

УДК 371.013.77

*А.С. Сунцова, А.А. Баранов***ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГА
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПОЗИЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

Актуальность теоретического исследования обусловлена необходимостью научного обеспечения подготовки педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования. Компетентностный подход выступает теоретическим основанием разработки модели профессиональной деятельности педагога, отвечающей требованиям учета специфики образовательных потребностей обучающихся различных групп. Однако позиции компетентностного подхода трактуются в педагогике неоднозначно, что затрудняет его теоретико-эмпирическое применение. Цель статьи – анализ компетентностного подхода как конкретно-научной методологии моделирования личностно-профессиональных характеристик педагога инклюзивного образования. В качестве ведущих методов были использованы: анализ, синтез, обобщение, моделирование. Полученные результаты позволили выявить как возможности, так и ограничения компетентностного подхода при исследовании и обосновании личностно-профессиональных характеристик педагогической деятельности. Его применение целесообразно в совокупности с фундаментальными исследованиями профессиональной педагогической деятельности, раскрывающими ее сущностно-смысловые, ядерные характеристики. В качестве концептуальной основы применения компетентностного подхода к практике инклюзивного образования авторы предлагают рассматривать теорию профессионализма личности и деятельности Н.В. Кузьминой, которая эвристична в решении современных проблем транс-профессионализма специалиста.

Ключевые слова: инклюзивное образование, компетентностный подход, компетентность, компетенции, личностно-профессиональные характеристики педагога.

DOI: 10.35634/2412-9550-2020-30-3-298-306

Введение

Полисубъектность современного образовательного пространства – факт реальности, требующий осмысления и научного поиска подходов общих, направленных на включение всех участников образовательного процесса, и вариативных, предполагающих индивидуализацию образовательных траекторий. Стратегия современной образовательной политики России направлена на развитие инклюзивных процессов, обеспечение доступности при создании необходимых условий для качественного образования обучающихся в соответствии с их потребностями и возможностями. В целом это обозначило ситуацию присутствия в одном классе общеобразовательной школы детей различных групп: с разным социальным статусом, психофизиологическим развитием, состоянием здоровья. При этом каждый обучающийся вправе получить адресную поддержку в соответствии с его потребностями.

Требования профессионального стандарта педагога определяют трудовые умения взаимодействия с разными категориями обучающихся. Так, например, трудовая функция 3.1.3. «Развивающая деятельность» предусматривает такие трудовые действия педагога, как «освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью» [10]. В данном документе образовательные потребности указанных групп обучающихся обозначены как «особые» в связи с общим модусом проблем, а именно имеющимися затруднениями социализации в школьном сообществе и спецификой учебно-познавательной деятельности. Возникает научно-практическая проблема определения содержания компетенций педагога как субъекта построения инклюзивной образовательной среды, где имеет место многообразие вариантов детского развития, включая нетипичное психофизиологическое развитие, нетипичное поведение, оригинальный способ познания и непривычные способы коммуникации, где должно возникать единство многообразия, согласованность «нормотипичного» и «инакового», интеграция личности в целостную психологически безопасную социальную систему на основе взаимного принятия индивидуальных различий и уважения достоинства любого члена сообщества. От компетентности педагогического коллектива и каждого педагога зависят грамотность и эффективность освоения инклюзивных принципов на практике. Целью данной статьи является ана-

лиз компетентностного подхода как конкретно-научной методологии моделирования личностно-профессиональных характеристик педагога инклюзивного образования.

Методы и методология

В процессе написания статьи использовались теоретические методы: анализ, синтез, обобщение, моделирование. В качестве методологии применялись акмеологический, компетентностный подходы.

Основная часть

Компетентностный подход как основной ракурс осмысления проблем деятельности участников образования стал интенсивно развиваться в нашей стране с 2003 года, когда Россия присоединилась к Болонской декларации. Сегодня компетентностный подход представляет конкретно-научный уровень исследования и моделирования образования, ориентированного на результат, который можно измерить в профессиональной (или учебной) деятельности. Разработку компетентностного подхода связывают с модернизацией системы образования, со сменой образовательной парадигмы [2; 7], отвечающей вызовам современного общества и потребностям рынка труда в подготовке человека к выполнению конкретных трудовых функций.

