

УДК 37.048.4

**КОМПЛЕКС ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ
ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

© В. В. Хитрюк

*Барановичский государственный университет
Республика Беларусь, 225409 г. Барановичи, ул. Войкова, 21.**Тел./факс: +375 (163) 45 78 31.**Email: hvv64@tut.by*

В статье обосновывается комплексный подход в определении педагогических условий формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях учреждений высшего образования. Обоснованы основания композиции педагогических условий, создающей единый цельный комплекс педагогических условий процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов, дана характеристика организационно-педагогических, содержательно-педагогических и процессуально-педагогических условий, выявлены основные направления их реализации. Результатом создания и реализации комплекса педагогических условий формирования инклюзивной готовности будущих педагогов является комплекс компетенций, предопределяющих намерения в эффективной профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, инклюзивная готовность будущих педагогов, педагогические условия, дети с особыми образовательными потребностями, компетентностный подход.*

Введение

Инклюзивное образовательное пространство как интегративная единица социального пространства представляет собой систему структурных компонентов и блоков, в которой в доступном для каждого участника формате реализуются образовательные и межличностные отношения, обеспечиваются возможности личностного и социального развития, социализации, саморазвития и самоизменения. Эффективность и успешность инклюзивного образования детерминируется готовностью педагогов к работе в новых профессиональных условиях. Такая готовность (инклюзивная готовность) педагогов определяется как сложное интегральное субъектное качество личности, содержательно раскрывающееся через комплекс компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях [1]. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов как образовательного эффекта представляет собой системный пролонгированный процесс, результатом которого является комплекс компетенций, предопределяющих намерения и способность к эффективной профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства.

Результаты и их обсуждение

Процесс формирования инклюзивной готовности студентов педагогических специальностей требует создания комплекса педагогических условий. Под педагогическими условиями принято понимать «совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач» [2]; совокупность внеш-

них объектов и внутренних обстоятельств, определяющих существование, функционирование и развитие, эффективное решение поставленной проблемы [3]; результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения... целей» [4]; внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата [5]; совокупность мер, направленных на повышение эффективности педагогической деятельности [6]. В формате настоящего исследования под педагогическими условиями понимается совокупность внешних организационных комплексов (ресурсы, обеспечивающие включение субъектов в целесообразный образовательный процесс; система документирования образовательного процесса; планы, положения, инструкции, показатели) и внутренних обстоятельств (содержание образования, технологии, методы, приемы, средства), определяющих достижение конкретной цели и детерминируемых субъектной позицией участников образовательного пространства.

Комплекс педагогических условий обеспечивается целостным восприятием объединенных в нем частей и в формате настоящего исследования определяется единством задач, принципов, закономерностей, форм, методов и средств достижения цели формирования инклюзивной готовности у будущих педагогов. При этом создание такого единства имеет динамический характер и детерминируется социальным запросом, определяющим содержание профессионально-педагогической деятельности. Исходными положениями в разработке комплекса педагогических условий формирования

инклюзивной готовности будущих педагогов являются социальный заказ общества в обеспечении качества инклюзивного образования; особенности профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства; единство содержательных линий образовательного стандарта высшего педагогического образования и реализации компетентностного подхода в подготовке специалистов.

Основу комплекса педагогических условий процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов создает композиция организационно-педагогических, содержательно-педагогических и процессуально-педагогических условий, взаимодетерминирующих друг друга. В определении организационно-педагогических условий положены позиции О. В. Галкиной, рассматривающей их как «совокупность взаимосвязанных информационных комплексов (соответствующих предпосылкам, обстановке, требованиям), которые целесообразно создавать субъекту для обеспечения управления деятельностью по достижению определенных педагогических целей» [7]. Содержательно-педагогические условия в нашем исследовании представлены совокупностью ценностно-смысловых единиц, обеспечивающих достижение целей образования – образовательных результатов (комплекса компетенций) и образовательных эффектов (готовности к работе в новых условиях). Процессуально-педагогические условия раскрывают совокупность технологических мер (педагогические технологии, методы, приемы, средства и т.д.) организации образовательного процесса, способствующих достижению поставленной цели.

