

Хитрюк, В.В. **Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования. Метапредметная компетентностно-контекстная технология формирования инклюзивной готовности будущих педагогов** : Дис. ...д-ра пед. наук [13.00.08 – теория и методика профессионального образования] / В.В.Хитрюк. – Калининград, 2015. – С. 203–223.

Метапредметная компетентностно-контекстная технология формирования инклюзивной готовности будущих педагогов

Технологический подход и понятие «технология» заняли прочные позиции в педагогической науке и образовании. Изучению сущности, характеристик, критериев образовательных технологий посвящены работы В.П. Беспалько [93], В.В. Гузеева [140;141], М.В. Кларина [220;221], Д.Г. Левитеса [225], М.И. Махмутова [298], К.Г. Селевко [366], В.А. Слостёнина [377], В.Ю. Питюкова [330], Н.Е. Щурковой [446] и др.

Наиболее обстоятельно сущность и границы использования термина «педагогическая технология» представлены в работах Г.К. Селевко [366]. Автор указывает на понимание педагогических технологий как: *разработки и применения средств, инструментария, аппаратуры, учебного оборудования и ТСО для учебного процесса* (Б.Т. Лихачёв, С.А. Смирнов и др.); *процесса коммуникации или способа выполнения учебной задачи*, включающего применение бихевиористских методов и системного анализа для улучшения обучения (В.П. Беспалько, В.А. Слостёнин, В.М. Монахов, А.М. Кушнир, Б. Скиннер, С. Гибсон и др.); *обширной области знания, занимающейся конструированием* оптимальных обучающих систем и *опирающейся на данные социальных, управленческих и естественных наук* (П.И. Пидкасистый, В.В. Гузеев, Р. Кауфман, Д. Эли, С. Ведемейер); *рассмотрение несколько значений педагогической технологии одновременно* (М.В. Кларин, В.В. Давыдов, Г.К. Селевко, М. Митчелл, Р. Тормас и др.) (курсив и выделение Г.К. Селевко) [366, с. 4].

Разноаспектность рассмотрения понятия «педагогическая технология» (В.В. Гузеев) позволяет говорить о данном феномене с позиций: научного аспекта как части педагогической науки, изучающей и разрабатывающей цели, содержание и методы обучения и проектирующей педагогические процессы; процессуально-

описательного аспекта как описания (алгоритма) процесса, совокупности целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения; процессуально-действенного аспекта как осуществления технологического (педагогического) процесса, функционирования всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств [141]. В то же время Г.К. Селевко рассматривает педагогическую технологию по отношению к образовательному процессу: «Педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения» [366, с. 6.].

В формате настоящего исследования мы опираемся на понимание педагогической технологии, как системной совокупности и порядка функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей [221]. Значимым в решении исследовательских задач является также определение феномена педагогической технологии Е.А. Левановой как упорядоченной и задачно структурированной совокупности действий, операций и процедур, обеспечивающих диагностируемый и гарантированный результат в изменяющихся условиях [253].

Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов рассматривается нами как путь повышения профессиональной компетентности, обеспечивающий эффективность профессионально-педагогической деятельности в актуальных профессиональных условиях. Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что изучение путей повышения эффективности педагогической деятельности велось исследователями в различных направлениях: совершенствование психолого-педагогической подготовки педагогов (И.А. Зимняя, И.И. Ильясов, В.А. Кан-Калик, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, П.А. Просецкий и др.); совершенствование содержания и методических подходов образовательного процесса подготовки педагогов (Е.И. Исаев, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластёнин, В.И. Слободчиков, В.Д. Шадриков и др.).

Изменения, происходящие в национальных системах образования Российской Федерации и Республики Беларусь, заставляют исследователей

серьезно задуматься над решением крайне сложных задач обеспечения качества подготовки будущих педагогов, способных эффективно решать профессиональные задачи в изменившихся образовательных условиях. Именно поэтому технологии подготовки педагогов в учреждениях высшего образования должны затрагивать все стороны образовательного процесса (содержательную, методическую, дидактическую), а также способствовать необходимым личностным трансформациям (когнитивным, эмоциональным, мотивационным, коммуникативным), определяющим модели профессионально-педагогического мышления и поведения.

Обязательным педагогическим условием формирования инклюзивной готовности будущих педагогов является интеграция содержания учебных дисциплин, т.е. обеспечение метапредметности образовательного процесса. Метапредметность компетентностно-контекстной технологии формирования инклюзивной готовности педагогов, основанная на теории конгруэнтности Ч. Осгуда и П. Танненбаума [477], обеспечивает решение проблемы содержательной разобщенности учебных дисциплин посредством их интеграции в решении контекстных задач и ситуаций проблемного характера.

Педагогическая технология формирования инклюзивной готовности будущих педагогов [411;421] может быть определена как метапредметная (в процессуальном аспекте) компетентностная (с позиций образовательных результатов) и контекстная (содержательно). Целью метапредметной компетентностно-контекстной технологии (МККТ) в формате настоящего исследования является формирование инклюзивной готовности будущего педагога как образовательного эффекта, обеспечивающего эффективность образовательных результатов — комплекса академических, профессиональных и социально-личностных компетенций на основе «погружения» в условия предстоящей профессиональной деятельности (внешний и внутренний контексты), определяющих успешность профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства.

