

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2019, №2, Том 7 / 2019, No 2, Vol 7 <https://mir-nauki.com/issue-2-2019.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/49PSMN219.pdf>

Ссылка для цитирования этой статьи:

Емельянова И.Д., Подольская О.А. Технология моделирования профессиональной компетентности педагогов инклюзивного дошкольного образования // Мир науки. Педагогика и психология, 2019 №2, <https://mir-nauki.com/PDF/49PSMN219.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

For citation:

Yemelyanova I.D., Podolskay O.A. (2019). Technology modeling professional competence of teachers of inclusive preschool education. *World of Science. Pedagogy and psychology*, [online] 2(7). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/49PSMN219.pdf> (in Russian)

УДК 378.1

ГРНТИ 14.23.07

Емельянова Ирина Дмитриевна

ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», Елец, Россия
Доцент кафедры «Дошкольного и специального образования»

Кандидат педагогических наук, доцент

E-mail: iemelyanova64@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1087-2972>

Подольская Олеся Александровна

ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», Елец, Россия
Старший преподаватель кафедры «Дошкольного и специального образования»

E-mail: olesya_podolskay@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2218-7550>

**Технология моделирования
профессиональной компетентности педагогов
инклюзивного дошкольного образования**

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема технологии моделирования профессиональной компетентности педагогов, реализующих практику инклюзивного дошкольного образования. Особое внимание авторы акцентируют на структуре профессиональной компетентности, выделяя в ней когнитивный, операционально-деятельностный и личностный компоненты. В соответствии с компонентным составом разрабатывается содержание модульной программы подготовки специалистов, работающих в условиях инклюзивного образовательного пространства. Содержание отражено в следующих модулях: инклюзивное образование как феномен; особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья; технологии, методы, приемы и формы организации инклюзивного образования; технологии формирования у детей с нормальным психофизическим развитием толерантного отношения к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья; организация и содержание работы междисциплинарной команды, работа психолого-медико-педагогического консилиума. Содержание модулей отражено в ходе поэтапно представленного процесса подготовки специалистов, компетентно решать профессиональные задачи в области инклюзивного дошкольного образования. Поэтапная реализация деятельности в ходе решения профессиональной задачи включает следующие направления: погружение в деятельность по решению профессиональной задачи, проблематизацию, целеполагание к планированию, конструирование решения профессиональной задачи, рефлексия. Особое внимание авторы уделяют цели каждого этапа и

полученным в ходе решения профессиональных задач результатам. В статье прослеживается процесс обогащения педагогов знаниями об особенностях психофизиологического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, специфики инклюзивного образования, основных направлениях и содержании психолого-педагогического сопровождения детей с различными нарушениями в развитии. Разнообразие профессиональных задач на каждом из этапов позволяет накапливать практический опыт работы в условиях инклюзивной дошкольной образовательной организации. Предложенный подход будет интересен педагогам в области дошкольного и специального образования.

Ключевые слова: технология; моделирование; профессиональная компетентность; инклюзия; дошкольное образование; дети с ограниченными возможностями здоровья; инклюзивное образование

Современная образовательная ситуация в России нацелена на внедрение разнообразных подходов к обучению и воспитанию детей. В связи с этим инклюзивный подход занимает приоритетное положение в ряду инноваций. Организация образовательного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья предполагает обучение совместно с нормально развивающимися сверстниками.

Инклюзивный подход предусматривает создание доступной среды для детей с ОВЗ, позволяющей обеспечить социальную адаптацию, личностную самореализацию в образовательной организации и их полноценную интеграцию в обществе.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» определяется право на образование и возможности его получения лицами с ограниченными возможностями здоровья [16].

Модернизация в системе образования привела к изменению требований к профессиональной деятельности педагогов, профессионально значимых и личностных характеристик и увеличению их функциональных обязанностей. Профессиональный стандарт педагогов трактует о возникновении в современных условиях необходимого требования – готовности и способности педагогов осуществлять образовательный процесс со всеми категориями детей не зависимо от их способностей и возможностей развития. Сложившаяся в настоящее время ситуация объективно актуализирует важность развития и повышения профессиональной компетентности специалистов, реализующих инклюзивную практику.

Моделирование профессиональной компетентности специалистов для системы инклюзивного дошкольного образования является важным условием успешности психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

Изучением проблемы профессиональной компетентности педагогов в психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ занимались С.В. Воробьева [3], Е.Н. Кутепова [2], О.С. Газман [4], Н.Н. Малофеев [9], С.Н. Сорокоумова [14], Л.Г. Субботина [15], Н.Д. Шматко [9] и др.