Взаимообусловленность и взаимодополнение организационно-педагогических, содержательно-педагогических и процессуально-педагогических условий формирует единый цельный комплекс педагогических условий процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов, который включает: 1) научно-методическое обеспечение процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов; 2) создание толерантной среды образовательного процесса на основе определения ценностно-смыслового содержания образования как компонента культуры и мотивация будущих педагогов к толерантному поведению посредством принятия толерантности как ценности и нормы общества; 3) реализацию технологии формирования инклюзивной готовности будущих педагогов; 4) диагностику и мониторинг результатов формирования инклюзивной готовности будущих педагогов. Каждое педагогическое условие имеет векторы реализации, важнейшими из которых являются:

1.1. Построение компетентностной модели педагога инклюзивного образования в аспекте структурно-функционального анализа профессионально-педагогической деятельности в условиях инклю-

зивного образовательного пространства и субъектно-функционального анализа позиций участников инклюзивного образовательного пространства. Структурно-функциональный анализ педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования позволяет установить ее компонентный состав (диагностический, конструктивно-проектировочный, организаторский, коммуникативный, рефлексивный, прогностический компоненты), способ организации и взаимосвязи компонентов, а также функциональное назначение каждого компонента. Диагностический компонент определяется такими функциями, как определение характера и качества особых образовательных потребностей учащихся; выявление причин затруднений в осуществлении учебной деятельности, общении и взаимодействии в коллективе детей; разработка индивидуальных образовательных программ на основе результатов педагогической диагностики с учетом специфики образовательных потребностей учащихся. Конструктивно-проектировочный компонент предполагает сформированность функций отбора и композиции учебного материала, его адаптацию к разнообразным образовательным потребностям детей; выбор методов обучения, соответствующих образовательным потребностям всех учащихся; определение условий использования специальных методов и средств обучения, адекватных особым образовательным потребностям детей; планирование и построение образовательного процесса с учетом индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей учащихся; определение векторов и содержания взаимодействия участников группы сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями в образовательном пространстве и др. Для организаторского компонента характерны такие функции, как включение учащихся в различные виды деятельности, организация совместной деятельности и общения; работа по развитию родительской инициативы; организация согласованной деятельности по сопровождению ребенка с особыми образовательными потребностями в образовательном пространстве и др. Функциональная нагрузка коммуникативного компонента выражается в принятии педагогом каждого ребенка, установлении педагогически целесообразных отношений педагога со всеми участниками инклюзивного образовательного пространства, социальными институтами, общественными организациями и т.д., а рефлексивного – в анализе эффективности собственной деятельности, деятельности и взаимодействия детей, результатов общения и взаимодействия со всеми детьми. Прогностический компонент предполагает выполнение функций проектирования дифференцированных образовательных результатов с учетом индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей детей; прогнозирования жизненной перспективы детей с особыми образовательными потреб-

ностями и ее обеспечение условиями инклюзивного образования и др.

Компоненты профессионально-педагогической деятельности имеют нелинейную концентрическую функциональную взаимосвязь, обусловленную содержанием решаемых практических задач. Эффективность реализации каждой функции детерминируется сформированной готовностью к ее выполнению, которая, в свою очередь, опирается на комплекс академических (владение методологией и терминологией отдельной области знаний, понимание действующих в ней системных взаимосвязей, а также способность использовать их в решении практических задач), профессиональных (готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями реальной педагогической ситуации) и социально-личностных (совокупность компетенций, относящихся к самому человеку как к личности, взаимодействию личности с другими людьми, группой и обществом) компетенций.

Субъектно-функциональный анализ профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования позволяет определить функции педагога, направленные на достижение стратегических и текущих целей, формируемых из базовых потребностей субъектов инклюзивного образовательного пространства его целеносителей: детей и их родителей, педагогов, специалистов группы сопровождения детей с особыми образовательными потребностями, администрации учреждения образования. Так, для детей и родителей они заключаются в обеспечении психологической безопасности, комфортных условий взаимодействия и общения, возможностей развития и социализации, овладения необходимыми для приобретения профессиональной деятельности компетенциями, формирование опыта принятия решений в предстоящей самостоятельной жизни, объективизация жизненной перспективы. Педагоги и специалисты группы сопровождения детей с особыми образовательными потребностями заинтересованы в обеспечении эффективности образовательного процесса, снижении рисков профессиональной деятельности и гарантиях профессиональной безопасности. Для администрации учреждения образования базовыми потребностями являются повышение престижа и конкурентоспособности учреждения образования, обеспечение его эффективности в достижении образовательных целей. Полисубъектность инклюзивного образовательного пространства детерминирует целый спектр потребностей, которые фокусируются и проецируются в компетентностном содержании инклюзивной готовности педагога.