Разработка педагогической МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов предполагала:

анализ содержания образовательных стандартов подготовки специалистов

(Высшее образование. Первая ступень. Специальности «Дошкольное образование» и «Начальное образование» [35;36]) в Республике Беларусь в аспекте возможностей формирования инклюзивной готовности будущих педагогов;

конструирование компетентностной модели педагога инклюзивного образования на основе структурно-функционального и субъектно-функционального анализа будущей профессионально-педагогической деятельности как внешнего контекста высшего образования;

выявление структурных компонентов инклюзивной готовности педагога и их компетентностного наполнения;

определение комплекса форм, методов, педагогических средств обучения, предполагающих целенаправленное формирование инклюзивной готовности педагога;

составление критериальных комплексов оценки процесса формирования инклюзивной готовности педагога и уровня ее сформированности в образовательном пространстве учреждения высшего образования;

отбор содержания и определение направлений работы с профессорско-преподавательским составом учреждения высшего образования по использованию МККТ в образовательном процессе.

В этой связи в МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов осуществлялась разработка содержания образования, дидактических средств, повышающих эффективность образовательного процесса, а также диагностических материалов, определяющих результативность использования технологии.

Любую педагогическую технологию (ПТ) можно представить следующей формулой: ПТ = цели + задачи + содержание + формы обучения + методы (приемы, средства). Подчеркнем, что МККТ рассматривается как педагогическая технология, целью которой является формирование инклюзивной готовности будущего педагога как образовательного эффекта, обеспечивающего эффективность образовательных результатов — комплекса академических, профессиональных и социально-личностных компетенций на основе «погружения» в условия предстоящей профессиональной деятельности (внешний и внутренний контексты), определяющих её успешность в инклюзивном образовательном пространстве.

Метапредметная компетентностно-контекстная технология формирования инклюзивной готовности будущих педагогов имеет все признаки педагогической технологии. Целью ее является формирование предпосылок (готовности) успешной профессиональной деятельности педагогов в условиях инклюзивного образования. Предлагаемая МККТ включает арсенал педагогических диагностических средств, составляющих основу мониторинговых процедур, позволяющих осуществлять анализ процесса и результатов деятельности субъектов образовательного пространства, полученных образовательных результатов, а также условий образовательного процесса, их соответствия поставленным целям в течение всего срока подготовки будущих педагогов. Закономерности структурирования взаимодействия субъектов образовательного процесса учреждения высшего образования, результатом которого, в том числе, является сформированная инклюзивная готовность будущих педагогов, касаются как содержания педагогического образования, так и форм, методов организации образовательного процесса, а также используемых педагогических средств. Реализация МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов предполагает учет ряда условий, соблюдение которых гарантирует достижение поставленных педагогических целей. Одним из таких организационных условий является создание на базе учреждения высшего образования сектора научно-методических ресурсов инклюзивного образования [37].

С целью описания МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов нами использована модель анализа и описания педагогических технологий Г.К. Селевко [366].

Метапредметная компетентностно-контекстная технология предполагает содержательное, методическое и дидактическое реконструирование и проектирование всего образовательного процесса, что находит отражение в содержании и функциях ее компонентов: концептуальной части, содержании образования, процессуальной (технологической) характеристике, программно-методическом обеспечении и критериально-оценочной части.

Концептуальная часть. Концептуальность МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов определяется ее опорой на положения гуманистического, компетентностного, деятельностного и контекстного подходов.

Позиции гуманистического подхода в настоящей технологии определяют ценностно-смысловое содержание педагогического образования, предполагающее формирование предпосылок учителя-фасилитатора, для которого существенными являются следующие принципы взаимоотношений в образовательном пространстве: «искренность + открытость + эмпатия», «понимание + принятие», «доверие + сотрудничество» и «...успешность, с которой я создаю взаимоотношения, содействующие развитию других людей как отдельных личностей, являются мерой достигнутого мною этапа в собственном личностном росте» [301, с. 63]. Компетентностный подход является концептуальным основанием МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов, так как инклюзивная готовность, предполагает сформированность комплекса академических, профессиональных и социально-личностных компетенций. Кроме того, компетентностный подход в высшем образовании обеспечивает технологичность образовательного процесса. Опираясь на позиции деятельностной теории усвоения социального опыта (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов и др.) МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов предполагает создание условий «пристрастной» (А.Н. Леонтьев) учебной деятельности будущих педагогов в овладении профессиональной деятельностью, основной единицей которой является поступок. Важной составляющей МККТ является особым образом организованная и реализуемая учебная деятельность студента, определяемая как внутренним контекстом («феноменальное поле» (К. Роджерс)), так и задаваемая внешним контекстом (условия профессионально-педагогической деятельности в инклюзивном образовании, полисубъектность инклюзивного образовательного пространства). Контекстный подход в МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов служит основанием в определении источника содержания образования — профессиональная деятельность педагога в условиях инклюзивного образования, с одной стороны, с другой — условием широкого использования контекстных проблемных задач и ситуаций, решение которых является механизмом формирования «целостной структуры будущей профессиональной деятельности» [114, с. 129] студента. Важная роль при этом принадлежит ценностно-смысловому содержанию контекстов, детерминирующих

формирование инклюзивной готовности будущих педагогов.

