

Хитрюк, В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования. Дидактическая модель формирования инклюзивной готовности будущих педагогов: Дис.д-ра пед. наук [13.00.08 – теория и методика профессионального образования] / В.В.Хитрюк. – Калининград, 2015. – С. 189–203.

Дидактическая модель формирования инклюзивной готовности будущих педагогов

Психологическая и педагогическая науки имеют достаточный арсенал исследований, в которых раскрываются различные пути проектирования процесса формирования профессиональной готовности и компетентности [73;100;138;167;198; 199;213;222;269;273;363], в том числе и к работе в условиях образовательной интеграции инклюзии [74;100;115;117;150;151;152;157; 185;226;334;335;355;360;379;402; 435;459;460;462;464;470;471;472;478]. Одним из эффективных методов является моделирование образовательного процесса в соответствии с условиями решаемых задач.

Моделирование как метод исследования и его результат достаточно широко используется педагогической наукой. Модель (франц. *modele*, от лат. *modulus* — мера, образец, норма) выступает основной дефиницией метода моделирования, в которой фиксируются и отображаются наиболее важные компоненты, характеристики, качества, связи исследуемых процессов и систем, что позволяет адекватно оценивать, прогнозировать тенденции их развития, а также эффективно управлять этим развитием [391]. Разноаспектность представлений о сущности понятия «модель» отражается в его определениях: мысленный или знаковый образ, аналог, «представитель», «заместитель» оригинала [44]; мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что изучение ее дает нам новую информацию об этом объекте [443]; упрощённое, определенным образом схематизированное отображение объекта или явления [124]; средство получения новой информации о прототипе [391]; искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между

элементами этого объекта [144].

Анализ педагогической литературы показал, что изучены и нашли отражение общие принципы построения модели (В.П. Беспалько, 1989, А.А. Кирсанов, 1984, Ю.С. Тюнников, 1992 и др.), выявлены структурные составляющие различного рода моделей, [66;244 и др.].

В формате настоящего исследования понимание сущности модели согласуется с мнением тех исследователей, которые определяют ее как систему, отражающую все существенные признаки и связи объекта или явления и способную замещать их так, что ее изучение даёт новую информацию об объекте или явлении. Под дидактической моделью формирования инклюзивной готовности будущих педагогов понимается теоретическая система, представленная компонентным конструктом иерархически и рядоположенно взаимосвязанных между собой элементов, целостно отображающая качества, структуру, отношения между ними и предназначенная для проведения анализа, планирования и проектирования дидактических действий в обеспечении достижения образовательных результатов.

Модель, как правило, представлена конструктом, который соответствует цели и даёт возможность рассмотреть характеристики объекта исследования как единого целого.

Моделирование процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов предполагает:

формулирование социального заказа, определяющего содержание инклюзивной готовности будущих педагогов;

выявление особенностей профессионально-педагогической деятельности и функциональной нагрузки педагогов в условиях инклюзивного образования на основе структурно-функционального анализа педагогической деятельности;

установление условий, определяющих гармоничность компонентов инклюзивной готовности, их баланса и взаимовлияния в структуре феномена;

определение компетентностного наполнения модели педагога инклюзивного образования, формулирование образовательных результатов и образовательных эффектов (готовности) языком академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, а также выявление компетентностного наполнения

каждого структурного компонента инклюзивной готовности;

установление содержательных взаимосвязей между компонентами инклюзивной готовности и компонентами профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования;

обозначение этапов процесса формирования инклюзивной готовности в структуре профессиональной подготовки будущих педагогов;

выявление педагогических условий эффективного формирования инклюзивной готовности будущих педагогов;

разработку (отбор и композиция) педагогических технологий, методов, организационных форм формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в образовательном пространстве учреждения высшего образования;

определение критериев и показателей результативности дидактической модели;

разработку инструментария мониторинга сформированности комплекса компетенций, составляющих компоненты инклюзивной готовности будущих педагогов.

