

**Хитрюк, В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования. Особенности профессионально-педагогической деятельности в условиях образовательной инклюзии : Дис. ...д-ра пед. наук [13.00.08 – теория и методика профессионального образования ]/ В.В.Хитрюк. – Калининград, 2015. – С. 69–79.**

### **Особенности профессионально-педагогической деятельности в условиях образовательной инклюзии**

Осуществление практик инклюзивного образования вносит значительные изменения в характер, содержание, методическую модель работы педагога. 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, целеносителей (обучающиеся с нормативными образовательными потребностями (НОП) и с особыми образовательными потребностями (ООП), их родители, педагоги, специалисты группы сопровождения обучающихся с ООП, администрация учреждения образования). Так, для обучающихся и родителей потребности заключаются в обеспечении психологической безопасности, комфортных условий взаимодействия и общения, возможностей развития и овладения необходимыми для приобретения профессиональной деятельности компетенциями, в формировании опыта принятия решений в предстоящей самостоятельной жизни, объективизация жизненной перспективы. Педагоги и специалисты группы сопровождения обучающихся с ООП заинтересованы в обеспечении эффективности образовательного процесса, снижении рисков и гарантиях профессиональной безопасности. Для администрации учреждения образования базовыми потребностями являются повышение престижа и конкурентоспособности учреждения образования, обеспечение его эффективности. Очевидно, что полисубъектность инклюзивного образовательного пространства детерминирует целый спектр потребностей различных социальных групп, которые проецируются в содержание инклюзивной готовности педагога, обеспечивающей эффективность образовательного процесса для всех детей.

Следует учитывать, что условия инклюзивного образования – это условия,

влекущие за собой изменения общественного сознания, ценностных установок, и, наконец, изменения организационных основ и содержания самой профессионально-педагогической деятельности. В основе готовности к изменениям в профессиональной деятельности лежит личностное восприятие рисков, которые сопровождают эти изменения.

Риск принято определять как потенциальное или реальное следствие определенных действий, выполняемых в условиях выбора, проявляющееся поливариантно и поддающееся количественной и качественной оценке [308].

Профессиональные риски педагога в условиях инклюзивного образования можно определить как вероятность появления негативных последствий результатов педагогической деятельности в новых профессиональных условиях, которые могут сказываться на личности каждого из участников инклюзивного образовательного пространства, а также на достижении образовательных результатов.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что профессиональные риски педагогов имеют специфические и общие проявления, которые определяются предметным содержанием и направленностью самой профессионально-педагогической деятельности [49;351;369]. В качестве типичных для педагогической деятельности исследователи называют следующие группы рисков: риски, связанные с техническими условиями, обеспечивающими образовательный процесс; риски, связанные с технологиями, которыми оперирует педагог, организуя педагогический процесс; риски, связанные с возможными изменениями целевых установок в зависимости от личностных характеристик участников образовательного процесса, их образовательных потребностей [358]. Для условий инклюзивного образования характерными являются и коммуникативные риски, и риски получения непредсказуемого или мало предсказуемого результата.

Причинами профессиональных рисков педагога, работающего в условиях инклюзивного образования, выступают

несогласованность между требованиями, предъявляемыми системой образования к содержанию деятельности педагога в условиях инклюзивного образования и его личными интересами, возможностями, профессиональными стереотипами;

недостаточная инклюзивная готовность как социальный аттитюд и мотивация педагога к работе в новых условиях (страх перед «особым» ребенком, боязнь навредить и т.д.);

недостаточный уровень методологической, профессиональной, инклюзивной культуры, инклюзивной компетентности и мышления педагога;

недостаточное владение компетенциями работы в команде, выработки и принятия совместных решений, распределения функций и ответственности в организации сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями;

недостаточная сформированность ценностно-смысловых оснований, коммуникативных, мотивационно-когнитивных, эмоциональных компетенций педагога, определяющих его готовность к работе в условиях инклюзивного образования;

чрезмерная динамика изменений в сфере образования, влекущая изменение акцентов в профессиональных функциях, а также большая загруженность, приводящая к перенапряжению и эмоциональному выгоранию педагогов;

боязнь снижения достигнутого педагогом профессионального уровня при внедрении практик инклюзивного образования.

Очевидными становятся особенности профессионально-педагогической деятельности, определяемые условиями инклюзивного образования. Известно, что профессионально-педагогическая деятельность представляет особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленного человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе [210;377].