Определение функциональной нагрузки педагога в условиях инклюзивного образования позволяет обозначить компетентностное наполнение его готовности к работе в этих условиях и содержание

высшего педагогического образования, обеспечивающего формирование необходимых компетенций.

Таким образом, компетентностная модель педагога инклюзивного образования представлена системой академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, определяющих способность и готовность к успешной реализации функций профессионально-педагогической деятельности и достижения образовательных результатов с учетом потребностей всех субъектов инклюзивного образовательного пространства [8].

1.2. Реализация компетентностного подхода в формировании инклюзивной готовности будущих педагогов как образовательного эффекта предполагает определение компетентностного содержания каждого ее структурного компонента (когнитивного, эмоционального, мотивационно-когнитивного, коммуникативного, рефлексивного), отражение их в содержании и организационных формах образовательного процесса учреждения высшего образования, а также превентивную подготовку профессорско-преподавательского состава к реализации компетентностного подхода в формировании инклюзивной готовности будущих педагогов [9]. Такая подготовка должна быть целенаправленной и носить системный характер.

1.3. Обеспечение позитивной образовательной интерференции в логике дедуктивного подхода, выражающейся в обозначении позиции, смысловом акцентировании учебного материала, определяющего идеи, ценности и принципы инклюзивного образования в учебных предметных областях всех блоков учебного плана подготовки специалистов. Основу такой образовательной интерференции составляет соблюдение циклической временной (на протяжении всего срока подготовки специалиста) и пространственной (учреждение высшего образования, места прохождения педагогических практик, участие в мероприятиях внеучебной деятельности и т.д.) пролонгированности процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов, детерминированной поступательностью и эволюционностью социальных и культурных изменений.

2.1. Создание и поддержание толерантной среды образовательного процесса как условия реализации принципа инклюзивности, что предполагает принятие педагогом разнообразия («инаковости») как источника обогащения опытом общения и взаимодействия, расширения представлений об окружающем и реализации возможности оказать поддержку и помощь, а также содержательной и организационной вариативности образовательного процесса. Создание толерантной образовательной среды выходит за пределы учреждения образования и распространяется на внеучебную деятельность студентов, в которой будущие педагоги привлекаются к участию в волонтерском движении, организуют социальные акции. В основе создания толерантной среды лежат субъект-субъектные отноше-

ния участников образовательного пространства, построенные на принятии друг друга и ориентации на уникальность каждого. Дидактическими механизмами создания и поддержания толерантной образовательной среды являются методы диалогового обучения, способствующие профилактике ситуативной тревожности и преодолению страхов общения, обсуждение педагогических ситуаций, решение обобщенных профессиональных задач, использование учебных дебатов и других имитационных методов обучения.

2.2. Создание эмоционально насыщенной образовательной среды как характеристики образовательного пространства учреждения высшего образования, направленной на стимуляцию принятия будущими педагогами всех субъектов инклюзивного образования, а также на намерения эффективной коммуникации с ними. Такая работа предполагает широкое использование эмоционально окрашенных текстов, кино- и видеосюжетов, позиционирующих достижения и успешность детей и лиц с особенностями развития, создающих образные представления и понятия о них.

3.1. Обеспечение системности и последовательности в формировании инклюзивной готовности, создание условий достижения эффекта «педагогического резонанса» посредством вариативности организационных форм, технологий и методов обучения, а также внеаудиторной деятельности (включение в волонтерскую деятельность, проведение инфо-кампаний, встреч с родителями и т.д.), обеспечивающей целенаправленное и комплексное формирование академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, слагающих основу инклюзивной готовности будущих педагогов.