Методологической основой предлагаемой дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов является компетентностный подход, реализация которого предполагает создание условий «переплавки» знаний в компетенции — способность и готовность действовать в актуальной практической (профессиональной) ситуации. Дидактическая модель формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования на основе компетентностного подхода включает организационные и содержательные составляющие образовательного процесса (содержание учебных дисциплин учебного плана подготовки специалистов на первой ступени высшего педагогического образования), синтезированные в блоки (мотивационный, содержательный, процессуально-технологический, контрольно-результативный) и объединенные логикой достижения образовательных результатов — формирование комплекса академических, профессиональных, социально-личностных компетенций.

Дидактическая модель формирования инклюзивной готовности у будущих педагогов на основе компетентностного подхода обеспечивается результатами

предварительно проведенного структурно-функционального анализа профессионально-педагогической деятельности, субъектно-функционального анализа позиций участников инклюзивного образовательного пространства, а также реализацией образовательного процесса, построенного с учетом содержания комплекса формируемых компетенций, и включает в себя следующие блоки (Приложение Д, рисунок Д.1):

мотивационный блок, в котором конкретизированы цель и мотивационные предпосылки формирования инклюзивной культуры будущих педагогов: гуманистические ценности как основа инклюзивного образования; педагогические ценности как основа успешной профессиональной деятельности [407;408]; потребность в развитии инклюзивной готовности как составляющей профессионально-педагогической готовности, отражающей требования социального заказа (личности, семьи, общества, государства) к подготовке будущего педагога;

содержательный блок, определяющий отбор и/или разработку учебного материала с учетом содержания и структуры формируемых знаний, умений, компетенций: система принципов формирования инклюзивной готовности будущих педагогов; структурные компоненты инклюзивной готовности (когнитивный, эмоциональный, мотивационно-когнитивный, коммуникативный, рефлексивный); комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций как содержательная основа формирования инклюзивной готовности в целом и ее структурных компонентов; комплекс педагогических условий формирования инклюзивной готовности;

процессуально-технологический блок представлен комплексом форм, методов, приемов образовательного процесса, проектируемого с учётом условий организации учебной деятельности будущих педагогов и включает этапы: превентивно-ориентационный (профессионально-ценностное фокусирование на значимости ИГП; информационное, диагностическое, учебно-методическое и технологическое обеспечение (формы, методы, приёмы, способы формирования ИГП)); когнитивный (синтезирование знаний на основе интеграции содержания учебных дисциплин); практический (моделирование и решение педагогических ситуаций и задач (кейсов); тренинги; ролевые и деловые игры; разыгрывание

сценариев социального интерактивного театра (СИТ); участие в волонтерском движении и инфо-кампаниях и т.д.; выполнение заданий педагогической практики); диагностико-прогностический (оценка сформированности структурных компонентов инклюзивной готовности; прогнозирование результатов будущей профессиональной деятельности);

контрольно-результативный блок выполняет функции диагностического контроля и мониторинга качественных изменений в структуре инклюзивной готовности будущих педагогов и включает: уровни сформированности инклюзивной готовности; критерии и показатели сформированности структурных компонентов инклюзивной готовности; оценку сформированности компетенций, определяющих содержание каждого структурного компонента инклюзивной готовности.

Разработанная дидактическая модель формирования инклюзивной готовности будущих педагогов интегрируется в систему высшего образования (первая ступень) и направлена на оптимизацию содержания и методов профессионально-педагогической подготовки. Внедрение дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов носит лонгитюдный характер и предполагает комплексное использование содержательных, методологических и методических возможностей образовательного процесса, внеучебной деятельности студентов, специализированных лабораторий, социально-психологических служб университета.

Критериями результативности реализации дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов являются:

овладение профессиональными и социально-личностными компетенциями, определяющими намерения в обеспечении успешной профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования;

повышение показателей уровня сформированности инклюзивной готовности педагогов в целом и всех ее структурных компонентов;

преодоление дисгармоничности уровней сформированности инклюзивной готовности будущих педагогов и установление сбалансированных связей;

сокращение социальной дистанции и эмоциональное принятие всех участников инклюзивного образовательного пространства;

намерение учитывать образовательные потребности и индивидуальные возможности каждого ребенка и адекватно адаптировать учебные средства, методы и приемы работы.