Психологическую основу реализации этапов МККТ формирования инклюзивной готовности составляет психологическая технология конструктивного изменения поведения [253], как стадийный (подготовка, осознание, переоценка, действие) процесс, происходящий по спирали. Результатом выступает выход педагога в «слой духовно-практических отношений с трансцендированием в область жизненных смыслов» [253, с. 161]. Это созвучно закономерностям процесса формирования инклюзивной готовности педагогов как в целом, так и её отдельных структурных компонентов. Реализация каждой стадии обеспечивается в МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов комплексом методов и форм обучения и учения в образовательном пространстве учреждения высшего образования.

Метапредметность компетентностно-контекстной технологии формирования инклюзивной готовности педагогов обеспечивается решением проблемы содержательной разобщенности учебных дисциплин, составляющих содержание подготовки будущих педагогов посредством их интеграции в решении компетентностных задач и ситуаций проблемного характера. Таким образом происходит реорганизация профессионального образования: от усвоения предметного содержания учебных дисциплин и основ наук к трансляции интегрированного содержания образования с целью формирования готовности и способности его осмысленного использования.

Метапредметная компетентностно-контекстная технология формирования инклюзивной готовности будущих педагогов имеет следующие классификационные параметры: *по уровню применения* — общепедагогическая; *по основному фактору развития* — социогенная; *по концепции усвоения социального опыта* — деятельностная (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов и др.); *по ориентации на личностные структуры* — технология саморазвития в сочетании с прикладной; *по характеру содержания* — гуманистическая, профессиональная; *по типу управления* — система малых групп; *по организационным формам* — академическая, групповая, индивидуальная; *по преобладающему методу* — объяснительно-иллюстративная; *по направлению модернизации* — дидактическое реконструирование; *по категории обучающихся*

— массовая + продвинутая.

Целевые ориентации МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов представлены группами: 1) *дидактические*: формирование комплекса академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, определяющих инклюзивную готовность педагога и эффективную работу в условиях образовательной инклюзии; содержательная интеграция учебных дисциплин, обеспечивающих целостность образовательного процесса; 2) *развивающие*: развитие социальной и педагогической толерантности, мыслительных процессов и качеств личности, обеспечивающих умение решать проблемные ситуации и задачи, умение принимать согласованные решения, развитие метапредметных способностей — овладение различными техниками и способами коммуникации, а также способностей к синтезу; 3) *социализирующие*: приобщение к идеям и ценностям инклюзивного образования, превентивная адаптация к условиям профессиональной деятельности в образовательной инклюзии, обучение общению и взаимодействию с различными категориями детей и их ближайшим окружением.

Особенности содержания образования. МККТ предполагает:

содержательную сопряженность дисциплин учебного плана подготовки будущих педагогов, отражающую смыслы, ценности инклюзивного образования, личностную и педагогическую толерантность, обеспечивающую реализацию «аксиологической консолидирующей функции образования» и реализующуюся посредством решения контекстных задач и ситуаций проблемного характера в рамках различных учебных дисциплин;

циклическую временную (на протяжении всего срока подготовки специалиста) и пространственную (учреждение высшего образования, базы педагогических практик, участие в мероприятиях внеучебной деятельности и т.д.), пролонгированность процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов, детерминированную поступательностью и эволюционностью социальных и культурных изменений;

позитивную образовательную интерференцию, выражающуюся в определении позиции, содержательном и логическом акцентировании учебного материала, определяющего идеи, ценности и принципы инклюзивного образования

в учебных предметных областях всех блоков учебного плана подготовки специалистов, а также посредством введения учебной дисциплины «Основы инклюзивного образования»;

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 родительской общественностью и т.д.), обеспечивающей целенаправленное и комплексное формирование академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, слагающих основу инклюзивной готовности будущих педагогов;

создание условий оптимизации личного восприятия рисков инклюзивного образования у будущих педагогов;

деятельностный характер освоения социального и профессионального опыта в процессе получения образования.

Использование МККТ формирования инклюзивной готовности педагогов предполагает последовательную реализацию следующих этапов:

Этап 1. Диагностико-мотивационный, целью которого является определение показателей уровня сформированности инклюзивной готовности будущих педагогов в целом и ее структурных компонентов, а также развитие внутренних мотивов профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. На этом этапе изучаются учебные дисциплины социально-гуманитарного, а также общенаучного и общепрофессионального циклов учебного плана подготовки педагогов («Философия», «Социология», «Иностранный язык», «Экономическая теория», «Введение в педагогическую профессию» и др.).

Этап 2. Когнитивно-аффективный, целевой установкой которого является создание условий эмоционального принятия будущими педагогами всех обучающихся субъектов инклюзивного образовательного пространства как ценности профессионально-педагогической деятельности, развитие профессионального мышления и поведения, овладение необходимыми знаниями и компетенциями. На этом этапе обучающиеся овладевают содержанием учебных дисциплин общенаучного и общепрофессионального цикла, а также цикла специальных дисциплин учебного плана подготовки педагогов («Педагогика»,

«Психология», «Теория и практика специального образования», «Основы инклюзивного образования» и др.).