3.2. Содержательная сопряженность дисциплин учебного плана подготовки будущих педагогов, отражающая смыслы, ценности инклюзивного образования, личностную и педагогическую толерантность, обеспечивающую реализацию «аксиологической консолидирующей функции образования». Это, во-первых, предполагает интеграцию теоретических, методологических, психолого-педагогических и специальных знаний посредством изучения учебных дисциплин «Основы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития», «Основы инклюзивного образования», участия в тренингах «Толерантный педагог», «Инклюзивное образование: сущность, преимущества, риски» и др.. Во-вторых, следует обеспечить трансляцию идей инклюзивного образования и формирование инклюзивной готовности будущих педагогов посредством рассмотрения отдельных вопросов теории и практики инклюзивных процессов в содержании других дисциплин учебного плана (например, «Философия» (вопросы ценности человеческой жизни; толерантность как способ мышления, общения, взаимодействия), «Экономи-

ческая теория» (образование и трудоустройство лиц с инвалидностью), «Социология» (доступность образования для всех), «Иностранный язык» (подбор текстов, раскрывающих проблемы дискриминации в обществе и образовании, взаимодействия в общем образовательном пространстве и т.д.) и др.). В-третьих, необходимо обеспечить практическое обучение студентов в учреждениях образования, реализующих инклюзивные практики.

3.3. Комплексность и вариативность форм и средств формирования инклюзивной готовности посредством последовательного включения будущих педагогов в педагогическую деятельность, адекватную актуальным условиям профессиональной реализации (разработка вариативной уровневой системы заданий, решение профессиональных задач и педагогических ситуаций, выполнение заданий в период прохождения педагогической практики, участие в тренингах, участие в работе ресурсного центра инклюзивного образования, участие в проектной деятельности, разработка сценариев социального интерактивного театра; участие в информационно-коммуникационных кампаниях по позиционированию идей инклюзивного образования; разработка профессионального портфолио педагога инклюзивного образования и др.).

Широкое использование форм работы студентов, позволяющих формировать компетенции коллегального (командного) стиля деятельности, принятия решений и их реализации в полисубъектном образовательном пространстве (кейс-технологии, метод проектов и др.).

3.4. Использование стимулов, повышающих удовлетворенность педагогов содержанием и условиями реализации профессиональной деятельности и снижении субъективного восприятия риска изменений, связанных с инклюзивным образованием, посредством разработки стратегий обучения с опорой на междисциплинарный подход, поскольку педагогическая деятельность является, по сути, деятельностью управленческой, что означает возможность экстраполяции психологических моделей работы с рисками на образовательную среду. Такая деятельность предполагает работу по профилактике педагогических рисков, а также разработку антирискерной программы, основывающейся на идентификации факторов риска, их анализе и оценке, планировании реагирования на риск, контроле и мониторинга минимизации риска, планирование управления рисками.

4.1. Диагностико-методическое обеспечение процесса формирования инклюзивной готовности в целом и ее отдельных компонентов на основе мониторинга образовательных результатов, образовательных эффектов и обеспечивающих их условий образовательного процесса. Основу такого обеспечения составляет критериальный комплекс, включающий оценку процесса подготовки педагогических кадров (педагогический и социально-

психологический аспекты) и образовательных результатов (комплекса компетенций, определяющих компоненты инклюзивной готовности будущих педагогов).

Выводы

Реализация предложенного комплекса педагогических условий обеспечивает системность работы как в содержательном (достижение образовательных результатов), так и в организационном аспектах, совпадает с целевыми установками профессионального педагогического образования и позволяет формировать у будущих педагогов инклюзивную готовность. Проведенное эмпирическое исследование по реализации комплекса педагогических условий позволило обновить содержание учебных программ дисциплин учебных планов подготовки будущих педагогов учреждений дошкольного образования и учителей начальных классов учреждений общего среднего образования, разработать и внедрить в учебный процесс разнообразные формы и методы организации образовательного процесса, определить оптимальную позицию изучаемых учебных дисциплин.

ЛИТЕРАТУРА

- Хитрюк В. В. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева. 2013. №3 (79). С. 189–194.
- Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований // Педагогика. 1995. №5. С. 44–50.
- Савва Л. И. Межличностное познание учителя в системе его профессиональной подготовки. Магнитогорск: МаГУ, 2001. 246 с.
- Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 124 с.
- Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности. Волгоград: Перемена, 2001. 96 с.
- Никитина Е. Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования. Челябинск: изд-во ЧГПУ, 2000. 109 с.
- Галкина О. В. Роль и место понятия «организационно-педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки: дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2009. 187 с.
- Хитрюк В. В., Пономарева Е. И. Модель педагога инклюзивного образования: компетентностный подход // Адукацыя і выхаванне. 2013. №11. С. 35–40.
- Хитрюк В. В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования через призму комплекса компетенций // Известия Смоленского государственного университета. 2013. №4(24). С. 446–455.
- Ситников В. Л. Педагогика общей заботы - источник современной психологии командообразования // Российский гуманитарный журнал. 2014. Т. 3. №2. С. 86–97. DOI: 10.15643/libartrus-2014.2.3
- Шубникова Е. Г. Теоретические подходы к изучению структурных компонентов жизнеспособности личности как основы профилактики зависимого поведения // Российский гуманитарный журнал. 2013. Т. 2. №1. С. 14–20. DOI: 10.15643/libartrus-2013.1.2

Поступила в редакцию 01.08.2014 г.