Основу любой дидактической модели составляют ее принципы. Разработанная дидактическая модель формирования инклюзивной готовности будущих педагогов опирается на систему, представленную как базовыми, так и специальными принципами, которые детерминируются характером и специфичностью условий инклюзивного образовательного пространства и инклюзивной образовательной среды как места профессиональной реализации будущих педагогов. Под системой принципов дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов понимается комплекс основополагающих позиций, образующих единство в выполнении задачи формирования комплекса компетенций (академических, профессиональных, социально-личностных), определяющих все компоненты инклюзивной готовности будущих педагогов. Системность принципов дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов подтверждается наличием свойств, определяющих данный феномен в качестве системы. При этом следует помнить, что результативность системы детерминируется гармоничностью связей ее отдельных компонентов, выражающейся в балансе силы влияния каждого принципа, его роли в общей структуре системы принципов. Подтверждением системности принципов дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов является, например, понимание, что изменение принципа ценностно-смыслового наполнения содержания высшего профессионального образования безусловно потребует пересмотра и корректировки всех специальных принципов.

Итак, система принципов дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов включает две подсистемы, объединяющие как стратегические (базовые), так и тактические (специальные) принципы [410]. Среди базовых следует назвать следующие принципы:

Принцип ценностно-смыслового наполнения содержания высшего педагогического образования, основу которого составляет «постижение смыслов другого человека и уяснение целей и мотивов, стоящих за этими смыслами» [90], а

также включение их в индивидуальную ценностно-смысловую структуру деятельности и/или ситуации. Речь идет о сложном процессе трансформации постижения (узнавание, понимание, «присвоение») смыслов «Другого» (смысл как «внутреннее логическое содержание, значение») в образование смыслов (включение новых смыслов в сложную иерархическую структуру сформированной смысловой матрицы), т.е. процессе перехода от «смыслопостижения через смыслообразование к смыслоформированию» [90]. Полисубъектность инклюзивного образовательного пространства делает этот процесс многовекторным («многослойным») и цикличным: педагог, постигая смыслы детей, их родителей, участников группы сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями и включая их с матрицу собственных смыслов, преобразует ее и одновременно, транслируя смыслы в профессиональной деятельности, оказывает влияние на смыслообразование всех участников инклюзивного образовательного пространства.

Этот принцип приобретает особую значимость в процессе формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в учреждении высшего образования, когда происходит «выращивание» из учебной деятельности профессиональной и образование выступает как «процесс приобретения новых смыслов» [64]. Смыслообразование для будущих педагогов происходит, в том числе, в диаде преподаватель — студент, когда критериями возникновения новых смыслов являются цели образовательной деятельности, потребности студента: «соответствие смыслов, ценностей различных систем жизненных отношений, выработанных в актуальных и актуализирующихся целях и потребностях человека» [65].

Опираясь на позиции Д.А. Леонтьева в понимании форм существования ценностей как общественных идеалов (выработанных общественным сознанием и присутствующих в нем общественных представлений о совершенстве в различных сферах общественной жизни), предметных воплощений этих идеалов в деяниях или произведениях людей и мотивационных структур личности («модели должного») [260], представляется необходимым формирование смыслов инклюзии как общественного идеала, который усваивается личностью и побуждает ее активность в качестве «модели должного», предметно воплощая эти модели. При этом следует

помнить, что осознание ценности (когнитивная составляющая) и позитивное отношение к ней (эмоциональная составляющая) не являются достаточными условиями для её трансформации в личностную ценность. В качестве условия, обеспечивающего этот переход, выступает включение личности в коллективную деятельность по реализации соответствующей ценности [65], а также использование ресурса референтной для личности малой группы (семья, группа сверстников, профессиональное сообщество). Реализация принципа обеспечивает условия формирования когнитивного, эмоционального и рефлексивного компонентов инклюзивной готовности.

Принцип комплексности проявляется в том, что формирование инклюзивной готовности как образовательного эффекта рассматривается в комплексе достижения образовательных результатов — формирования профессиональных компетенций и профессионально-значимых качеств личности будущих педагогов. Инклюзивная готовность педагога отражает намерения в использовании образовательных результатов (профессиональных и социально-личностных компетенций) при решении практических задач в актуальных профессиональных условиях. Намерения составляют мотивационную основу деятельности, связанную с сознательным выбором определенной цели, формирование которой происходит на основе использования уже приобретенного опыта непосредственного удовлетворения потребностей и при наличии достаточного личностного контроля. Инклюзивная готовность, с одной стороны, является основой формирования профессиональных и социально-личностных компетенций, обеспечивающих эффективность профессиональной деятельности, с другой, — комплекс названных компетенций слагает компетентностную модель инклюзивной готовности.