В исследованиях ряда авторов отмечается, что у дошкольников с ОВЗ не сформировано усвоение общественного опыта, возникают сложности в общении со сверстниками и взрослыми, недостаточно сформированы знания и представления об окружающей действительности, а также отмечаются трудности в формировании предметной, игровой, продуктивной, учебной деятельности [7; 13; 17].

Психолого-педагогическое сопровождение представлено комплексом мер, направленных на поддержание и оказание помощи детям с ОВЗ в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации. Качество психолого-педагогического сопровождения

обусловлено эффективностью работы педагогов, обеспечиваемой их профессиональной компетентностью.

Профессиональная компетентность педагогов инклюзивной ДОО понимается нами как интегративное личностное образование, способствующее осуществлению профессиональных функций в процессе инклюзивного дошкольного образования, с учетом разных образовательных потребностей детей с ОВЗ при их включении в среду нормально развивающихся сверстников и создание условий для их развития. В структуру профессиональной компетентности педагогов инклюзивной ДОО входят компетенции, определяющие их основные виды деятельности [7].

К таким компетенциям относятся: проведение психолого-педагогической диагностики дошкольников с ОВЗ и качественный анализ ее результатов, определение наиболее актуальных коррекционно-развивающих задач и применение максимально эффективных технологий их решения; инициирование процессов регуляции и активизации деятельности ребенка.

Понимание содержания профессиональной компетентности специалистов для системы инклюзивного дошкольного образования и выявление у респондентов уровня ее развития позволит поэтапно осуществить процесс моделирования профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми с ОВЗ в инклюзивных условиях дошкольных образовательных организаций.

В связи с этим, целью экспериментального исследования явилось выявление уровня развития профессиональной компетентности педагогов системы инклюзивного дошкольного образования.

Оценка когнитивного компонента профессиональной компетентности осуществлялась методом анкетирования. Для этого использовались анкеты Митиной Л.М. «Я и инклюзивное образование», часть 1, оценочный опросник «Методика диагностики профессиональной педагогической толерантности» Ю.А. Макарова, анкета «Показатели деятельности воспитателя, реализующего инклюзивную практику» С.К. Нартовой-Бочавер, Е.В. Самсоновой [8; 10; 11].

Для выявления операционально-деятельностного компонента применялся метод экспертной оценки процесса и продуктов деятельности, методики оценки работы учителя (модифицированный вариант) – вопросы 2–7-го показателей (Л.М. Митина), продуктов деятельности педагогов, модифицированный опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» (Л.Н. Горбунова, И.П. Цвелюх) [5; 10].

Исследование личностного (мотивационно-ценностного) компонента профессиональной компетентности производилось с помощью методов анкетирования и экспертизы (анкета «Я и инклюзивное образование» Л.М. Митиной, модифицированные варианты методик: оценки работы учителя (вопросы 1 показателя) (Л.М. Митина), диагностика профессиональной педагогической толерантности Ю.А. Макарова) [8; 10].

Базами исследования явились дошкольные образовательные организации Липецка и Липецкой области. В качестве респондентов выступили 80 педагогов.

На основании обработки результатов исследования удалось выявить у испытуемых низкий уровень сформированности всех компонентов профессиональной компетентности (когнитивный компонент – у 53 %; операционально-деятельностный компонент – у 44 %; личностный компонент – у 7 %).

Качественный анализ состояния когнитивного компонента профессиональной компетентности специалистов на основе анкет продемонстрировал у большей части респондентов недостаточность теоретической подготовки в области специального образования,

ограниченность или отсутствие знаний основных документов, обеспечивающих права детей с ОВЗ (в основном указывали Конвенцию о правах ребенка). Большинство опрошенных не различают понятия «интеграция» и «инклюзия», имеют расплывчатые представления о психомоторном развитии разных категорий детей с ОВЗ. Основная часть педагогов (70 %) не имеет представлений об особенностях обучения детей с нарушениями психофизического развития в рамках специального и инклюзивного образования. Вместе с этим, все педагоги, участвующие в эксперименте, признают, что обнаружили трудности организации образовательного процесса в группах комбинированной направленности, посещаемые как детьми с нормальным, так и их сверстниками с нарушенным развитием. Только 40 % специалистов обладает опытом работы с детьми с ОВЗ, аналогичный процент среди испытуемых имеет теоретическое представление об инклюзивном образовании (принципы, задачи и др.) (рис. 1).