Этап 3. Ценностно-смысловой, целью которого является «постижение смыслов другого человека и уяснение целей и мотивов, стоящих за этими смыслами» [90, с. 132], а также включение их в индивидуальную ценностно-смысловую структуру деятельности и/или ситуации. Условиями возникновения новых смыслов являются цели образовательной деятельности, содержание образования, дидактическая модель, а также профессиональные и личностные ценности, потребности и мотивы студентов.

Этап 4. Конативный (практический), цель которого достигается при создании условий реализации намерения (готовности) в конкретных актах профессионального поведения, взаимодействия и общения в условиях инклюзивного образовательного пространства. На этом этапе осуществляется практическое обучение, а также участие будущих педагогов в различных видах внеучебной деятельности.

Результатом каждого этапа является формирование компетенций, определяющих инклюзивную готовность будущих педагогов как в целом, так и ее структурных компонентов (когнитивного, эмоционального, конативного, коммуникативного, рефлексивного).

Реализация МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов отражена в матрице (Приложение Е, таблица Е.1).

Важное место в МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов отведено изучению учебной дисциплины «Основы инклюзивного образования», образовательными результатами которой является комплекс компетенций, определяющих компоненты инклюзивной готовности педагогов [418;419;420].

Метапредметная компетентностно-контекстная технология формирования инклюзивной готовности предполагает использование возможностей учебной деятельности (аудиторной и самостоятельной работы), учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы, практического обучения (педагогические практики), а также внеучебной деятельности будущих педагогов (участие в тренингах, волонтерских отрядах, инфо-кампаниях и т.д.). Таким образом, МККТ

предполагает трансформацию содержания будущей профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования (внешний контекст) в содержание высшего педагогического образования, отраженного в содержании учебных дисциплин, и формирование внутреннего контекста образования — профессиональных и социально-личностных компетенций, определяющих инклюзивную готовность.

Процессуальная характеристика. Реализация технологии предполагает использование широкого арсенала методов, дидактических приемов, педагогических средств как обучения, так и учебной деятельности студентов (тренинги, кейсы, проекты, имитационные методы (ролевые игры, социальный интерактивный театр (СИТ), пресс-конференции, дебаты), разработка профессионально-педагогического портфолио, составление и решение педагогических ситуаций, обобщенных профессиональных задач и др.

Ядром МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов является понятие «контекстные проблемные задачи и ситуации», определяемое в формате настоящего исследования как «обобщенные знаковые модели» [114, с. 132] предметного и социального содержания профессионально-педагогической деятельности, отражающие проблемы взаимодействия, общения, обмена социальным опытом субъектов инклюзивного образовательного пространства, решение которых является средством формирования комплекса академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, составляющих инклюзивную готовность педагога. В определении дефиниции мы исходили из понимания контекста как «системы внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, влияющей на процесс и результаты восприятия, понимания и преобразования человеком конкретной ситуации действия и поступка» [114, с. 124]. При этом проблемный характер задач и ситуаций обеспечивается наличием и/или субъективным осознанием будущим педагогом противоречия, которое следует разрешить.

Термин «контекстные проблемные задачи и ситуации» (КПЗС) является собирательным и включает в свой состав обобщенные профессиональные задачи, предполагающие решение проблемных ситуаций, собственно проблемные педагогические ситуации, мини-кейсы проблемного содержания и др. Форма

представления КПЗС также может быть различной: тексты задач и ситуаций; исследовательская проблема, разрешение которой предполагает выполнение мини-исследования (например, в формате исследовательского мини-кейса, выполняемого в рамках самостоятельной управляемой работы студента); социальный интерактивный театр и т.д. Поиск решений таких ситуаций и задач, их аргументация требует привлечения междпредметных знаний и навыков (философских, педагогических, психологических, методических, дидактических, социологических, лингвистических, экономических и др.), а также опоры на аналитико-синтетические операции мышления. Выработке решения КПЗС предшествует анализ, выделение составляющих элементов, определение их взаимоотношений, предложение альтернатив и их аргументация.

Отличительными характеристиками контекстных ситуаций и задач проблемного характера являются:

социокультурная и профессионально-педагогическая детерминированность;

целевая установка — формирование компетенций на основе выявления и решения профессионально-педагогической проблемы, а также аргументация предлагаемого решения;

значимость (профессиональная, когнитивная, социальная, коммуникативная и т.д.) полученного результата;

нестандартность структуры, связанная с неопределенностью компонентов условий, а также возможное наличие противоречивой или избыточной/неполной информации в качестве условия;

вариативность формы представления содержания (таблицы, графики, схемы, рисунки, работа с текстами и др.) и альтернативность способа решения;

необходимость использования для решения КПЗС информации, знаний и умений из различных научных областей (философия, педагогика, психология и др.) или разных отраслей одного научного поля (дидактика, теория воспитания, коррекционная педагогика и т.д.); четкое обозначение области применения полученного результата в профессиональной деятельности;

профессиональная и личностная заинтересованность интерпретации наличествующих условий и аргументации полученных результатов с опорой на научные теории, концепции, положения и/или результаты исследований и

практических наблюдений.