COMPLEX PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF INCLUSIVE READINESS OF PROSPECTIVE TEACHERS

© V. V. Khitryuk

*Baranovich State University
21 Vojkov St., 325409 Baranovich, Belarus.*

Phone: +375 (163) 45 78 31.

Email: hvv64@tut.by

An integrated approach in determining the pedagogical conditions for the formation of an inclusive readiness of future teachers in terms of higher education institutions is justified in the article. For this purpose, the basics of composition of pedagogical conditions were considered, which created a single-piece complex of pedagogical conditions of the formation of an inclusive readiness of future teachers and the organizational, educational, pedagogical, content-pedagogical and procedural-pedagogical conditions were described, the main directions for their implementation were identified. Original position in the development of a set of pedagogical conditions of formation of the inclusive readiness of future teachers have: the social order of society in ensuring the quality of inclusive education; especially vocational and educational activities in terms of inclusive educational space; unity of substantial lines of the educational standard of higher pedagogical education and implementation of the competency approach in training. The result of the creation and implementation of a set of pedagogical conditions for the formation of an inclusive perspective readiness of teachers is complex competencies that underpin intentions into effective vocational and educational activities in terms of inclusive educational space.

Keywords: *inclusive education, inclusive readiness of prospective teachers, pedagogical conditions, children with special educational needs, the competence approach.*

Published in Russian. Do not hesitate to contact us at bulletin_bsu@mail.ru if you need translation of the article.

REFERENCES

1. Khitryuk V. V. Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni I. Ya. Yakovleva. 2013. No. 3 (79). Pp. 189–194.
2. Nain A. Ya. Pedagogika. 1995. No. 5. Pp. 44–50.
3. Savva L. I. Mezhlchnostnoe poznanie uchitelya v sisteme ego professional'noi podgotovki [Interpersonal Knowledge of Teachers in the System of Professional Training]. Magnitogorsk: MaGU, 2001.
4. Andreev V. I. Pedagogika: uchebnyi kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya [Pedagogy: Training Course for Creative Self-development]. 2-e izd. Kazan': Tsentr innovatsionnykh tekhnologii, 2000.
5. Borytko N. M. V prostranstve vospitatel'noi deyatel'nosti [In the Space of Educational Activities]. Volgograd: Peremena, 2001.
6. Nikitina E. Yu. Teoretiko-metodologicheskie podkhody k probleme podgotovki budushchego uchitelya v oblasti upravleniya differentsiatsiei obrazovaniya [Theoretical-methodological Approaches to the Training of Future Teachers in the Field of Management of differentiated Education]. Chelyabinsk: izd-vo ChGPU, 2000.
7. Galkina O. V. Rol' i mesto ponyatiya «organizatsionno-pedagogicheskie usloviya» v terminologicheskoy apparate pedagogicheskoy nauki: dis. ... kand. ped. nauk. Samara, 2009.
8. Khitryuk V. V., Ponomareva E. I. Adukatyia i vykhavanne. 2013. No. 11. Pp. 35–40.
9. Khitryuk V. V. Izvestiya Smolenskogo gosudarstvennogo universiteta. 2013. No. 4(24). Pp. 446–455.
10. Sitnikov V. L. Pedagogics of the General Care - the Source of Modern Psychology of Teambuilding // Liberal Arts in Russia. 2014. Vol. 3. No. 2. Pp. 86–97. DOI: 10.15643/libartus-2014.2.3
11. Shubnikova E. G. Theoretical Approaches to Studying Structural Components of Personal Viability as Basis for Preventing Dependent Behavior // Liberal Arts in Russia. 2013. Vol. 2. No. 1. Pp. 14–20. DOI: 10.15643/libartus-2013.1.2

Received 01.08.2014.