Принцип технологичности, системности и единства содержания структурных компонентов образовательного процесса (принцип «педагогического резонанса» или «сквозного» психолого-педагогического процесса). Осуществление этого принципа основывается на системности (логика процесса формирования и взаимосвязь его частей), управляемости, воспроизводимости (возможность многократного повторения и применения) как критериях эффективности образовательного процесса и предполагает обеспечение управляемого образовательного процесса (планирование, проектирование,

диагностическая проверка и коррекция текущих образовательных результатов), ориентированного на гарантированный практический результат. Системность организуемой работы по формированию инклюзивной готовности означает включение вопросов, раскрывающих идеи, сущность, принципы, возможности, социальную значимость инклюзивного образования в содержание различных учебных дисциплин (философия, экономическая теория, иностранный язык, социология и т.д.) учебных планов подготовки будущих педагогов.

Принцип субъектности и интерактивности обучающихся в сочетании с проблемностью учебного материала, обеспечивающий учет особенностей мотивации, саморегуляции, «возможностей и ограничений личности по отношению к объективным и субъективным целям, притязаниям и задачам жизнедеятельности» [103], с одной стороны, и активное взаимодействие, предполагающее использование традиционного методического инструментария в интерактивном формате, — с другой, а также необходимость выявлять и решать учебно-профессиональные задачи, проблемные ситуации, отражающие особенности профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, что повышает интенсивность обучения. В основе осуществления этого принципа лежит реализация когнитивной (понимание), коммуникативной (содержание субъект-субъектных и субъект-объектных взаимодействий) и регулятивной (контроль поведения) функций субъектности. Реализация принципа лежит в основе формирования коммуникативного и когнитивного компонентов инклюзивной готовности.

Принцип обратной связи в сочетании с рефлексивной квалиметрией формирования инклюзивной готовности как образовательного эффекта, предполагающий определение компетентностного наполнения структурных компонентов ИГП, измерение и сопоставление образовательных результатов, а также обеспечивающий разработку диагностических целей обучения, создание измерительных процедур, управление образовательным процессом, мониторинг качества процесса формирования инклюзивной готовности педагогов, степени достижения поставленных учебных и профессиональных целей. Реализация данного принципа предполагает разработку разноуровневых диагностических тестовых заданий, обобщенных профессиональных задач в соответствии с

поставленными целями и уровнями обучения, а также критериев измерения степени достижения целей.

К специальным принципам дидактической модели формирования инклюзивной готовности у будущих педагогов относятся:

Принцип динамичности, координированности и адекватного отражения в содержании образования профессионально-педагогической деятельности, характерной для условий образовательной инклюзии, позволяющий вносить изменения и дополнения в содержание и формы образовательного процесса, отражающие появление новых обстоятельств (условий) профессиональной деятельности.

Принцип ценностно-толерантного отношения к субъектам образовательного процесса, их деятельности в условиях инклюзивного образования, основу которого составляет, с одной стороны, паритетность отношений и взаимовлияния принятия педагогом каждого обучающегося на основе учета его индивидуальных особенностей и включения его в общение и взаимодействие, с другой, — взаимодействие и общение участников образовательного пространства на основе толерантности и уважения различий обеспечивают образовательную и социальную инклюзию и создают условия эффективной реализации принципа инклюзивности. Основой осуществления принципа является создание толерантной образовательной среды учреждения высшего образования.

Принцип приоритета личностного развития будущего педагога в сочетании с соблюдением требований реализации профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, определяющего первостепенность развития профессионально значимых качеств личности, профессиональных компетенций на основе ценностных ориентаций и ценностного отношения, способность актуализировать их в предстоящей профессиональной деятельности.

Принцип адресности инклюзивной готовности будущих педагогов, предполагающий контент профессиональных и социально-личностных компетенций, детерминирующих намерения педагога и отражающий учет особенностей образовательных потребностей каждого ребенка в профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

Осуществление принципа обеспечивается отбором содержания образования, раскрывающего гетерогенность детских коллективов, их особенности когнитивного и эмоционального развития, а также учебной деятельности, общения и взаимодействия.