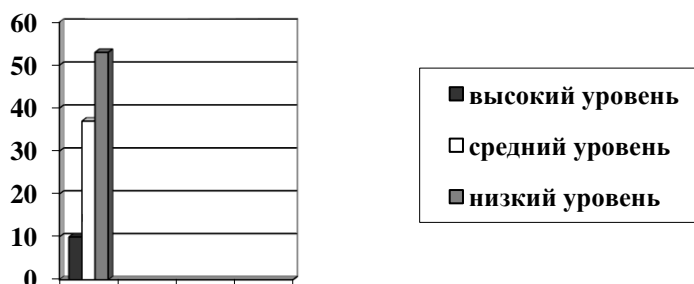


Рисунок 1. Уровень сформированности когнитивного компонента профессиональной компетентности педагогов инклюзивного дошкольного образования

В результате экспертизы видеоматериалов занятий с детьми с ОВЗ, включенными в группы комбинированной направленности (по методике Л.М. Митиной), было определено состояние операционально-деятельностного компонента профессиональной компетентности: низкий уровень – у 44 % испытуемых, средний уровень – у 45 % респондентов (затруднялись оказывать индивидуальную поддержку и коррекционную помощь детям с ОВЗ), лишь 11 % опрошенных продемонстрировали высокий уровень принятия детей данной категории (рис. 2).

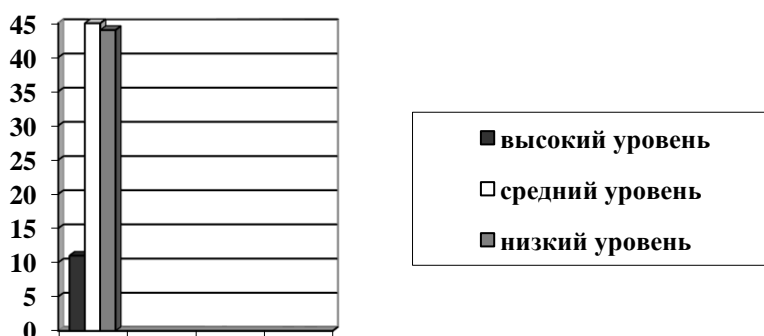


Рисунок 2. Уровень сформированности операционально-деятельностного компонента профессиональной компетентности педагогов инклюзивного дошкольного образования

Видеопродукция подтвердила игнорирование большинством педагогов включение детей с ОВЗ в процесс обсуждения заданий (60 % педагогов); специальных методов и приемов организации внимания таких дошкольников не предпринимается (70 % педагогов). Все это демонстрирует недостаточность осмысления особых образовательных потребностей детей с нарушениями в психофизическом развитии, а также непонимание возможных эмоциональных проблем у этих дошкольников, и, в связи с этим, необходимости организации их дополнительной психологической поддержки.

Экспертиза продуктов деятельности респондентов в процессе исследования операционально-деятельностного компонента (конспект занятий, индивидуальная (адаптированная) образовательная программа, индивидуальный образовательный маршрут воспитанника с ОВЗ) выявила, что основная часть педагогов не разрабатывала индивидуальных или адаптированных образовательных программ, индивидуальных образовательных маршрутов.

У специалистов, также, остается острой проблема готовности работать с дошкольниками, имеющими различные нарушения в психофизическом развитии, им сложно организовывать совместный с нормально развивающимися детьми образовательный процесс в ДОО. Готовность к этому продемонстрировали лишь 30 % исследуемых. Многие испытуемые обосновывали свою неготовность работать с детьми с ОВЗ нехваткой специальных знаний об особенностях развития детей с особыми образовательными потребностями для организации инклюзивного процесса.

Результаты анкетирования показали стремление получить необходимые знания в области специальной педагогики, заинтересованность в правильной организации инклюзивного образования, ценностное отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья у 17 % педагогов, при проявленном интересе к инклюзивному образованию неготовность работать в условиях инклюзии у 69 % опрошенных, 14 % респондентов проявили ограниченный интерес к данной проблеме и изучают ее в связи с необходимостью.

В процессе изучения личностного компонента применялась методика диагностики профессиональной педагогической толерантности (автор Ю.А. Макаров). Респондентам предлагалось из данных им формулировок выбрать те, которые отражают их профессиональную деятельность. Выявилось 12 % педагогов с низким уровнем толерантности, 54 % специалистов со средним уровнем. Их ответы не отражали излишней категоричности в сравнении с группой с низким уровнем (*«Если даже я накажу ребенка, то это лишь педагогический прием, формирующий необходимые жизненные навыки ребенка»*). Это говорит о том, что педагог не осмысливает задач и принципов инклюзивного образования, а также не обнаруживает ценностной значимости каждого ребенка, включая воспитанника с ОВЗ.