В основу типологии контекстных задач и ситуаций проблемного содержания положены различные критерии: 1) локализация проблемы и характер информации, необходимой для ее разрешения; 2) источник возникновения проблемной ситуации; 3) характер формируемых компетенций. Контекстные задачи и ситуации проблемного содержания могут быть классифицированы следующим образом [414]:

по локализации проблемы и характеру информации, необходимой для ее разрешения:

мононаучные — условием выступает проблема, разрешение которой предполагает использование понятийного аппарата и знаний одного научного поля (например, решение КПЗС требует знаний, полученных в ходе изучения учебных дисциплин педагогического содержания: «Педагогика начального образования», «Педагогика семьи», «Основы инклюзивного образования» и т.д., например, проблема выбора и/или создания средств обучения для всех детей при условии, что в классе есть незрячий ребенок);

интегративные — в условии описана ситуация или задача, решение которой предполагает использование знаний различных предметных областей (например, решение проблемной ситуации требует знаний и компетенций, сформированных в ходе изучения учебных дисциплин «Философия», «Экономическая теория», «Социология», «Психология», «Основы инклюзивного образования» и др., например, проблема содержания и направлений работы с родителями класса по позиционированию идей и ценностей инклюзивного образования);

практические — для решения таких задач и ситуаций требуется привлечение знаний и компетенций, полученных в результате изучения различных учебных дисциплин, а также умений, приобретенных в социальном и практическом опыте (например, проблема подготовки всех субъектов образовательного пространства к первому дню ребенка с особыми образовательными потребностями в учреждении образования);

по источнику возникновения проблемной ситуации:

внутриконтекстные — условия задачи или ситуации затрагивают индивидуально-психологические особенности, знания и опыт субъекта

образовательного пространства (например, проблема эмоционального принятия педагогом ребенка с детским церебральным параличом);

внешнеконтекстные — в условии описана ситуация или задача информационного, пространственно-временного или социокультурного характера, порождающая проблему, подлежащую разрешению или решению (например, проблема организации взаимодействия родителей «обычных» и «особых» детей класса);

поликонтекстные — условиями задачи или ситуации определяется проблема, детерминированная как внутренним, так и внешним контекстами (например, проблема общения в условиях, когда в классе есть ребенок, вербальное общение с которым затруднено или ограничено);

по характеру формируемых компетенций:

монокомпетентностные — решение задачи или разрешение ситуации лежит в основе формирования компетенций одной из групп (академические, профессиональные, социально-личностные), составляющих компетентностное наполнение структурных компонентов инклюзивной готовности педагогов (например, решение проблемной ситуации, связанной с формированием родительской инициативы в позиционировании ценностей инклюзивного образования, что позволяет сформировать толерантное отношение к субъектам инклюзивного образовательного пространства);

поликompетентностные — в результате поиска путей разрешения ситуации или решения задачи формируется комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, определяющих сущность инклюзивной готовности будущих педагогов (например, решение проблемных задач и ситуаций, связанных с сопровождением образовательного маршрута ребенка с особыми образовательными потребностями группой психолого-педагогического сопровождения).

Контекстная ситуация и задача проблемного характера могут быть определены в аспекте одной характеристики каждого выделенного критерия (например, интегративная внешнеконтекстная поликомпетентностная: «Родители детей класса поднимают вопрос о целесообразности обучения ребенка с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, передвигающегося с

помощью инвалидной коляски. Свою позицию они аргументируют тем, что мальчик испытывает значительные затруднения в обучении, не может на равных конкурировать с одноклассниками в учебной и дальнейшей профессиональной деятельности. Вы принимаете решение о проведении родительского собрания...»).

Предлагаемая типология структурирует методическое поле преподавателей высшей школы и формирует план дидактической модели достижения образовательных результатов как в рамках отдельных дисциплин, так и в формате реализации образовательной программы.

Контекстные проблемные задачи и ситуации могут быть различного уровня сложности [85;304], что позволяет постепенно усложнять учебную задачу студентов, а также учитывать индивидуальные возможности каждого из них. Нами выделены три уровня сложности контекстных задач и ситуаций проблемного характера (первый, второй и третий). В основу критериев дифференциации уровней сложности КПЗС положены: полнота условий, сформулированных в контекстной проблемной ситуации или задаче; объем и качество дополнительной информации, необходимой для решения КПЗС; необходимость привлечения метапредметных знаний, умений, практического опыта для решения контекстной ситуации или задачи. Характеристика контекстных задач и ситуаций проблемного характера различного уровня сложности представлена в таблице 4.12.

В работе над контекстными проблемными задачами и ситуациями можно выделить последовательные взаимосвязанные этапы:

- изучение и анализ описанных в задаче или ситуации условий;
- формулирование проблемы (определение противоречия и осознание его);
- субъективное осознание проблемы и по возможности ее «перевод» в задачу или ситуацию;
- поиск при необходимости дополнительной информации;
- формулирование условий с учетом их дополнения;
- поиск и формулирование альтернативных решений и их анализ;
- выбор оптимального решения, его проверка и аргументация;
- презентация решения.