Основными категориями компетентностного подхода, требующими четкого научного определения, без которого невозможно его продуктивное освоение в практике, являются «компетенция», «компетентность». Несмотря на многочисленные попытки, соотношение данных понятий четко определить не удастся. Большинство эмпирических исследований сосредоточено на понятии «компетенция», которое включает перечень знаний, умений, навыков, способностей, готовности, совокупность личностных качеств. Обозначая конкретные компетенции, авторы интегрируют их в соответствии с трудовыми операциями, функциями и компонентами деятельности. В целом компетенции рассматриваются в качестве «системно-интегративных свойств, выражающих готовность и способность человека самостоятельно применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области в изменяющихся условиях профессиональной деятельности» [9. С. 5]. В то же время компетенция выступает как «заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке обучающегося, необходимое для продуктивной профессиональной деятельности» [16. С. 132]. По мнению А.Ж. Жафярова, «компетенции (название видов деятельности) невозможно ни усовершенствовать, ни прививать» [5. С. 82], они выделены, обозначены как совокупность профессиональных требований, профессиональных операций, освоив которые человек становится компетентным в профессии.

Дискутируется правомерность использования компетентностного подхода в качестве базового в процессе модернизации системы высшего образования. Как считает А.П. Усольцев, компетентностный подход может рассматриваться исключительно в контексте освоения алгоритмизированной профессиональной деятельности, поэтому «весьма эффективен в подготовке специалистов среднего звена технической сферы, где он реализуется на уровне педагогической технологии... Именно в локализации кроются преимущества компетентностного подхода – быстрота формирования требуемых результатов и диагностичность проверки их достижения» Его возможности весьма ограничены при обучении специалистов, чья деятельность отличается высоким уровнем продуктивности и творческим характером, поэтому должны быть определены границы его применимости [14. С.15].

На наш взгляд, западноевропейская трактовка компетенций слабо согласуется с традициями отечественного высшего образования, которое носит, как известно, фундаментальный характер, направлено прежде всего на гностическую, когнитивную составляющую профессиональной компетентности специалиста. Фундаментальность обеспечивается теоретико-методологическим и исследовательским характером содержания высшего образования, нацеленностью на глубину проникновения в сущность явлений, поиском и объяснением связей и причинных зависимостей между изучаемыми объектами, что имеет ценность в подготовке высококвалифицированных специалистов. Владение выпускником теорией вопроса является основой формирования его прикладных умений как «знания в действии», а создание технологии деятельности – это и есть воплощение теории на практике. При всех очевидных достоинствах фундаментальности образования, получаемого в высших учебных заведениях, проблемой явилась недостаточность условий для его трансформации в практические профессиональные среды. Значение же компетентностного подхода видится прежде всего в том, чтобы

«сделать общесистемный сдвиг высшего образования в сторону запросов экономики и рынков труда, усиливая его личностную и социальную значимость» [2. С. 4].

В современных условиях на первое место среди компетенций выходят качества личности, востребованные в условиях инновационной экономики: способность к принятию решений, готовность к самоуправлению и самообразованию, инновационность, ответственность, коммуникативность, профессиональная многомерность, многозадачность, синергичность, виртуальная мобильность [17]. Увлечение комплектованием компетенций из разнообразных знаний, умений, навыков и способностей, которые нужно сформировать, связано с поиском ответа на вопрос: как стать успешным в быстро меняющемся мире профессий и профессиональных требований? Решение этой познавательной задачи привело к появлению перечней и типологий компетенций, которые сформулированы таким образом, что трудно установить главные и второстепенные, системообразующие и дополнительные. Растет количество списков личностных, профессиональных, жизненных, когнитивных, эмоциональных, мотивационных, творческих и т. д. метакомпетенций современного выпускника или специалиста. Выделенные не всегда по понятным основаниям, они выглядят «громоздко», затрудняют процесс операционализации теории и создают трудности поиска универсальных критериев диагностики у их обладателей.