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует, что структура педагогической деятельности представлена единством цели (системообразующий компонент), мотивов, действий (операций), результата [210;259;377]. Нельзя не согласиться с позицией исследователей, определяющих в качестве основной функциональной единицы, отражающей единство целей и содержания педагогической деятельности, педагогическое действие, которое трансформируется по спирали от познавательной задачи в форму практического преобразовательного акта и опять в познавательную задачу,

«условия которой становятся более полными». Таким образом, педагогическая деятельность представляет собой «процесс решения неисчислимого множества задач различных типов, классов и уровней» [377].

Структура профессионально-педагогической деятельности представлена следующими сложносоставными компонентами: конструктивным (конструктивно-содержательная (отбор и композиция учебного материала, планирование и построение педагогического процесса), конструктивно-оперативная (планирование своих действий и действий учащихся) и конструктивно-материальная (проектирование учебно-материальной базы педагогического процесса) деятельность); организаторским (система действий, направленных на включение учащихся в различные виды деятельности, создание коллектива и организация совместной деятельности) и коммуникативным (установление педагогически целесообразных отношений педагога с воспитанниками, другими педагогами школы, представителями общественности, родителями) [259].

Каждый компонент имеет функциональное наполнение. Так, конструктивный компонент педагогической деятельности может быть представлен как внутренне взаимосвязанные аналитическая, прогностическая и проективная функции, а коммуникативный включает перцептивную (проникновение во внутренний мир человека), собственно коммуникативную (установление педагогически целесообразных отношений) и коммуникативно-операциональную (активное использование средств педагогической техники) функции [445]. Эффективность педагогического процесса обусловлена наличием постоянной обратной связи.

Условия инклюзивного образования предполагают совместное обучение и воспитание с учетом возможностей и потребностей (физических, социальных, образовательных) каждого обучающегося, а также обеспечение социальной интеграции обучающихся с особыми образовательными потребностями.

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 обучающихся; 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 обучающихся.

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 обучающихся; определение условий использования специальных методов и средств обучения, адекватных особым образовательным потребностям обучающихся; планирование и построение образовательного процесса с учетом индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей обучающихся; определение векторов и содержания взаимодействия участников группы сопровождения обучающегося с особыми образовательными потребностями в образовательном пространстве и др.

Для организаторского компонента характерны такие функции, как включение обучающихся в различные виды деятельности, организация совместной деятельности и общения; работа по развитию родительской инициативы; организация согласованной деятельности по сопровождению обучающегося с ООП в образовательном пространстве и др.. Функциональная нагрузка коммуникативного компонента выражается в принятии педагогом каждого обучающегося, 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 обучающихся, результатов общения и взаимодействия со всеми обучающимися.

Прогностический компонент предполагает выполнение функций проектирования дифференцированных образовательных результатов с учетом индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей обучающихся; прогнозирования жизненной перспективы детей с особыми

образовательными потребностями и обеспечения её 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 позволил определить основные векторы проблем инклюзивной готовности педагогов и предположить их причины. Так, в основе вектора проблемы «педагог – «особый» ребенок» могут лежать следующие причины: педагог испытывает страх общения и обучения разных детей в едином образовательном пространстве, так как не владеет необходимыми знаниями и компетенциями для обеспечения качества деятельности; боязнь навредить ребенку непрофессиональными действиями; неприятие отдельных категорий детей с ОПФР/ОВЗ; у педагога не сформированы профессионально-педагогические компетенции, отсутствует опыт изучения образовательных потребностей всех детей, и учета их особенностей в практической педагогической деятельности; недостает знаний об особенностях учебной деятельности различных категорий обучающихся и умений определять их причины и т.д.

Вектор проблемы «ребенок с особенностями психофизического развития (ОПФР) – педагог» может объясняться такими причинами: ребенок испытывает боязнь общения (дидактофобия) и страх перед очевидной для педагога и сверстников неуспешностью в учебной деятельности; ребенок с ОПФР не понимает

педагога и требований, предъявляемых к нему со стороны педагога; ребенок с ОПФР не принимает личность педагога, рассматривая ее как источник собственных неудач.

В основе вектора проблемы «педагог – ребенок с особыми образовательными потребностями (ООП) во взаимодействии и обычным(и) ребенком (детьми)» могут быть непонимание причин и особенностей проявлений нарушения взаимодействия и общения детей; игнорирование необходимости педагогической поддержки и создания условий формирования межличностных отношений между детьми класса; неверие в возможности ребенка с ОПФР.