Высокий уровень педагогической толерантности был зафиксирован у 34 % респондентов. Чаще всего в ответах испытуемых звучало: *«Чтобы не сделал ребенок, он в этом не виновен уже потому, что он ребенок»*.

В целом, высокий уровень сформированности личностного компонента был зафиксирован у 12 % специалистов, средний уровень засвидетельствован у 81 % исследуемых, низкий – выявлен у 7 % респондентов (рис. 3).



Рисунок 3. Уровень сформированности личностного компонента профессиональной компетентности педагогов инклюзивного дошкольного образования

Особо значимыми на сегодняшний день для педагогики являются исследования процесса моделирования профессиональной компетентности педагогов инклюзивного дошкольного образования. С этой целью предпринимаются попытки определения содержания и структуры профессиональной компетентности специалистов для системы инклюзивного дошкольного образования, этапов деятельности процесса моделирования (С.В. Алехина [1], О.А. Денисова [6], О.С. Кузьмина [7], С.И. Сабельникова [12], Г.Г. Саитгалиева [13], И.Н. Хафизуллина [17], В.В. Хитрюк [18] и др.).

По мнению Хитрюк В.В., инклюзивная готовность, являясь составной частью профессиональной компетентности в условиях инклюзии, опирается на комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций. Она определяется содержанием и условиями деятельности и включает когнитивный, эмоциональный, мотивационно-когнитивный, коммуникативный, рефлексивный компоненты [18].

С точки зрения Хафизуллиной И.Н., инклюзивная компетентность, являясь составной частью профессиональной компетентности, включает ключевые, содержательные и функциональные компетенции. Разработанная автором модель формирования инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки основывается на технологии контекстного обучения и включает последовательность взаимообусловленных этапов: информационно-ориентировочного, квазипрофессионального и деятельностного [17].

Сабельникова С.И. придерживается позиции, в которой отмечает необходимость понимания сущности инклюзивного образования и в чем состоит его отличие от традиционных форм образования; знания психологических закономерностей развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды, методов психологического и дидактического проектирования образовательного процесса для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием; умения реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды [12].

Ряд исследователей (Агафонова Е.Л., Алексеева М.А., Алехина С.В.) рассматривают готовность педагога к условиям инклюзии двумя показателями: профессиональная готовность и психологическая готовность [1].

Нам близка позиция Кузьминой О.С., которая, анализируя требования к профессиональной компетентности современного педагога, предлагает модель подготовки специалистов к работе в условиях инклюзивного образования, включающую содержательный и организационный компоненты [7].

Несмотря на различия в терминологии, в целом мнения ученых сходятся в том, что в структуре профессиональной компетентности выделяется три основных компонента: когнитивный, процессуально-деятельностный и личностный. Мы предполагаем, что они же выступают структурообразующими компонентами в модели профессиональной компетентности специалистов инклюзивного дошкольного образования.

Технология моделирования профессиональной компетентности педагогов понимается нами как системообразующий способ взаимодействия обучающихся (педагогов) и обучающего (преподавателя). Данная технология позволяет сформировать когнитивную, операционально-деятельностную, личностную готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования (рис. 4).

Технология подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного дошкольного образования включает содержательный и организационный компоненты.



Рисунок 4. Технология моделирования профессионально компетентности педагогов инклюзивного дошкольного образования

Содержательный компонент предусматривает овладение навыками решения профессиональных задач, формируемыми в результате осознания философской основы инклюзии, знаний специфики психофизиологического развития детей с ОВЗ, воспитывающихся в инклюзивных ДОО. Данный компонент предполагает освоение умений диагностики ребенка с ОВЗ, проектирования и последующей организации педагогического процесса в инклюзивном дошкольном образовательном пространстве, организации инклюзивной коррекционно-развивающей среды в ДОО, проявление терпимости к лицам с ОВЗ и оказание поддержки этим воспитанникам на основе понимания их проблем.

Организационный компонент модели включает следующие этапы: погружение в деятельность по решению профессиональных задач; проблематизацию; целеполагание и планирование; конструирование профессиональной задачи и ее реализацию; рефлексия осуществляемой деятельности.

Технология моделирования профессиональной компетентности реализуется в программе для педагогов дошкольного образования, работающих в условиях инклюзии, которая представляет собой теоретико-методический курс практической подготовки специалистов ДОО, включённых в процесс инклюзивного образования.