Применительно к анализу педагогической деятельности акцент исследователей компетентностного подхода на функциональной (или инструментальной) стороне вопроса, когда на первый план выводятся эффективные поведенческие стратегии специалиста, несколько ограничивает глубокий анализ гуманистической составляющей профессии. В семантике компетенций трудно описать и измерить такие аспекты, как педагогическая интуиция, эмпатия, забота, вера в ребенка и его возможности, чувствительность к ребенку, что составляет ценностно-смысловое ядро личности педагога как субъекта деятельности, определяет его истинно педагогические (не формальные) мотивы деятельности и прямо коррелирует с профессиональной успешностью. Реализация функциональных составляющих деятельности педагога, уровневые и качественные характеристики его компетенций опосредованы этим базовым структурным компонентом его личности.

Анализ, проведенный В.И. Байденко, показал, что большинство дефиниций компетенций представлены как единство теоретического знания и практической деятельности на рынке труда и как наиболее общий язык для описания результатов образования [2]. Однако, несмотря на многочисленные исследования, попытки применения компетентностного подхода к различным сферам профессиональной подготовки, исследователи констатируют слабую научную обоснованность педагогических принципов, технологий и условий его внедрения. «Вопрос об эффективных путях реализации компетентностного подхода остается открытым, прежде всего потому, что переход к образованию компетентностного типа не опирается на адекватную этой задаче психолого-педагогическую теорию» [3].

Несмотря на имеющиеся противоречивые мнения, современное образование реализуется на основе нормативных документов, в основу которых положен компетентностный подход. С позиций данного подхода сконструированы образовательные стандарты всех уровней образования, разработаны профессиональные стандарты специалистов, в том числе педагогических профилей.

Инклюзивное образование сегодня осваивается с большими трудностями, но является востребованной практикой. Проблема готовности к инклюзивному образованию актуализирует вопрос моделирования профессиональных компетенций педагога для эффективного обучения и воспитания различных групп детей. В большинстве научных исследований ставится вопрос об увеличении количества профессиональных компетенций педагога в связи с включением в общеобразовательную среду обучающихся с нетипичным развитием. Например, необходимость овладения педагогами общеобразовательной школы специальными (дефектологическими) знаниями и умениями постулируется исследователями проблематики инклюзии детей с нарушениями в развитии (Н.Н. Малофеев, В.И. Лубовский, Н.М. Назарова, И.Н. Хафизуллина, И.М. Яковлева, Н.Я. Семаго). Авторы подчеркивают, что стигматизирующее отношение к детям с инвалидностью, психологическая, методическая неготовность к включению нетипичных детей в группу здоровых, происходит преимущественно от слабой осведомленности педагогов о заболеваниях, специфике развития детей и методах специального обучения.

Исследователями проблем инклюзивного образования детей с одаренностью также отмечаются низкий уровень знаний педагогов об особенностях их психического развития и несформированность умений личностно-профессионального взаимодействия, удовлетворяющего особым образовательным потребностям данной группы «нетипичных» детей (Г.В. Ахметжанова, Е.Е. Антонова, Н.И. Волыничук, В.И. Снегурова). Отмечается отсутствие единой системы подготовки педагогов к работе с детьми, отличающимися одаренностью.

К «трудным» для профессионального взаимодействия традиционно относятся детьми с девиантным поведением, с педагогической запущенностью вследствие неблагоприятной социальной ситуации развития, нахождения в трудной жизненной ситуации. В совокупность профессиональных компетенций работы с данной категорией детей входят воспитательно-профилактические, коррекционные. В литературе отмечается, что наибольшие затруднения у педагогов вызывает решение вопросов профилактики школьной дезадаптации, развития учебной мотивации, формирования позитивного опыта социального взаимодействия, повышение адаптивного потенциала личности, стимулирование социально одобряемых форм поведения (А.Д. Гонеев, А.И. Подольский, Н.В. Разжавина, О.С. Рыжова, И.С. Соколов).

В качестве отдельного направления выступают исследования, посвященные включению в образовательный процесс детей-мигрантов, детей различных национальностей. В них рассматривается компетентность педагогов в области межкультурного диалога, организации толерантной среды, развития культуры межнационального общения, сохраняющей национально-культурную идентичность ее участников (О.Е. Хухлаев, М.Ю. Чибисова, М.А. Зверева, М.В. Корнилова, Г.П. Иванова, В.Ю. Хотинец, Э. Р. Хакимов, Т.В. Овсянникова).