Таблица 4.12 — Уровни контекстных проблемных задач и ситуаций

Уровни сложности	Характеристики задач и ситуаций проблемного характера
1-ый	Условия задачи или ситуации описаны полностью, для решения дополнительная информация может не привлекаться; разрешение проблемной ситуации или задачи и аргументация решения предполагает использование одной педагогической (психологической/философской/экономической и т.д.) теории или концепции
2-ой	Условия задачи сформулированы не в полном объеме, следует привлечь незначительный объем дополнительной информации; для разрешения проблемной ситуации или задачи и аргументации решения следует использовать метапредметные знания различных научных областей
3-ий	Условия задачи или ситуации явно не обозначают имеющую место профессиональную проблему (ее следует сформулировать), для разрешения ситуации, решения задачи и аргументации полученных результатов необходимо привлекать значительный объем дополнительной информации, опираясь не только на теории и концепции разных научных полей содержания учебных дисциплин, но и на практический опыт

Основу критериев оценивания решения контекстных проблемных задач и ситуаций составляют как результативные показатели (сформулированное решение и его аргументация, презентация решения), так и процессуальные (выявление и формулирование проблемы, понимание значимости ее решения для профессиональной деятельности, определение информационного поля, поиск альтернативных решений).

Важным методическим приёмом является составление контекстных проблемных ситуаций и задач студентами на основе анализа наблюдаемого педагогического опыта или опыта собственной педагогической деятельности.

Таким образом, контекстные проблемные задачи и ситуации являются эффективным методическим ресурсом, определяющим возможность реализации как компетентного, так и контекстного подходов в формировании инклюзивной готовности будущих педагогов. Результативность использования контекстных проблемных ситуаций и задач подтверждена эмпирическим путем.

Метапредметная компетентностно-контекстная технология формирования инклюзивной готовности будущих педагогов предполагает широкое использование

семинаров-тренингов, позволяющих решать такие задачи как: диагностика сформированности инклюзивной готовности (диагностика личностных и профессиональных качеств, педагогической толерантности, показателей сформированности компонентов инклюзивной готовности); формирование опыта работы в команде и принятия согласованных решений; развитие рефлексивных и коммуникативных компетенций, определяющих инклюзивную готовность педагогов; деятельностное усвоение профессионального и социального опыта посредством рефлексии, переоценки моделей поведения; формирование методического арсенала работы с субъектами инклюзивного образовательного пространства (родители, дети и т.д.) по позиционированию идей и ценностей инклюзивного образования и др.

Одной из форм работы по реализации МККТ является тренинг. Понятие «тренинг» как специфического способа получения личностного (учебного, профессионального, социального) опыта в психолого-педагогической теории и практике трактуется как: вид образовательной практики, в которой ведущей деятельностью является тренировка; способ профессионального и личностного развития; способ перепрограммирования имеющейся у человека модели управления своим поведением и деятельностью; процесс создания новых функциональных образований, управляющих поведением; комплекс интенсивных методов преобразующего воздействия на личность; практика психолого-социально-педагогического воздействия на личности и группы; форма обучения, цель которого — развитие компетентности межличностного и профессионального поведения и общения [218;254;366].

Актуальность и целесообразность использования тренингов в формировании инклюзивной готовности будущих учителей подтверждается их функциональными возможностями и характеристиками. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что тренинг как форма и метод обучения в общем виде может выполнять диагностико-коррекционную, обучающую, коммуникативную, рефлексивную, командообразующую функции. Среди основных особенностей тренинга исследователи называют содержательную и организационную интерактивность, диагностичность и коммуникативность [366].

Тренинг характеризуется: интерактивностью и субъектностью (активная

интеллектуальная действенно-практическая реакция каждого участника, закрепление новых поведенческих паттернов); коммуникативностью и диалогичностью (безоценочное обсуждение содержания и способов решения проблемы на основе сотрудничества); адресностью (разработка содержания тренингов в соответствии с запросами (личностными, социальными, профессиональными) участников); эмоциональной насыщенностью (получение и реализация участниками позитивных установок, опора на положительные качества собеседника и признание его достоинств); рефлексивностью (фокусирование внимания участников тренинга на собственной личности, на представлениях о самом себе, позициях, мыслях, привычных способах поведения; самоанализ своей деятельности); технологичностью (системность; управляемость; эффективность; воспроизводимость).

Названные функции, особенности, характеристики тренинга адекватны содержанию и компонентной структуре феномена инклюзивной готовности педагога, что делает возможным использование этой формы работы в решении задач формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Разработка тренинга предполагает определение круга вопросов, подлежащих рассмотрению, подбор и разработку упражнений и заданий, разработку методического сопровождения. Тренинги проводились в ходе изучения учебной дисциплины «Основы инклюзивного образования» и предполагали рассмотрение следующих вопросов: «Ограничения в нашей жизни: какие они?», «Стереотипы и дискриминация в обществе и образовании: как противостоять и бороться», «Инвалидность: медицинская и социальная модели», «Чего мы ожидаем от дошкольного и начального школьного образования: или ...», «Ничего о нас без нас»; «Философия независимой жизни»; «Образование детей с особыми образовательными потребностями: интеграция? инклюзия? специальное образование?»; «Безбарьерная среда и «универсальный дизайн»; «Три «кита» инклюзивного образования: ценности, принципы, возможности (преимущества)». Методическое сопровождение представлено разработкой примерной карты тренинга (фрагмент отражен в Приложении Ж, таблица Ж.1), а также в индивидуальном раздаточном материале.