Содержание программы направлено на овладение знаниями педагогов о развитии детей с ОВЗ; нормативно-правовой базе в области инклюзивного образования; государственной политике, отечественном и зарубежном опыте работы в области интеграции лиц с ОВЗ. Изучение научных исследований в области обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями поможет в приобретении умений в работе с такими детьми.

Программа содержит пять модулей: «Инклюзивное образование как феномен»; «Особые образовательные потребности детей с ОВЗ»; «Технологии, методы, приемы и формы организации инклюзивного образования»; «Технологии формирования у детей с нормальным психофизическим развитием толерантного отношения к сверстникам с ОВЗ»; «Организация и содержание работы междисциплинарной команды, работа психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк)».

Программа направлена на подготовку специалистов инклюзивных дошкольных образовательных организаций к решению профессиональных задач, проблемных вопросов, с которыми постоянно встречаются педагоги, реализующие инклюзивную практику.

Содержание модулей в совокупности обеспечивает формирование когнитивного, операционально-деятельностного, личностного компонентов профессиональной компетентности в условиях инклюзивного образования. В рамках программы в процессе решения профессиональных задач разрабатывается алгоритм решения проблемы (восполняется недостающая информация, осуществляется систематизация полученной информации и др., выстраивается модель решения этой задачи).

Овладение содержанием модулей проходит поэтапно:

I этап – внедрение в деятельность при решении профессиональных задач в условиях инклюзивного процесса.

Цель этапа – понимание педагогом себя как деятеля.

На конкретном этапе специалист внедряется в процесс, изучая условия задачи и круг вопросов. Осмысление профессиональной задачи с целью ее решения обеспечивает педагогам восприятие содержания модуля, что помогает настроиться на получение конкретного продукта. Это достигается посредством специально разработанной структуры профессиональной задачи, включающей обобщенную формулировку, ключевое задание, контекст решения задачи, ряд заданий, позволяющих постепенно привести к решению (продукту), критерии оценки решения профессиональной задачи.

II этап – этап проблематизации.

После освещения содержания профессиональной задачи модуля и ключевого задания педагоги должны в течение нескольких минут (3–4) познакомиться с условиями организации обучающихся дошкольников с ОВЗ. В качестве результата на данном этапе (проблематизации) является формулировка проблемы и выделение спектра знаний и незнаний педагогов.

III этап – целеполагание и планирование.

Заявленный этап дает возможность педагогам «увидеть» образ продукта, который они могут получить в результате решения промежуточных целей и способов их достижения. Результатом на этом этапе может служить формулировка цели и разработка плана дальнейшей деятельности.

IV этап – конструирование процесса решения профессиональной задачи, реализация.

Основная цель данного этапа – выполнение профессиональной задачи с возможным множеством способов решения. Достижение этой цели зависит от накопленного у специалистов опыта практической деятельности, овладения профессионально-личностными ценностями, спектра средств, методов и приемов обучения, своего отношения к профессиональной задаче и т. п.

Результатом работы является составление и апробация алгоритма поведения, позволяющего найти эффективные способы решения педагогической задачи.

V этап – рефлексия.

Профессиональная педагогическая рефлексия зависит от специфики педагогической деятельности, своего накопленного опыта, его анализа, переконструирования способов педагогических действий. Поэтапный ход подготовки специалиста для системы инклюзивного дошкольного образования реализуется с учетом включения следующих технологий: контекстного обучения, развития критического мышления, обучения методом кейсов, групповой работы, разработки адаптированной программы, проектирования индивидуального образовательного маршрута.

Поэтапно представленный процесс овладения содержанием модулей позволяет на начальном этапе высказать с профессиональной позиции собственную точку зрения, показать уровень компетентности. Основными формами работы являются дискуссия и групповая деятельность. На последующих этапах для формирования у педагогов личностной готовности к работе в условиях инклюзивного образовательного пространства используется критический анализ ситуации. С целью развития операционально-деятельностной готовности применяются групповая мозговая атака, таблицы для проверки знаний и др. Развивать рефлексивно-оценочную готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования позволяет ролевая позиция.

Представленная технология моделирования профессиональной компетентности педагогов инклюзивного дошкольного образования позволяет через пятимодульную программу подготовки поэтапно овладеть когнитивным, операционально-деятельностным и личностным компонентами. Целостность овладения осуществляется через реализацию целей и достижение результатов каждого модуля. В ходе алгоритма действий у педагогов формируется способность решать профессиональные задачи в области дошкольного инклюзивного образования, что свидетельствует о профессиональной компетентности специалистов.