Принцип интегративности методов и средств обучения и вариативности их выбора, предопределяющий интеграцию различных методов, методик, технологий, дидактических и методических приёмов, детерминируемую конкретными обстоятельствами инклюзивного образовательного пространства.

Принцип «мягкой силы», основу которого составляют культурные ценности, способные притягивать других («хотеть того, чего хотите вы»). Среди таких социально значимых культурных ценностей можно назвать реальные возможности осуществления права каждого на получение образования; позиционирование историй успеха детей и людей с инвалидностью (фильмы, видео-ролики, музыка, изобразительное искусство, спорт и т.д.). Данный принцип позволяет добиваться поставленных целей и желаемых результатов на основе добровольности, привлекательности, симпатии.

Принцип трансформации профессионально-практических задач в учебные, что позволяет обеспечить реализацию компетентностного подхода к подготовке будущего педагога инклюзивного образования и предполагает проведение структурно-функционального анализа профессионально-педагогической деятельности, выявление групп (классов) практических задач, которые предстоит решать педагогу, определение необходимых компетенций педагога, обеспечивающих их решение. Реализация этого принципа определяет способ («механику») решения педагогических задач на основе учета образовательных потребностей каждого ребенка, его индивидуальных возможностей и прогнозируемых жизненных перспектив.

Предложенная система принципов является методологической основой дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов и направлена на оптимизацию содержания профессионально-педагогической подготовки педагогических кадров и позволяет обеспечить интеграцию модели в систему высшего образования.

Ценностно-смысловым содержанием дидактической модели формирования

инклюзивной готовности будущих педагогов выступают:

положения Конвенции о правах инвалидов, определяющие невозможность исключения лиц с инвалидностью из системы общего образования, а детей-инвалидов — из системы бесплатного и обязательного начального образования или среднего образования; обеспечение наравне с другими доступа к инклюзивному качественному бесплатному начальному образованию и среднему образованию в местах проживания; обеспечение разумного приспособления, учитывающего индивидуальные потребности каждого [20, ст. 21];

признание в качестве основных целей образования лиц с особенностями психофизического развития их социализацию и интеграцию в социум [20, ст. 24], что предполагает овладение ими жизненными, социально-личностными и по возможности профессиональными компетенциями, следовательно, владение педагогами умениями эти компетенции формировать.

приоритет общечеловеческих ценностей как основной стратегии социокультурной жизни, когда основополагающей ценностью является сама жизнь, имеющая различные формы проявления, проблема ее сохранения и развития в природной и культурной формах, а также нравственные ценности;

положения Саламанкской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями, определяющими безусловное признание права ребенка на уникальность его индивидуальности: «Каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности ... Необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы таким образом, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие этих особенностей и потребностей» [28]. В содержании инклюзивной готовности педагога это означает сформированное намерение и способность оптимизировать содержание образования и определить образовательные результаты с учетом индивидуальных возможностей и образовательных потребностей каждого ребенка;

ценностные ориентиры педагога, обеспечивающие его самоопределение, способность и намерение принять каждого ребенка, каждого участника инклюзивного образовательного пространства, «осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих

действий и поступков, принимать решения» [433].

Очевидно, что основными ценностно-смысловыми основаниями инклюзивной готовности педагогов выступают ценности-цели (признание, равенство, право на образование, доступность и качество образования для всех детей, достоинство, индивидуальные возможности и потребности каждого ребенка, социализация и социальная интеграция и др.) и ценности-средства (компетенции, личностные и профессиональные качества педагога). При этом полнота ценностей-целей обеспечивается овладением необходимыми знаниями, а формирование ценностей-средств непосредственно связано с социально-личностными и профессиональными компетенциями — способностью и готовностью действовать (в том числе и применять знания) в практической ситуации.