Следует также отметить значительный мотивационный потенциал тренинга, позволяющий опираться не только на произвольность познавательных и эмоционально-волевых функций личности, но и на их непроизвольный характер, значительно повышающий уровень эмоционального восприятия учебного материала и создающего благоприятную основу его «переплавки» в компетенции.

Программно-методическое обеспечение МККТ представлено учебными планами подготовки специалистов (специальности «Начальное образование. Дополнительная специальность», «Начальное образование», «Дошкольное образование. Дополнительная специальность», «Дошкольное образование») и учебными программами дисциплин с обозначением тем и вопросов, содержание которых конгруэнтно задаче формирования инклюзивной готовности педагогов; программой учебной дисциплины «Основы инклюзивного образования»; электронным учебно-методическим комплексом и практикумом к учебной дисциплине «Основы инклюзивного образования» [418; 419;420]; учебно-методическим пособием и практикумом «Основы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития» [423;424].

Разработанное программно-научное обеспечение удовлетворяет требованиям научности, технологичности, достаточной полноты и реальности осуществления.

Критериально-оценочная часть. Сущностными характеристиками педагогической технологии, выступающими критериями ее технологичности, принято считать концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость [377], а также целостность, оптимальность, результативность, применимость в реальных условиях.

Метапредметная компетентностно-контекстная технология формирования инклюзивной готовности будущих педагогов обладает признаками системности. Она включает комплекс взаимодействующих компонентов (цели, содержание, этапы, формы, методы, средства), воспринимающихся как целое и находящихся в определенных отношениях друг с другом и со средой. Системность разработанной технологии подтверждается наличием свойств, определяющих данный феномен в качестве системы: целостности (сила связи между компонентами внутри технологической системы выше силы связей её отдельных компонентов с элементами внешней среды); эмерджентности (возможности МККТ превосходят

возможности каждого её отдельного компонента, а характеристики и свойства компонентов не сводятся к сумме свойств каждого из них); интегративности (наличие качеств, характеризующих всю МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов и не присущих каждому отдельному компоненту), иерархичности и логике процесса (каждый отдельный компонент технологии может быть рассмотрен с позиций системы, а сама МККТ может быть рассмотрена как элемент общей системы подготовки педагогических кадров).

Следует отметить, что МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов соответствует критерию управляемости, поскольку предполагает актуальную реализацию диагностического целеполагания, отвечающего требованиям необходимости (формирование инклюзивной готовности будущих педагогов является социальным заказом), реальной достижимости (учреждение высшего образования, осуществляющее подготовку педагогов, обладает необходимыми ресурсами и условиями для достижения целей формирования их инклюзивной готовности), точности (используемые формы и методы обучения адекватны планируемому результату), проверяемости (основу инклюзивной готовности составляет измеряемый и сопоставляемый с уровневым эталоном комплекс компетенций, определяющий содержание всех ее структурных компонентов). Кроме того, МККТ обеспечивает планирование и проектирование образовательного процесса, позволяющие достичь поставленной цели и решить необходимые задачи.

Метапредметная компетентностно-контекстная технология формирования инклюзивной готовности будущих педагогов воспроизводима и вариабельна, так как не имеет персонифицированных характеристик и может быть быстро встроена в образовательный процесс любого учреждения профессионального образования (среднего, высшего), осуществляющего подготовку педагогических кадров для всех уровней образования.

Эффективность МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов как соотнесение достигнутых результатов с ожидаемыми (прогнозируемыми) целями определяется с позиций различных аспектов:

экономическая эффективность — сокращение временных (а, значит, финансовых) затрат в подготовке педагогов к работе в реальных

профессиональных условиях — условиях инклюзивного образования;

педагогическая эффективность — степень соответствия результатов реализации технологии проектируемым целям, а также оптимальность отбора средств их достижения;

социальная эффективность — повышение профессиональной компетентности педагогов, а также результативность технологии с точки зрения субъектов образовательного процесса.

Таким образом, разработанная педагогическая метапредметная компетентностно-контекстная технология формирования инклюзивной готовности будущих педагогов является самостоятельным теоретическим феноменом и эффективным средством подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Новизна предлагаемой МККТ формирования инклюзивной готовности педагогов определяется привлечением содержания, разнообразных форм и методов достижения образовательных результатов и получения образовательных эффектов посредством интеграции предметных областей учебных дисциплин учебного плана подготовки педагогов, «расширением» предметных возможностей учебных дисциплин, созданием условий формирования академических, профессиональных, социально-личностных компетенций, а также предпосылок целостного профессионально-педагогического мышления, мировоззрения, поведения.

Результативность МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов определяется критериями действенности, а также интегральными критериями, сформулированными в методике Д. Киркпатрика [221, с. 153] (таблица 4.12).