В несвязанных между собой направлениях исследования, посвященных профессиональному взаимодействию педагогов с теми или иными «особыми» группами обучающихся, обозначаются одни и те же личностно-профессиональные барьеры, возникающие при их обучении и воспитании: барьеры коммуникации, отсутствие мотивации к индивидуальной работе, дидактическая неподготовленность к осуществлению дифференциации и индивидуализации обучения, проблемы организации взаимодействия в группе сверстников, трудности в формировании у детей необходимых социальных умений. При этом отсутствует единый подход к моделированию деятельности педагога, который в своей работе ежедневно решает многофункциональные задачи в условиях полисубъектного, гетерогенного состава участников образовательной среды.

В понимании инклюзивной компетентности мы разделяем точку зрения тех ученых, которые связывают ее с целостным личностно-профессиональным качеством педагога, не сводимого к совокупности специальных знаний и умений, применяемых в общем образовании к обучению детей с нетипичным развитием, а представляющего «качественно новый комплекс компетенций, обусловленных особыми параметрами инклюзивной образовательной среды». Данная трактовка приведена в исследовании В.В. Хитрюк при характеристике введенного ею понятия «инклюзивной готовности педагога» [15]. В исследовании L. Florian, H. Linklater говорится о таком комплексном качестве специалиста, как умение реагировать на различия в группе учеников. При изучении авторами практической деятельности успешных педагогов инклюзивных школ выявлено, что их отличает «альтернативное мышление», проявляющееся в гибкости применяемых стратегий таким образом, чтобы они улучшали успешность всех детей в классе. Основу компетенций педагогов составляет умение организовать сотрудничество детей на основе деятельности, доступной для участия каждого ученика в классе. Педагог не «маркирует» обучающихся по способностям, а прежде всего исходит из актуальных возможностей и достижений каждого [19].

Эмпирический поиск инвариантных и вариативных качеств специалиста составляет важнейшую часть исследований профессиональной деятельности, однако они должны опираться на непротиворечивую теорию.

С этих позиций привлекательной является концепция профессионализма личности и деятельности педагога, разработанная Н.В. Кузьминой. Предложенный ею структурно-функциональный анализ личности и деятельности педагога как целостной системы может составить теоретическую основу для исследования и моделирования педагогических компетенций, в том числе обуславливающих готовность к инклюзивному образованию. Теория автора является основательной в аспекте структурного компонента и открытой в аспекте функциональной составляющей. Структурность и основательность теории придает четкая ориентация на цель педагогической деятельности, связанной со смыслом педагогической профессии – развитием личности воспитанника. Уровневые и качественные характеристики профессионализма педагога, «конечный результат педагогического труда можно измерить по показателям вхождения выпускника в новые педагогические системы или в общественное производство» [8. С. 11].

В концепции Н.В. Кузьминой используется понятие «компетентность педагога», выражающее его профессионализм, в акмеологическом аспекте. Компетентность рассматривается как «свойство

личности, позволяющее продуктивно решать учебно-воспитательные задачи, рассчитанные на формирование личности другого человека» [8. С. 87–88]. Педагогическая компетентность состоит в осведомленности в профессиональной области, представляет «совокупность умений педагога как субъекта педагогического воздействия особым образом структурировать научное и практическое знание в целях лучшего решения педагогических задач» [8. С. 89]. Важным в позиции Н.В. Кузьминой является акцент на взаимообусловленности достижений личности педагога и личности ученика. Системообразующим фактором профессионализма личности является образ искомого педагогического результата (цель), к которому стремится педагог. Только в том случае, когда цель связана с личностью учащегося, с потребностью педагога развить и сформировать в его личности способности, «формируются профессионально важные продуктивные свойства личности и деятельности самого педагога» [8. С. 112].

