

### **Принцип трансформации профессионально-практических задач в учебные: к вопросу о формировании инклюзивной готовности будущих педагогов**

Инклюзивное образование как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [3; ст. 2 (27)] постепенно и поступательно определяет позиции в современном социальном и образовательном сообществе разных стран, в том числе и в Республике Беларусь. Инклюзивное образование детерминирует формирование особого образовательного пространства, в котором инклюзивность является инструментом обеспечения доступности образования для всех.

Нельзя не согласиться с позицией исследователей, определяющих образовательное пространство как «существующее в социуме “место”, где субъективно задаются множества отношений и связей и осуществляются специальные виды деятельности разных систем, связанных с развитием индивида и его социализацией» [1]. По своей сути инклюзивное образовательное пространство призвано обеспечить в доступном для каждого участника формате реализацию образовательных и межличностных отношений, возможности личностного (когнитивного, эмоционального, социального) развития, социализации, саморазвития и самоизменения. Решение этой задачи предполагает переосмысление содержания и функций профессионально-педагогической деятельности педагога к работе в условиях инклюзивного образовательного пространства, а также поиска путей формирования готовности будущего педагога к выполнению этих функций в новых профессиональных условиях. Очевидно, что инклюзивная готовность будущих педагогов (сложное интегральное субъектное качество личности, содержательно раскрывающееся через комплекс компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях [4, с. 190]) является важнейшей детерминантой, обеспечивающей возможность создания условий обучения «особых» детей в массовой школе. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов лежит в плоскости задач, решаемых учреждениями высшего образования, осуществляющими подготовку педагогических кадров, и определяется содержанием педагогического образования.

Одним из важных положений в определении содержания высшего образования, позволяющего формировать инклюзивную готовность будущих педагогов, является принцип трансформации профессионально-практических задач в учебные. Реализация этого принципа позволяет обеспечить компетентностный подход в подготовке будущего педагога инклюзивного образования и предполагает проведение структурно-функционального анализа профессионально-педагогической деятельно-

сти, выявление групп (классов) практических задач, которые предстоит решать педагогу, определения необходимых компетенций педагога, обеспечивающих их решение, а также обозначение правил реализации этого принципа.

Структурно-функциональный анализ педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования позволяет установить ее компонентный состав, способ организации и взаимосвязи компонентов, а также функциональное назначение каждого компонента. Так, структурными компонентами выступают:

*диагностический* (функции: определение характера 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* (функции: отбор и композиция учебного материала, его адаптация к разнообразным образовательным потребностям детей; выбор методов обучения, удовлетворяющим образовательным потребностям всех детей; 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 взаимодействия участников группы сопровождения ребенка с ООП в образовательном пространстве и т. д.);

*организаторский* (функции: система действий, направленных на включение учащихся в различные виды деятельности, организацию совместной деятельности и общения; работа по созданию единой родительской инициативы; организация согласованной деятельности по сопровождению ребенка с особыми образовательными потребностями в образовательном пространстве и др.);

*коммуникативный* (функции: установление педагогически целесообразных отношений педагога с учащимися, всеми участниками инклюзивного образовательного пространства, социальными институтами, общественными организациями и т. д.);

*рефлексивный* (функции: анализ эффективности собственной деятельности, деятельности и взаимодействия детей, результатов общения и взаимодействия со всеми детьми);

*прогностический* (функции: проектирование дифференцированных образовательных результатов с учетом индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей детей; прогнозирование жизненной перспективы детей с особыми образовательными потребностями и ее обеспечение условиями инклюзивного образования и др.).

Компоненты профессионально-педагогической деятельности имеют нелинейную концентрическую взаимосвязь, обусловленную содержанием решаемых практических задач.

Реализация профессионально-педагогических функций предполагает решение различных практических задач. Нельзя не согласиться с исследователями [3], выделяющими следующие группы практических задач:

- аналитико-рефлексивные (анализ и рефлексия содержания инклюзивного образовательного процесса, в том числе при реализации индивидуальных образовательных программ учащихся с особыми образовательными потребностями; характера отношений между участниками образовательного процесса в условиях инклюзивного образовательного пространства, возникающих проблем и затруднений и др.);

- конструктивно-прогностические (построение образовательного процесса с учетом индивидуальных возможностей и образовательных потребностей каждого ребенка; выработка и принятие педагогических решений, прогнозирование результатов и последствий этих решений; прогнозирование результатов образования на основе индивидуализации образовательного процесса);

- организационно-деятельностные (выявление и использование условий реализации оптимальных вариантов образовательного процесса с учетом индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей учащихся, сочетание различных видов педагогической деятельности; согласованная совместная деятельность участников группы сопровождения ребенка с особенностями психофизического развития в инклюзивном образовательном пространстве);

- оценочно-информационные (сбор, обработка и хранение информации о состоянии и перспективах развития педагогической системы; мониторинг и объективная оценка эффективности сопровождения образовательного маршрута ребенка с особенностями психофизического развития в инклюзивном образовательном пространстве);

- коррекционно-регулирующие (коррекция хода, содержания и методов образовательного процесса с учетом образовательных потребностей всех учащихся).

При этом следует учитывать характеристики полисубъектности и вариативности инклюзивного образовательного пространства, что позволяет также включить диагностико-консультативные (педагогическая оценка индивидуальных возможностей и образовательных потребностей каждого ребенка, характера его учебной деятельности, причин имеющихся затруднений; проведение консультаций с участниками группы сопровождения, родителями и другими заинтересованными лицами и др.) и коммуникативные (выявление и использование эффективных и адекватных актуальным возможностям каждого ребенка способов, каналов и техник коммуникации) задачи.

Принцип трансформации профессионально-практических задач в учебные в формировании инклюзивной готовности будущих педагогов может быть реализован при соблюдении следующих правил:

- образовательный процесс подготовки будущих педагогов должен отвечать требованиям компетентностного подхода и обеспечивать «переплавку» знаний в компетенции;

- на основе структурно-функционального анализа педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования следует определить содержание практических задач, которые предстоит решать будущему педагогу и провести их классификацию;

- необходимо сформулировать комплекс профессиональных и социально-личностных компетенций будущих педагогов, обеспечивающих эффективность решения практических задач;

- следует провести анализ содержания отдельных предметных областей образовательной программы подготовки будущих педагогов с позиций определения возможности формирования готовности будущих педагогов к решению практических задач в условиях инклюзивного образования;

- важно разработать различные формы учебных задач (педагогические ситуации, обобщенные профессиональные задачи, миникейсы, задания, упражнения и др.), определить их место в изучении различных учебных дисциплин и методические условия эффективного использования.

#### **Список литературы**

1. Леонова О. Образовательное пространство как педагогическая реальность // *Alma mater*. – 2006. – № 1.

2. Слостенин В.А., Мищенко А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя. – М.: Логос, 2000. – 422 с.

3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ст. 2 (27).

4. Хитрюк В. В. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного формирования // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева*. – 2013. – № 3 (79). – С. 189–194.