Таким образом, применение предложенной технологии позволит в перспективе осуществить безболезненный переход педагогов системы дошкольного образования, работающих в инклюзивных условиях, на более качественный уровень теоретической подготовки, реализацию полученных знаний на практике, позитивное отношение к воспитанникам с психофизическими особенностями и всему процессу инклюзивного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–92.
2. Волосовец Т.В., Кутепова Е.Н. Инклюзивная практика в дошкольном образовании: пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М.: Мозаика-синтез, 2011. – 142 с.

3. Воробьева С.В. Теоретические основы дифференциации образовательных программ: дис. ... докт. пед. наук. – СПб., 1999. – 460 с.
4. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – Вып. 3. – М., 1995. – С. 58–64.
5. Горбунова Л.Н., Цвелюх И.П. Поддержка профессиональных инициатив педагога в процессе повышения квалификации: научно-методическое пособие. – Москва: АПК и ППРО, 2006. – 196 с.
6. Денисова О.А., Леванова О.Л., Поникарова В.Н. Дополнительное профессиональное образование педагогов для инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 3. – С. 119–127.
7. Кузьмина О.С. Подготовка к работе в условиях инклюзивного образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Омск, 2015. – 22 с.
8. Макаров Ю.А. Личность педагога и метод диагностики толерантности в профессиональной педагогической среде // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота. – 2011. – № 5 (48). – С. 108–111.
9. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Интеграция и специальные образовательные учреждения // Дефектология. – 2008. – № 2. – С. 86–95.
10. Митина Л.М. Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы. – Москва: Учреждение Российской академии образования «Психологический институт», МГППУ, 2010. – 386 с.
11. Нартова-Бочавер С.К., Самсонова Е.В. Исследование профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения, реализующего инклюзивную практику // Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования. – М., 2012. – С. 139–145.
12. Сабелиникова С.И. Развитие инклюзивного образования // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. – № 1. – С. 42–54.
13. Сайтгалиева Г.Г. О профессиональной компетентности педагогов, реализующих инклюзивное образование // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – № 6. – С. 148–151.
14. Сорокоумова С.Н. Психологическое сопровождение инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: автореф. дис. ... докт. псих. наук. – Нижний Новгород, 2011. – 43 с.
15. Субботина Л.Г. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в условиях личностно-ориентированного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2002. – 22 с.
16. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (статья 2).
17. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. – Астрахань, 2008. – 213 с.
18. Хитрюк В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: дис. ... докт. пед. наук. – Калининград, 2015. – 390 с.

Yemelyanova Irina Dmitrievna

Bunin Yelets state university, Yelets, Russia
E-mail: iemelyanova64@mail.ru

Podolskay Olesya Aleksandrovna

Bunin Yelets state university, Yelets, Russia
E-mail: olesya_podolskay@mail.ru

Technology modeling professional competence of teachers of inclusive preschool education

Abstract. This article addresses the problem of technology modeling professional competence of teachers who implement the practice of inclusive preschool education. Particular attention is paid by the authors to the structure of professional competence, highlighting in it the cognitive, operational-activity and personal components. In accordance with the component composition, the content of a modular training program for specialists working in an inclusive educational environment is developed. The content is reflected in the following modules: inclusive education as a phenomenon; special educational needs of children with disabilities; technologies, methods, techniques and forms of organization of inclusive education; technologies of formation of tolerant attitudes towards peers with disabilities in children with normal psychophysical development; organization and content of the work of an interdisciplinary team; work of the psychological, medical and pedagogical consultation. The content of the modules is reflected in the course of the gradual process of training specialists, competently solving professional tasks in the field of inclusive preschool education. The phased implementation of activities in the course of solving a professional task includes the following areas: immersion in activities to solve a professional task, problematization, goal-setting for planning, designing a solution to a professional task, reflection. The authors pay special attention to the goals of each stage and the results obtained in the course of solving professional tasks. The article traces the process of enrichment of teachers with knowledge about the features of the psycho-physiological development of children with disabilities, the specifics of inclusive education, the main directions and content of the psychological and pedagogical support of children with various developmental disorders. A variety of professional tasks at each stage allows you to accumulate practical experience in an inclusive pre-school educational organization. The proposed approach will be of interest to teachers in the field of pre-school and special education.

Keywords: technology; modeling; professional competence; inclusion; preschool education; children with disabilities; inclusive education