Таким образом, основываясь на положениях концепции Н.В. Кузьминой, можно применить компетентностный подход к анализу педагогической деятельности, в частности, в условиях инклюзивного образования. Компетентность предполагает осведомленность, глубокую эрудицию педагога в профессиональной сфере (составляет аспекты знания и понимания сущности деятельности, знание предмета профессии), компетенции – это действия, умения, направленные на достижение цели. Механизмом достижения профессиональной успешности, компетентности и продуктивного освоения действий (формирования компетенций) являются способности. Педагогические способности – это специальные способности, определяемые как «индивидуальные свойства личности, состоящие из специфической чувствительности педагога к объекту, процессу и результатам деятельности, позволяющие находить (созидать) наиболее продуктивные способы решения задач в меняющихся ситуациях» [8. С. 54]. Способности являются механизмом формирования компетенций педагога, но не сводятся к ним. Способности не сводятся к знаниям, умениям, навыкам, но обнаруживают себя в быстроте и глубине их освоения. Способности обеспечивают продуктивность действий педагога в области коммуникации, организации собственной деятельности и деятельности учеников, прогнозирования процесса развития, построения предстоящего занятия, то есть способности обуславливают формирование функциональных элементов деятельности (компетенций) педагога как системы.

В структуре педагогических способностей Н.В. Кузьминой выделены следующие уровни:

- перцептивно-рефлексивный (чувствительность к учащемуся в связи с самим собой (педагогом), обуславливающий интенсивность формирования сенсорного опыта личности педагога, его интуицию);
- проективный (чувствительность к способам создания продуктивных технологий учебно-воспитательной деятельности), включающий гностические, проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные способности.

Перцептивно-рефлексивные способности характеризуют ядро личности педагога. Развитые перцептивно-рефлексивные способности обуславливают внутреннюю открытость педагога ребенку, связаны с истинно педагогическими мотивами деятельности, совпадающими со смыслом педагогической профессии, и в целом определяют гуманистическую позицию в профессиональном взаимодействии. Указанные характеристики личности педагога отчетливо проявляются в условиях инклюзивного образования. Так, в проведенных нами лонгитюдных исследованиях у педагогов выявлены положительные корреляционные связи между высоким уровнем развития эмпатии, рефлексии и направленностью на личностно ориентированную модель взаимодействия с детьми; между ориентацией на личностно ориентированную модель взаимодействия с детьми и положительным отношением к инклюзивному обучению. При этом педагоги данной группы ориентированы на диалоговые формы образовательного процесса и применяют значительно больший репертуар адаптированных к особенностям детей методов и приемов работы в сравнении с педагогами, ориентированными на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия с детьми. Педагоги с указанными личностно-профессиональными характеристиками быстрее нарабатывают соответствующие знания и умения, необходимые для решения задач инклюзивного образования, результат их деятельности проявляется в повышении качества обучения и наращиваемых социальных умениях учеников их классов [1; 11].

Рефлексивно-перцептивный уровень способностей, характеризующий «чувствительности к себе и к ребенку как к субъектам взаимодействия», обуславливает такие имманентно присущие педагогической профессии аспекты, как доверие себе как к профессионалу (что усиливает внутреннюю позицию педагога при встрече с новым, трудным в профессии), вера в ребенка, опора на сильные качества его личности, педагогическая интуиция. Эти аспекты сложно описать через компетенции, но они составляют базовые аксиологический и антропологический компоненты профессионализма и компетентности.

Проективный уровень способностей обеспечивает функциональную сторону процесса деятельности и обуславливают формирование соответствующих компетенций.

– *Гностические способности* определяют быстроту и качество наработки педагогом необходимых знаний в меняющихся условиях образования. Их суть заключена в чувствительности к сфере профессиональной информации, способам оперирования ею и применению к решению многофункциональных задач педагогической деятельности. На основе гностических способностей формируются *компетенции*, содержательное наполнение которых отражает междисциплинарный синтез современного психолого-педагогического знания. В них отражаются гибкость мышления педагога, познавательная активность, критический анализ, позволяющие педагогу ориентироваться в информационной профессиональной среде, продуктивно осмысливать новое.

– *Проектировочные способности* обуславливают овладение педагогом умениями целеполагания и определения стратегии развития личности ребенка, выдвижения разумных требований в связи с его особенностями. На основе проектировочных способностей формируются *компетенции*, связанные со стратегиями компетенции определения «зоны ближайшего развития» ребенка в соотношении с актуальными возможностями, компетенции составления образовательного маршрута ведения ребенка к цели, компетенции формирования адаптированной образовательной программы, компетенции моделирования персонифицированной образовательной среды, при этом согласованной с нормативными требованиями к основным результатам образования.