Таким образом, основными содержательными линиями, реализуемыми дидактической моделью формирования инклюзивной готовности будущих педагогов на основе компетентностного подхода являются:

мотивационно-ценностная: знания сущности и принципов инклюзивного образования с позиций ценностных ориентиров социума и профессиональной деятельности педагога и способность применять их в решении практических педагогических задач; понимание инвалидности с позиций социальной модели; умение предупреждать дискриминационные проявления в образовательном пространстве и при необходимости бороться с ними; проявлять готовность и способность опираться в практической деятельности на позиции философии, методологии инклюзивного образования, принимать и позиционировать его ценности и принципы и др.;

нормативная: знания и способность трансформировать, применять положения международных и национальных нормативных правовых актов, определяющих право каждого ребенка на образование с учетом его индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей;

когнитивная: знание особенностей познавательного и эмоционального развития различных категорий детей с особыми образовательными потребностями, специфики их учебной деятельности, общения и взаимодействия;

дидактическая (процессуально-технологическая): педагогические технологии и методики обучения и воспитания в условиях инклюзивного

образования; адаптация учебной информации к особенностям и потребностям каждого ребёнка; учебные материалы и средства обучения, разработанные на основе принципа универсального дизайна; анализ, проектирование и планирование образовательного процесса в условиях инклюзивного образования; стратегии инклюзивного образования, коммуникативные техники и приёмы; организация межличностного общения и адекватное использование контрольно-оценочных методов в работе с детьми с особыми образовательными потребностями и др.;

профессионально-компетентностная: способы и средства достижения целей инклюзивного образования, диагностический инструментарий, определяющий индекс инклюзии учреждения образования и его применение в практической деятельности; методики и технологии проведения обучающих семинаров, тренингов для всех участников инклюзивного образования; сотрудничество как форма взаимодействия в условиях полисубъектного инклюзивного образовательного пространства; создание инклюзивной культуры учреждения образования, развитие инклюзивной практики, выявление и использование механизмов обеспечения качества инклюзивного образования и др.

Каждая из обозначенных содержательных линий предполагает сформированность комплекса академических, профессиональных и социально-личностных компетенций.

Внедрение дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов предполагает:

1) органичное включение материала, ориентированного на позиционирование ценностей и принципов инклюзивного образования, в содержание и структуру различных учебных дисциплин («Философия», «Экономическая теория», «Иностранный язык», «Социология», «Педагогика», «Психология» и др.).

2) включение в учебные планы подготовки будущих педагогов учебной дисциплины «Основы инклюзивного образования» с полным учебно-методическим обеспечением (учебная программа, практикум, электронный учебно-методический комплекс (п. 4.6));

3) наполнение инклюзивным содержанием учебных дисциплин

методического характера, всего арсенала используемых в образовательном процессе методов обучения (решение педагогических ситуаций и задач, выполнение исследовательских мини-проектов: «Педагогическая толерантность», «Особенности использования учебной книги в формировании компетенций обучающихся» и др.);

4) использование внеаудиторных форм учебной деятельности будущих педагогов (тренинги: «Инклюзивное образование: сущность, опыт, преимущества, риски», «Инклюзивное образование: пути продвижения», «Инклюзивные процессы в образовательном пространстве», «Основы формирования инклюзивной культуры будущих педагогов», мастер-класс «Использование методики ТЕАССН в работе педагога», «Актуальные проблемы инвалидности в законодательстве и практике Республики Беларусь», инфо-кампании, дискуссионные видео-показы, встречи с представителями общественных организаций и объединений, представляющих интересы лиц с инвалидностью, задания для педагогической практики) и их методическое обеспечение;

5) выполнение учебных проектов и курсовых работ, предполагающих решение педагогических задач, обусловленных особенностями инклюзивной образовательной среды (адаптация содержания урока/занятия и методических приемов работы педагога с учетом включения ребенка с тяжелыми нарушениями речи/трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития/синдромом дефицита внимания и гиперактивности/нарушением слуха/нарушением зрения/нарушением функций опорно-двигательного аппарата; составление индивидуальной программы развития для обучающегося с ООП и т.д.).

Механизмом реализации дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов выступает педагогическая метапредметная компетентностно-контекстная технология, внедрение которой конкретизирует содержание этапов дидактической модели.