Вектор проблемы «педагог – учитель-дефектолог, педагог-психолог» может быть основан на «размытости» границ содержания работы и профессиональной ответственности каждого участника группы сопровождения ребенка с ООП, несформированности модели социально-профессионального партнерства педагогов, родителей, специалистов; недостаточно сформированных компетенциях работы в команде и принятия совместных решений, попытках делегировать функции и ответственность; недостаточном владении профессиональными компетенциями, обеспечивающими удовлетворенность от совместной деятельности и ее результативность.

Вектор проблемы «педагог – родители детей с ООП/ОПФР» может объясняться отсутствием необходимого контакта и доверия между педагогом и родителями, расхождением в понимании педагогом и родителями жизненных перспектив ребенка; акцентуированной центрацией на когнитивной составляющей образования и умалением роли социализации и социального развития детей как основной задачи и результата на уровне дошкольного образования и первой ступени общего среднего образования (начальной школы).

Вектор проблемы «педагог – родители обычных детей, обучающихся в условиях образовательной инклюзии» в своей основе может иметь такие причины, как недостаточная подготовленность и педагога, и родительского сообщества к принятию условий образовательной инклюзии; влияние социальных стереотипов, связанных с восприятием и оценкой возможностей «особых» детей; недостаточно сформированные компетенции работы с родителями; игнорирование педагогом необходимости целенаправленной систематической работы с ними и др.

Вектор проблемы «педагог – реализация содержания образовательных программ» с учетом разноуровневых возможностей усвоения учебного материала обучающимися может объясняться объективной сложностью образовательного процесса и обеспечения его качества в условиях реализации разноуровневых образовательных программ и образовательных маршрутов, реализуемых в едином временном формате, а также причиной субъективного порядка – недостаточным владением педагогом необходимыми компетенциями для обеспечения эффективности такой деятельности.

Очевидно, что специфичность условий профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзивного образования определяется полисубъектностью образовательного пространства, особенностями образовательной среды, участниками которой являются обучающиеся с особыми образовательными потребностями, обучающиеся с типичным развитием, учителя-дефектологи, педагоги-психологи, социальные педагоги и др.

Перечисленные векторы проблем детерминируют особенности профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзивного образования.

*Отбор содержания, адаптация и композиция учебного материала на основе комплексной диагностики индивидуальных образовательных потребностей и возможностей каждого обучающегося, проводимой группой психолого-педагогического сопровождения ребенка с ООП.* Такая диагностика носит как превентивный характер, так и организуется в виде мониторинга продвижения ребенка по намеченному образовательному маршруту. Полученные в процессе диагностики и мониторинга результаты позволяют педагогу оперативно вносить изменения в отбор содержания учебного материала, его адаптацию в соответствии с учетом особых образовательных потребностей и возможностей обучающегося, а также вариантов его композиции.

*Планирование образовательного процесса на основе рекомендаций группы сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями, предложенных с учетом индивидуальных возможностей, образовательных потребностей, а также динамики развития обучающегося и его продвижения в овладении предполагаемыми компетенциями.* Согласованная комплексная деятельность группы сопровождения ребенка и его ближайшего окружения



(родители или лица их заменяющие) позволяет, с одной стороны, максимально точно планировать образовательный процесс, с другой, — оперативно проводить необходимые коррекционные мероприятия, ориентируясь на реальный темп и качество учебной деятельности каждого ребенка.

*Многовариантность и многовекторность педагогических действий, детерминированных полисубъектностью инклюзивного образовательного пространства, а также полифункциональностью решаемых педагогических задач, обусловленных содержанием образовательной программы (индивидуального учебного плана) каждого ребенка с ООП.* Именно педагог оказывается координатором образовательного маршрута ребенка с особыми образовательными потребностями, сопровождаемого группой специалистов (учитель-дефектолог, педагог-психолог, социальный педагог и др.). Профессионально-педагогические решения опираются на консультативную помощь, получаемую от учителя-дефектолога, педагога-психолога, социального педагога. Не следует также забывать о полисубъектности и разноаспектности проявления образовательных возможностей и потребностей состава группы обучающихся, определяющих как характер, так и композицию педагогических задач и действий. Таким образом, педагогическое действие в условиях инклюзивного образования, трансформированное в познавательную задачу, детерминировано полифакторностью влияний, что, безусловно, порождает многовекторность преобразовательного педагогического акта, позволяющего оценить имеющиеся средства, условия, результаты и сформулировать новую педагогическую задачу, решение которой экстраполируется на всех участников инклюзивного образовательного пространства.

