальном характере взаимодействия обучающихся с особыми образовательными потребностями и недостаточном использовании ресурсов внеурочной деятельности.

Следовательно, задача заключается не в простом расширении информированности педагогов или механическом освоении новых терминов и нормативных положений, а в глубинной перестройке профессионального мышления [3]. Речь идёт о переходе от ориентации на усреднённую модель обучающегося к принятию образовательного разнообразия как исходной профессиональной нормы [5,8]. Такая перестройка предполагает изменение способов анализа педагогической ситуации, пересмотр критериев успешности урока и переосмысление собственной роли в организации взаимодействия внутри класса.

В исследовании инклюзивная компетентность рассматривается как процессуальное образование, формирующееся в три этапа.

Первый этап связан с переоценкой профессиональной позиции. Педагог начинает воспринимать образовательное разнообразие не как отклонение от нормы, а как естественное состояние современной образовательной среды [7]. На этом этапе происходит осмысление собственных установок, выявление стереотипов и профессиональных барьеров, формирование готовности к работе в неоднородном коллективе. Существенную роль играет развитие ценностного отношения к принципам равного участия, принятия и уважения индивидуальных особенностей обучающихся.

Второй этап предполагает переход от ценностного принятия к инструментальному освоению [1]. Происходит расширение методического арсенала: педагог овладевает технологиями адаптации содержания, дифференциации заданий, вариативного построения урока и организации совместной деятельности. Особое значение приобретает умение проектировать образовательные ситуации, в которых каждый обучающийся включён в активную работу с учётом своих возможностей. На данном этапе формируются навыки гибкого дозирования нагрузок, модификации правил взаимодействия, распределения ролей в группе, что особенно важно в условиях использования адаптивных форм двигательной активности.

Третий этап связан с закреплением и инте-

грацией новых профессиональных практик. Инклюзивные формы работы становятся устойчивым элементом профессионального стиля и перестают восприниматься как дополнительные или экспериментальные. Педагог демонстрирует способность самостоятельно корректировать образовательный процесс, анализировать эффективность выбранных стратегий и поддерживать баланс между требованиями программы и индивидуальными возможностями обучающихся. На этом этапе формируется профессиональная устойчивость, обеспечивающая долговременность достигнутых изменений и их перенос в различные педагогические ситуации.

Такой подход позволяет рассматривать компетентность не как статичное качество, а как динамический процесс.

Включение спортивного компонента в структуру инклюзивной компетентности обусловлено не только его практической результативностью, но и способностью выступать механизмом профессионального переосмысления педагогической деятельности. В условиях двигательной активности педагог оказывается в ситуации, требующей оперативного принятия решений, гибкого реагирования на индивидуальные особенности участников и постоянного анализа динамики взаимодействия. Именно в спортивной среде наиболее отчётливо проявляется необходимость учитывать функциональные возможности каждого обучающегося и создавать условия для их полноценного включения [2].

Физическая активность в инклюзивной среде способствует снижению коммуникативных барьеров за счёт естественного характера взаимодействия, основанного на совместном действии. Двигательная деятельность формирует ситуацию равного участия, поскольку вклад каждого участника становится значимым для достижения общего результата. Командные и кооперативные формы активности развивают навыки сотрудничества, взаимопомощи и ответственности, а эмоциональная насыщенность спортивной среды усиливает мотивацию и внутреннюю включённость обучающихся.

Спортивно-интегративный компонент предполагает не только владение методикой адаптации двигательной активности, но и понимание принципов индивидуализации нагрузок, вариативности правил и подбора инвентаря. Педагог должен уметь изменять структуру упражнения, сокращать или увеличивать дистанцию, регулировать интенсивность выполнения, варьировать темп и способ организации взаимодействия. Важным аспектом становится распределение ролей в группе с учётом физических и психоэмоциональных возможностей обучающихся, что позволяет избежать изоляции и создать условия для переживания успеха каждым участником [2].

Проектирование инклюзивных внеурочных мероприятий требует от педагога способности

сочетать образовательные, развивающие и социальные задачи [7]. Адаптивные эстафеты, модифицированные спортивные игры, кооперативные задания становятся не только формой двигательной активности, но и средством формирования толерантного отношения внутри коллектива.

В отличие от традиционных форм повышения квалификации, ориентированных преимущественно на теоретическое освоение нормативных положений, спортивно-интегративный компонент строится на практической апробации. Педагог получает возможность непосредственно применять адаптивные технологии, анализировать возникающие трудности и корректировать собственные действия. Такая практика способствует формированию устойчивых профессиональных навыков и обеспечивает переход от декларативного понимания инклюзии к реальному опыту её реализации.

В рамках исследования, в котором приняли участие 72 педагогических работника филиала РГПУ им. А. И. Герцена в г. Ташкенте была проведена комплексная диагностика уровня сформированности инклюзивной компетентности по четырём взаимосвязанным параметрам:

– принятие образовательного разнообразия отражает ценностную позицию педагога, его готовность воспринимать различия обучающихся как естественную норму образовательного процесса и выстраивать взаимодействие на основе принципов равного участия и уважения индивидуальных особенностей;

– методическая гибкость характеризует способность специалиста адаптировать содержание и формы обучения, варьировать способы подачи материала, изменять структуру заданий и дози-

ровать нагрузки с учётом возможностей обучающихся;

– готовность к использованию спортивных практик позволяет оценить уровень владения технологиями адаптивной двигательной активности, умение проектировать инклюзивные спортивные мероприятия и организовывать совместную физическую деятельность без исключения отдельных участников;

– рефлексивная устойчивость фиксирует способность педагога анализировать результаты собственной деятельности, выявлять затруднения, корректировать профессиональные решения и сохранять профессиональную стабильность в условиях неоднородного образовательного коллектива.

