

Что касается третьего вопроса «Тексты каких ещё жанров, кроме перечисленных в пункте 2, вам нравится читать на иностранном языке?», учащимися были упомянуты «детектив» (6 респондентов), «биография» (5 респондентов), «приключения» (3 респондента), «фантастика» (3 респондента), «трилогия» (2 респондента), «фэнтези» (1 респондент), «краткие факты» (1 респондент), «мистика» (1 респондент) и некоторые другие.

Заключение. С учётом полученных данных можно сделать вывод, что программные требования в основном соответствуют читательским интересам школьников. Таким образом, художественные и научно-популярные иноязычные тексты, принадлежащие, соответственно, к жанрам «короткий рассказ» и «журнальная статья» (филологической тематики), составят адекватную содержательную основу обучения чтению с полным пониманием текста в классах филологического направления.

Список цитируемых источников

1. Пассов Е. И. Методология методики: Теория и опыт применения (Избранное). Липецк : ЛГПУ, 2002. 228 с.
2. Прадун А. В. Отбор текстового материала для обучения иноязычному чтению в классах филологического профиля // Вестн. Минск. гос. лингв. ун-та. Сер. 2, Педагогика. Психология. Методика преподавания иностранных языков. 2005. № 2. С. 179—192.
3. Каурцева И. Г. Критерии отбора и способы введения прецедентных текстов в содержание обучения русскому языку как иностранному (зарубежные филологи-русисты; продвинутый этап) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. М., 2001. 27 с.
4. Гуль Н. В. Методика подготовки студентов второго курса языкового вуза к чтению неадаптированной литературы (на немецком языке) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. СПб., 1998. 239 л.
5. Володина Н. Н. Интерпретация художественного текста как средство совершенствования иноязычной речи на старших курсах языкового вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Горно-Алтайск, 2002. 233 л.
6. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : учеб.-метод. пособие для вузов. М. : Высш. шк., 1987. 207 с.
7. Барабанова Г. В. Когнитивно-коммуникативные аспекты обучения профессионально-ориентированному чтению в неязыковом вузе : моногр. Симферополь : Таврия, 2003. 256 с.
8. Прадун А. В. Отбор текстового материала для обучения иноязычному чтению в классах филологического профиля. С. 183.
9. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения «Иностранные языки: английский, немецкий, французский, испанский, китайский. III—XI классы». Минск : Нац. ин-т образования, 2012. 132 с.

Материал поступил в редакцию 11.05.2015 г.

УДК 378.016:376

Т. С. Пятакова

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Введение. Важной составляющей модернизации системы профессиональной подготовки педагогов является формирование готовности к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Отделом специального образования Министерства образования Республики Беларусь определён ряд задач на 2015 год, среди которых первостепенными являются: утверждение Концепции развития инклюзивного образования в Республике Беларусь, развитие инклюзивных процессов в образовании; совершенствование системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для работы с детьми с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) в условиях учреждений специального образования, интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования [1, с. 29]. По результатам работы участников круглого стола «Инклюзия людей с инвалидностью как предпосылка устойчивого развития», состоявшегося в Минске 3 декабря 2014 года, был обозначен ряд существующих проблем в организации инклюзивного обучения. Среди них центральное место занимает неготовность педагогов к работе в условиях инклюзивного класса, невладение современными и эффективными технологиями работы с некоторыми категориями лиц с ОПФР. Таким образом, проблема реализации аксиологического компонента профессиональной подготовки педагогов к осуществлению инклюзивного обучения является актуальной.

Основная часть. В отечественной и зарубежной педагогике данной проблеме посвящены исследования Б. С. Гершунского, М. Н. Скаткина, В. А. Сластенина, А. П. Сманцера, И. Н. Хафизуллиной, В. В. Хитрюк и др. Данные исследования показывают, что современные педагоги имеют недостаточный уровень подготовки для осуществления профессиональной деятельности в инклюзивных классах, не готовы к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности. В условиях инклюзивного обучения особое значение приобретают ценностные ориентации личности педагога, поскольку их влияние на его поведение и профессиональную деятельность, впрочем, как и на формирование ценностных ориентаций обучаемых (обучающихся), является значительным. Аксиология может рассматриваться как основа новой философии инклюзивного образования и методологии современной педагогики. В то же время мы разделяем мнение белорусских учёных А. П. Сманцера и В. В. Хитрюк относительно того, что наиболее адекватным методологическим подходом в формировании готовности будущих педагогов к работе в условиях образовательной инклюзии является компетентностный подход [2], используя который можно достичь более высокого качества подготовки квалифицированных педагогов соответствующего профиля.