– *Конструктивные способности* проявляются в четком и обоснованном выборе необходимых способов деятельности в соответствии с обозначенными целями. Развитые конструктивные способности обуславливают овладение *компетенциями*, связанными с тактиками деятельности: с выбором и адаптацией методов, средств учебно-воспитательного процесса, грамотной их композицией, согласованием организационных форм с содержательным наполнением деятельности, определением алгоритма ведения к цели.

– *Коммуникативные способности* проявляются в направленности, стилях и способах общения, во взаимоотношениях, ориентированных на субъектность, на диалог. Развитые коммуникативные способности обуславливают овладение *компетенциями* гибкого, адаптивного общения, владение средствами эмоциональной выразительности педагога, тактиками построения диалогического взаимодействия, вариативности взаимоотношений в системе «педагог – особый ребенок», позволяют выстраивать общение с любым участником образовательного процесса, «устанавливать целесообразные отношения на основе доверия» [8. С. 59].

– *Организаторские способности* обуславливают успешность в построении группового взаимодействия, высокий уровень самоорганизации собственной деятельности и поведения, а также формирования умений саморегуляции поведения и самоорганизации деятельности у учеников. Организаторские способности опосредуют формирование *компетенций*, связанных с координацией деятельности участников образовательного процесса, выбором и управлением ресурсами, их оптимизацией для достижения качественных результатов обучения и воспитания. Сформированные организаторские компетенции позволяют педагогу упорядочить и согласовывать процессы, компоненты деятельности в соответствии с потребностями и возможностями ее субъектов.

Таким образом, способности педагога и опосредуют формирование компетенций, и обнаруживаются через компетенции в процессе успешного выполнения соответствующих видов деятельности. В целом они могут выступать в качестве самостоятельных граней анализа деятельности педагога, а могут состоять во взаимосвязи как одно (способности), определяющее формирование другого (компетенций).

Следует отметить, что концепция Н.В. Кузьминой отчетливо согласуется с современной тенденцией профессионализации субъекта труда – транспрофессионализмом, означающим синтез и конвергенцию профессиональных компетенций, принадлежащих разным специальностям, а также обладание человеком «сквозными», универсальными компетенциями [6]. Проблематика транспрофессионализма стала предметом анализа в связи с осмыслением тенденции научной трансдисциплинарности, означающей появление знаний, по своему характеру выходящих за границы предметной области одной науки, когда научные открытия совершаются посредством экстраполяции и конвергенции когнитивных стилей из одной дисциплинарной области в другую. Трансдисциплинарность также означает совместные открытия ученых – представителей различных наук [13].

Данная тенденция развития научного знания и проектирования компетенций современного субъекта труда видится нам чрезвычайно перспективной в контексте разработки проблематики инклюзивного образования, предполагающей также трансдисциплинарный синтез знаний и необходимость выхода за пределы узкопрофессионального мышления педагога, что способствует «саморазвитию, преодолению стереотипов прошлого опыта и формирует новый тип профессионализма специалиста» [6. С. 23]. Импонирует точка зрения, согласно которой подготовка кадров к инклюзивному образованию должна основываться на общепедагогической методологии, «позволяющей преодолевать узкоспециализированные подходы», сосредоточенные на дизонтогенезе или нарушениях [4. С. 171]. Это позволит ставить акцент на потребностях обучающегося, на его внутренних возможностях и осмысливать в качестве базового понятия при анализе индивидуально-особенного категорию «развитие», а не дефиницию «норма/патология» [12; 18].

Заключительная часть

Проведенный анализ позволяет сформулировать следующие обобщения.

1. Классическая теория профессионализма Н.В. Кузьминой определяет характеристики педагогической деятельности, стабильно, имманентно ей присущие, смыслообразующие, неразрывно связанные с развитием личности самого педагога в процессе деятельности. Именно они обуславливают любые динамические процессы, происходящие в профессиональном труде учителя во времени и пространстве, при изменениях требований и трансформациях образовательных моделей. Это фундаментальное исследование, отражающее устойчивость и одновременно динамизм педагогической деятельности. В центре его внимания находятся «внутренняя среда» педагога, культура профессии, психология профессии в аспектах личностного становления, саморазвития, самораскрытия человека. Смысловые профессионально-личностные характеристики педагога исследуются и другими авторами через такие категории, как гуманизм (Ш.А. Амонашвили), нравственность (Н.Е. Щуркова), «аксиосфера педагога» (Н.А. Астахова, С.К. Бондырева, А.П. Сманцер), антропоцентризм (Б.М. Бим-Бад), субъектность и направленность педагога (Л.М. Митина, А.К. Маркова).