Комплексный характер диагностики обеспечил целостную оценку динамики профессиональной готовности.

До реализации программы у педагогов, принимающих участие в исследовании, наблюдалось: устойчивое принятие инклюзивной практики – 42%; методическая адаптивность – 38%; готовность использовать спортивные формы – 29%; выраженная профессиональная рефлексия – 35% (рис.)

После реализации программы виден значительный рост показателей: принятие инклюзии – 71%; методическая адаптивность – 68%; спортивно-интегративная готовность – 64%; рефлексивная устойчивость – 73%.

Наиболее выраженная динамика была зафиксирована в спортивно-интегративном и рефлексивном показателях, что подтверждает эффективность практико-ориентированного подхода в системе непрерывного образования.

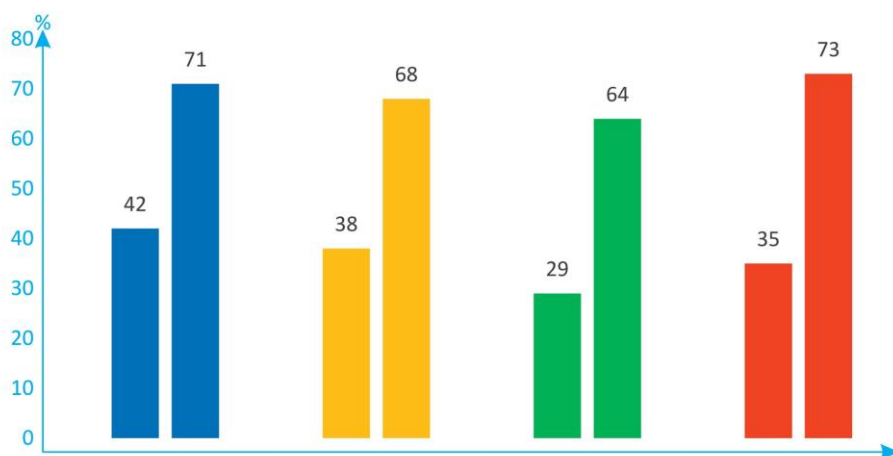


Рис. Показатели инклюзивной компетентности педагогической сформированности до и после реализации экспериментальной программы, (%)

Примечание:

■ – принятие инклюзивной практики

■ – спортивно-интегративная готовность

■ – методическая адаптивность

■ – рефлексивная устойчивость

Как видно из рисунка, после реализации программы наблюдается положительная динамика по всем исследуемым показателям.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что практико-ориентированный формат подготовки оказывает более выраженное влияние на профессиональное развитие, чем исключительно теоретические формы обучения [7].

Спортивная деятельность выступает своеобразным катализатором изменений, поскольку она требует реального проектирования взаимодействия и немедленного анализа результатов.

Профессиональная трансформация невозможна в рамках краткосрочных мероприятий [3]. Только системное сопровождение позволяет закрепить новые способы действия, снизить профессиональную тревожность, а также обеспечить перенос освоенных практик в ежедневную деятельность.

Непрерывное образование становится не дополнительным элементом подготовки, а механизмом профессиональной устойчивости [5,6].

В рамках проведённого исследования **сформулирована и теоретически обоснована** логика формирования инклюзивной компетентности педагогических работников через модель профессиональной трансформации,

предполагающую последовательное изменение ценностной позиции, методического инструментария и практического опыта специалиста. Структура компетентности дополнена спортивно-интегративным компонентом, выделенным в самостоятельный функциональный блок и отражающим способность педагога организовывать адаптивную двигательную деятельность как пространство равного участия обучающихся. Эмпирические результаты подтвердили, что включение адаптивных спортивных практик оказывает значимое влияние на динамику профессиональной готовности, обеспечивая устойчивые изменения в профессиональном поведении и повышая уровень сформированности инклюзивной компетентности.

Инклюзивная компетентность формируется не через накопление информации, а через изменение профессиональной позиции и практического опыта. Интеграция спортивных практик в систему непрерывного образования усиливает прикладной характер подготовки и способствует устойчивой профессиональной перестройке.

Предложенная модель позволяет преодолеть профессиональный разрыв между нормативной инклюзией и реальной педагогической деятельностью.

Литература

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике. // Монография. М.: Просвещение, 2016. – 160 с.
2. Евсеев С.П. Адаптивная физическая культура: теория и методика. // Монография. М.: Советский спорт, 2016. – 448 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. // Монография. М.: Академический проект, 2015. – 240 с.
4. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. // Монография. М.: Просвещение, 2014. – 256 с.
5. Назарова Н.М. Теоретические основы инклюзивного образования. // Учебное пособие. М.: Академия, 2017. – 192 с.
6. Matnazarov A.O'. Inklyuziv ta'lim shartlarida bo'lajak jismoniy tarbiya va sport fan o'qituvchilarining kasbiy kompetensiyasini shakllantirish. // Xalqaro jurnali. Jismoniy madaniyat: tarbiya, ta'lim, mashg'ulot, №3 (11), B.50-54.
7. Florian L., Black-Hawkins K. Exploring inclusive pedagogy. // Cambridge Journal of Education. 2011, Vol. 41, № 4, P. 498-503.
8. UNESCO. Policy Guidelines on Inclusion in Education. // Official international document. Paris, UNESCO, 2009, P. 15-21.