Таким образом, Дидактическая модель формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в учреждении высшего образования, органически встроенная в образовательный процесс и реализуемая посредством педагогической метапредметной компетентностно-контекстной технологии, предполагает

содержательное преобразование учебных дисциплин, наполнение инклюзивным содержанием всего арсенала используемых в образовательном процессе методов обучения, использование внеаудиторных форм учебной деятельности будущих педагогов и их методическое обеспечение. Целевым компонентом дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов является формирование комплекса академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, определяющих содержательное наполнение компонентов инклюзивной готовности педагогов.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

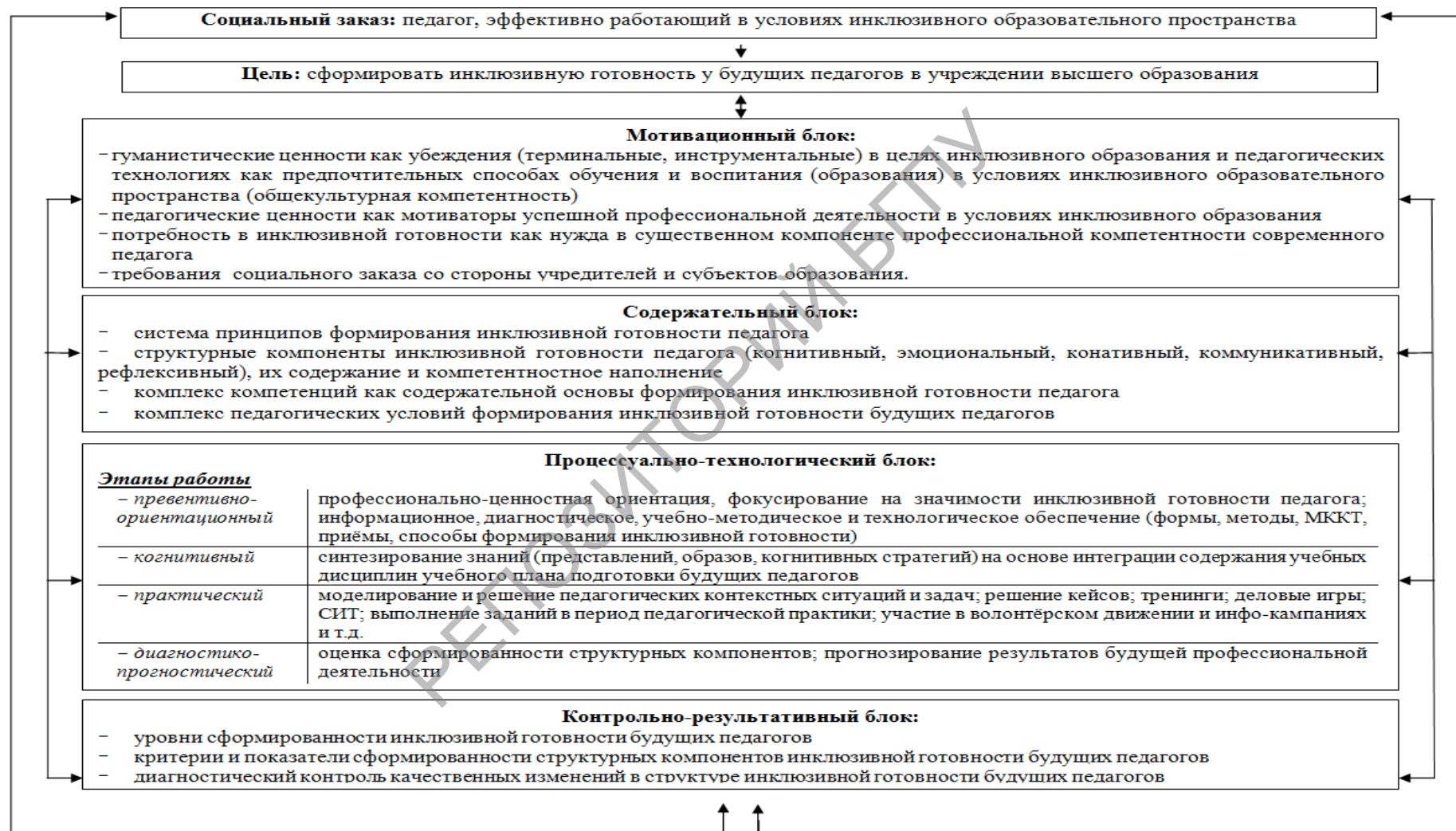


Рисунок Д.1 — Дидактическая модель формирования инклюзивной готовности у будущих педагогов в условиях высшего образования