2. Компетентностный подход сосредоточен на исследовании и выделении системы трудовых функций, совокупности компетенций согласно должностным обязанностям педагога в современной системе образования. Можно отнести исследования с позиции компетентностного подхода к операциональным, анализирующим текущее состояние системы, тактически очерчивающим профессиограмму современного педагога согласно актуальной ситуации. В период трансформации профессиональных условий прогностическая функция компетентностного подхода заключена в выявлении наиболее перспективных составляющих, с тем чтобы отражать их в системе профессиональной подготовки согласно движению общества и образования.

3. Анализируемые уровни исследований взаимно дополняют друг друга, дают аналитико-предметный материал для моделирования как инвариантных составляющих труда специалиста, так и вариативных, обусловленных современными социальными требованиями. В ситуации неопределенности, неустойчивости образовательной системы, ее перманентного реформирования отдельное внимание исследователей необходимо сосредоточить на проблеме трудностей освоения педагогами инноваций и овладения новыми компетенциями. Поэтому возрастает научно-практическая значимость субъектного подхода к исследованию, моделированию, оцениванию деятельности педагога. Особую значимость представляют понимание детерминант становления и разворачивания субъектной позиции педагога, ее содержательные характеристики и то, каким образом субъектность проявляется в периоды образовательных трансформаций, инновационных требований и происходящих перемен. Освоение компетенций осуществляется прежде всего субъектом деятельности; следовательно, субъектный и компетентностный подходы целесообразно рассматривать как взаимодополняющие и совместно обогащающие педагогическую науку и практику.

4. Инклюзивный подход к организации образовательной среды, интегрируя положения гуманистического, субъектного, личностно ориентированного, поликультурного подходов, исключающих сегрегацию обучающихся по любому признаку (одаренность, ограничения по здоровью, социальный статус), позволяет выйти на трансдисциплинарность знания, необходимого в проектировании современного образования для всех, актуализирует необходимость обоснования и развития «транспрофессиональных компетенций» (Э.Ф. Зеер) современного педагога, являющихся условием решения многопрофильных задач не только в отношении той или иной категории обучающихся, а в процессе по-