Отечественные учёные отмечают, что содержание образовательных программ подготовки педагогов в Республике Беларусь не в полной мере учитывает необходимость формирования компетенций, определяющих их готовность к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования. И если в белорусских университетах содержание образовательных программ профессиональной подготовки начало обновляться за счёт внедрения таких спецкурсов, как «Основы инклюзивного образования», то зарубежные университеты имеют уже богатый опыт разработки и внедрения различных программ в области инклюзивного образования. С точки зрения швейцарского профессора П. Сибера (P. Sieber), наилучшей программой для развития профессиональной компетентности педагогов является магистерская программа в сфере инклюзивного образования Университета педагогического образования Центральной Швейцарии (PHZ, г. Люцерн). Также в швейцарских университетах на протяжении последнего десятилетия повсеместно внедряются образовательные курсы «Межкультурная педагогика», «Интегрированное обучение одарённых детей и детей с особенностями», а при обучении на специальности «Образовательный менеджмент» существует специализация «Внедрение интеграции и инклюзии в профессиональное образование и подготовку». Таким образом, в Швейцарии профессиональная компетентность педагогов формируется в первую очередь на основе аксиологического и компетентностного подходов к организации инклюзивной образовательной среды путём усиления поликультурного, лично ориентированного, фасилитативного компонентов в обновлённых образовательных программах педагогических университетов.

В этой связи актуальным для отечественных учреждений высшего образования, осуществляющих подготовку специалистов педагогических специальностей, остаётся разработка содержания образовательных программ с целью моделирования процесса становления ценностей инклюзивного образования как важной составляющей мотивационно-конативного компонента готовности будущих педагогов к осуществлению своей профессиональной деятельности.

В психолого-педагогической литературе готовность раскрывается как предварительная настроенность на определённую форму реагирования и как результат профессиональной подготовки. Таким образом, общей чертой компетенции является готовность к профессиональной деятельности, а компетентность выражает степень владения этой готовностью. Структуру готовности педагога к работе в условиях инклюзии В. В. Хитрюк представляет в виде комплекса взаимосвязанных характеристик, среди которых значимое место занимает мотивационно-конативный компонент — непосредственное выражение установки в профессиональном поведении (последовательное поведение по отношению к субъектам инклюзивного образования), готовность к проявлению компетентности [3]. Российский учёный С. А. Дружилов в структуре профессиональной компетентности педагога выделяет следующие компоненты: мотивационно-волевой, включающий в себя мотивы, цели, потребности, ценностные установки; функциональный, проявляющийся в виде знаний о способах педагогической деятельности, необходимых педагогу для проектирования и реализации той или иной педагогической технологии; коммуникативный, т. е. включающий умения межличностного общения; рефлексивный компонент, проявляющийся в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений и др. Указанные характеристики носят целостный, интегративный характер, являются продуктом профессиональной подготовки в целом [4, с. 195].

Отсутствие одного или нескольких компонентов профессиональной компетентности указывают на низкую степень формирования или полное отсутствие готовности педагога к осуществлению профессиональной деятельности. Возрастная уровня компетентности неразрывно связано с системой ценностей педагога, вовлечённого в инклюзивное обучение. Известный британский психолог, представитель компетентностного подхода Дж. Равен разработал свою концепцию компетентности на основе определяющей роли ценностно-мотивационной сферы личности, выделив 37 видов компетентностей. Учёный утверждал, что невозможно оценивать способности индивида независимо от ценностей: мы должны сначала определить ценности индивида, а лишь потом оценивать его способность