*Проектирование учебно-материальной базы образовательного процесса предполагает знание и использование широкого спектра специальных учебных, дидактических средств и материалов, создающих условия эффективной учебной деятельности и удовлетворяющих особые образовательные потребности каждого ребенка.* Работа по проектированию материально-технической базы предполагает согласованную деятельность и консультирование группы специалистов сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями.

*Учет индивидуальных возможностей каждого ребенка в участии в различных видах деятельности (групповой, коллективной, учебной внеучебной) в сочетании с созданием ситуации успеха. Такая работа предполагает диагностику как академических, так и социальных компетенций каждого ребенка, его готовность и способность к взаимодействию и общению с другими обучающимися, а также учет полученных результатов в организации деятельности детей.*

*Организация работы по созданию коллектива детей на основе построения толерантного уважительного отношения к любым различиям и «инаковости». Внешняя однородность детского коллектива сменяется разнообразием, проявляющимся в различных характеристиках и особенностях, в том числе и в физическом и/или психическом развитии. Это требует от учителя знания особенностей каждого ребенка, опоры на его сильные стороны, позиционирования возможностей.*

*Дифференцированное разноуровневое определение и формулирование образовательных результатов в едином инклюзивном образовательном пространстве, детерминированных возможностями и особыми образовательными потребностями детей. Особые потребности и различные возможности детей определяют содержание и требования к образовательным результатам, а также подходам в их определении и оценивании. В каждом конкретном случае баланс между объемом, глубиной, степенью овладения академическими и социально-личностными компетенциями будет определяться возможностями и потребностями ребенка и его ближайшим социальным окружением.*

*Расширение границ коммуникативной компетентности, предполагающей, с одной стороны, овладение и использование в образовательном процессе средств и техник альтернативной коммуникации, с другой, — расширение круга партнеров по общению. Все дети с особенностями психофизического развития испытывают большие или меньшие трудности в использовании словесной речи. Часто особенности речевого развития являются основной причиной учебной неуспешности. Именно поэтому коммуникативный компонент профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования приобретает выраженную специфику.*

Поиск и разработка методов и приемов работы по широкому привлечению родительской общественности к решению как образовательных задач, так и задач взаимодействия и общения детей.

*Перечисленные особенности профессионально-педагогической деятельности определяют содержание подготовки будущих педагогов, компетентностное наполнение их готовности к работе в условиях инклюзивного образования.*

Анализ содержания образовательных стандартов Республики Беларусь (Высшее образование. Первая ступень по специальностям 1-01 01 01 Дошкольное образование и 1-01 02 01 Начальное образование) [35;36] позволил сделать вывод о несоответствии предлагаемого содержания образования особенностям профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства. Так, в целевой компонент подготовки специалиста не включена социализирующая деятельность и, соответственно, не отражена необходимость формирования компетенций, позволяющих эффективно ее реализовывать. В то время как именно социализация является важнейшим образовательным результатом детей с особыми образовательными потребностями. Задачи профессиональной деятельности специалиста, определенные содержанием анализируемых образовательных стандартов, не отражают организацию общения и взаимодействия учащихся на основе толерантности и уважительного отношения к имеющимся различиям. Отсутствие акцента на такой важной задаче может привести к тому, что формирование и поддержание толерантных отношений не станет объектом внимания и заботы педагога. В требованиях, предъявляемых к образовательным результатам специалиста (комплексу академических, профессиональных и социально-личностных компетенций), не отражены особенности профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, и, соответственно, формируемые компетенции не в полном объеме отвечают требованиям социального заказа к содержанию подготовки будущего педагога. Предлагаемое общее содержание учебных дисциплин, составляющих учебный план подготовки будущих педагогов, не предполагает и не учитывает полисубъектность инклюзивного образовательного пространства, а также необходимость овладения новым (иногда и специфическим)

дидактическим и методическим инструментарием, позволяющим учитывать и удовлетворять особые образовательные потребности обучающихся.

Все сказанное позволяет сделать вывод о несоответствии содержания образовательных стандартов подготовки будущих педагогов, следовательно, и содержания высшего педагогического образования реальным практическим условиям профессиональной деятельности педагогов.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