лисубъектного взаимодействия. Разработка модели транспрофессиональных компетенций педагога инклюзивного образования с опорой на достижения фундаментальных отечественных исследований в области педагогической акмеологии составляет перспективу для дальнейшей разработки предметного поля обозначенной проблематики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранов А.А., Сунцова А.С. Динамика профессиональной готовности педагогов общеобразовательных организаций к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестн. Удм. ун-та. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 29, вып. 1. С. 55–62.
2. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 3–13.
3. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография / А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова. М.: Логос, 2011. 288 с.
4. Горюнова Л.В. Особенности магистерской подготовки педагогических кадров к организации в системе инклюзивного образования социокультурной анимации, реабилитации, абилитации обучающихся с инвалидностью // Гуманитарные науки. 2017. № 2 (38). С. 169–174. [Электрон. ресурс]. URL: <http://science.cfuv.ru/wp-content/uploads/2017/03/gn-2-38-2017.pdf> (дата обращения: 06.03.2020).
5. Жафяров А.Ж. Компетентностный подход: непротиворечивая теория и технология // Science for Education Today. 2019. Vol. 9, no. 2. С. 81-95. DOI: 10.15293/2658-6762.1902.06.
6. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 8. С. 9–28. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-9-28
7. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
8. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. 119 с.
9. Пашковская И.Н., Королева Н.И. Разработка и внедрение инновационных образовательных технологий в образовательный процесс при введении в действие новых ФГОС ВПО. Метод. рекоменд. для проф.-препод. состава. СПб.: Изд-во СПбГУСЭ, 2011. 103 с.
10. Профессиональный Стандарт педагога. Утв. Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 № 544н [Электрон. ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 17.03.2020).
11. Сафонова Т.В., Сунцова А.С., Аслаева Р.Г. Исследование ориентации на личностную модель взаимодействия с детьми как структурного компонента готовности педагогов к инклюзивному образованию // Интеграция образования. 2019. Т. 23, № 1. С. 51–66. DOI: 10.15507/1991-9468.094.023.201901.051-066
12. Симанова Н.А. Обоснование категории саморазвития личности в контексте ограниченной возможности бытия // Научно-теоретический журнал «Научные проблемы гуманитарных исследований». 2010. Вып. 12. С. 246–250.
13. Трансдисциплинарность в философии и науке: подходы, проблемы, перспективы / под ред. В.А. Бажанова, Р.В. Шольца. М.: Издательский дом «Навигатор», 2015. 564 с.
14. Усольцев А.П. Инфляция компетентностного подхода в отечественной педагогической науке и практике // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 1. С. 9–25. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-1-9-25.
15. Хитрюк В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов: результативность дидактической модели // Вестник Балтийского Федерального университета им. И. Канта. 2015. Вып. 5. С. 112–120 [Электрон. ресурс]. URL: <https://journals.kantiana.ru/vestnik/3002/8414> (дата обращения: 15.04.2020).
16. Цветков В.Л., Хрусталева Т.А., Рожков А.А., Красноштанова Н.Н., Семчук И.В. Компетентностный подход как стратегическая линия в подготовке профессиональных кадров // Мир образования – образование в мире. 2015. № 1 (57). С. 130–136.
17. Ялалов Ф.Г. Профессиональная многомерность: монография. Казань: Центр инновационных технологий, 2013. 180 с.
18. Ainscow M., Sandill A. Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership // Journal of Inclusive Education. 2010. Vol. 14, no. 4. P. 401–416. DOI: 10.1080/13603110802504903.
19. Florian L., Linklater H. Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all // Cambridge Journal of Education. 2010. Vol. 40, no. 4. P. 369–386. DOI: 10.1080/0305764X.2010.526588

Сунцова Александра Сергеевна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и педагогической психологии
E-mail: st.ped@mail.ru

Баранов Александр Аркадьевич, доктор психологических наук, профессор,
директор Института педагогики, психологии и социальных технологий
E-mail: aabaranov@mail.ru

ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»
426034, Россия, г. Ижевск, ул. Университетская, 1 (корп. 6)

A.S. Suntsova, A.A. Baranov

**PERSONAL AND PROFESSIONAL CHARACTERISTICS OF AN INCLUSIVE EDUCATION TEACHER
FROM COMPETENCY-BASED APPROACH POSITION**

DOI: 10.35634/2412-9550-2020-30-3-298-306

The relevance of the theoretical study presented in the article is due to the need for scientific support for the training of teachers for activities in the context of inclusive education. The competency-based approach is the theoretical basis for the development of teacher's professional activity model that meets the requirements of taking into account the specifics of educational needs of students from different groups. However, the positions of competency-based approach are interpreted ambiguously in pedagogy, and this complicates its theoretical and empirical application. The purpose of this article is to analyze the competency-based approach as a concrete scientific methodology for modeling the personal and professional characteristics of an inclusive education teacher. As leading methods we used: analysis, synthesis, generalization, modeling. The results obtained made it possible to identify both the possibilities and limitations of the competency-based approach in the study and justification of the personal and professional characteristics of pedagogical activity. Its use is advisable in conjunction with basic research of professional pedagogical activity, revealing its essential semantic, nuclear characteristics. It is indicated that as a conceptual basis for applying the competency-based approach to the practice of inclusive education it is proposed to consider N.V Kuzmina's theory of personality professionalism and activity, which is heuristic to the contemporary research problems of transprofessionalism of a specialist.

Keywords: inclusive education, competency-based approach, competence, competencies, personal and professional characteristics of a teacher.

Received 29.05.2020

Suntsova A.S., Candidate of Pedagogy, Associate Professor
at Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology
E-mail: st.ped@mail.ru

Baranov A.A., Doctor of Psychology, Professor,
Director of the Institute of Pedagogy, Psychology and Social Technologies
E-mail: aabaranov@mail.ru

Udmurt State University
Universitetskaya st., 1/6, Izhevsk, Russia, 426034