Таблица 4.12 – Критериальные позиции, показатели и инструментарий оценивания результативности педагогической МККТ формирования инклюзивной готовности (по Д. Киркпатрику)

Критерий /уровень	Показатели	Инструментарий
Реакция	Удовлетворенность студентов	Анкетирование
Усвоение	Комплек академических, профессиональных и социально-личностных компетенций,	Тестирование, решение контекстных задач и ситуаций проблемного содержания

Критерий /уровень	Показатели	Инструментарий
	составляющих содержание инклюзивной готовности педагогов, сформированный в результате обучения	
Поведение	Сформированное намерение работать в условиях инклюзивного образовательного пространства, решать задачи обучения, общения и взаимодействия со всеми его участниками, позиционирование позитивных сторон инклюзивных процессов в образовании и их экстраполяции на социальные отношения	Решение контекстных задач и ситуаций проблемного содержания, анализ моделей поведения в общении и взаимодействии в практической ситуации (педагогическая практика, участие в проведении инфо-кампаний, волонтерском движении, популяризация результатов научно-исследовательских проектов по проблемам внедрения практик инклюзивного образования)
Результат	Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования; «бонусы» учреждения высшего образования	<i>Оценка результатов обучения:</i> анкетирование студентов, экспертная оценка <i>Оценка отдаленных следствий:</i> анкетирование заинтересованных сторон (администрация и педагоги учреждений образования, родители и др.)

Метапредметная компетентностно-контекстная технология формирования инклюзивной готовности будущих педагогов определяет условия и этапы трансляции интегрированного содержания образования с целью формирования готовности и способности его осмысленного применения и предполагает использование возможностей как аудиторной, так и внеучебной деятельности студентов. Ядром МККТ являются контекстные проблемные задачи и ситуации.

Понятие «контекстные проблемные задачи и ситуации» является

собираемым и определяется как «обобщенные знаковые модели» предметного и социального содержания профессионально-педагогической деятельности, которые отражают проблемы взаимодействия, общения, обмена социальным опытом субъектов инклюзивного образовательного пространства. Проблемный характер задач и ситуаций обеспечивается наличием и/или субъективным осознанием будущим педагогом противоречия, которое следует разрешить. В основу типологии КПЗС положены различные критерии содержательного и процессуального порядка. Контекстные проблемные задачи и ситуации могут относиться к разным уровням сложности, что определяет возможности дифференциации образовательного процесса.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Таблица Е.1 — Матрица реализации МККТ формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в учреждении высшего образования

	Формы организации образовательного процесса	Методы и приемы работы	Компетенции
<i>Этап 1. Диагностико-мотивационный</i>	Учебные дисциплины: «Философия», «Социология», «Иностранный язык», «Экономическая теория», «Введение в педагогическую профессию»	Дискуссии, дебаты, подготовка презентаций: рассмотрение вопросов априорной ценности жизни каждого человека и необходимости создания условий в обществе и образовании для удовлетворения образовательных потребностей каждого и реализации гражданских прав и свобод (материалы Конвенции о правах лиц с инвалидностью, Саламанкской декларации); анализ результатов социологических и экономических исследований, показывающих социальные «ниши» лиц с инвалидностью и их семей, а также возможности их профессиональной реализации и участия в социально-экономическом развитии страны (работа с научно-исследовательской литературой, решение контекстных проблемных задач и ситуаций); дискуссионный просмотр документальных фильмов, видео-роликов; обсуждение историй успеха «особых» людей; подбор и работа с иноязычными тестами, раскрывающими преимущества инклюзивного образования для различных категорий социального сообщества (детей, педагогов, родителей)	<i>Способность и готовность:</i> оценивать образовательную инклюзию с позиций создания гражданского общества, интеграции лиц с ОПФР/ОВЗ в социальном сообществе и возможностей профессионального педагогического развития; реализовывать социализирующую и адаптационную функции образования; эмоционально принять каждого ребенка как полноправного гражданина социального сообщества и участника образовательного процесса; совершать необходимые адвокативные действия по отношению к детям с ООП и членам их семей; проводить и/или быть участником информационных кампаний по позиционированию ценностей и идей инклюзивного образования в социальном и педагогическом сообществах; реализовывать принципы инклюзивного образования в профессионально-педагогической деятельности

<p><i>Этап 2.</i> <i>Когнитивно-аффективный</i></p>	<p>Учебные дисциплины: «Педагогика», «Психология», «Теория и практика специального образования» («Основы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития»), «Основы инклюзивного образования»</p>	<p>Лекции, дискуссии, обсуждение и поиск решения педагогических ситуаций, решение проблемных контекстных задач и ситуаций, практические занятия</p>	<p><i>Способность и готовность:</i> видеть особенности личности каждого ребенка; применять в практической деятельности в условиях инклюзивного образования основные педагогические технологии и методики обучения и воспитания;</p>
<p><i>Этап 3.</i> <i>Ценностно-смысловой</i></p>	<p>Учебные дисциплины: «Основы инклюзивного образования», учебные дисциплины методического содержания (методики преподавания различных предметных областей на уровне дошкольного образования и первой ступени общего среднего образования), СРС</p>	<p>Имитационные методы и приемы практической работы, позволяющие моделировать реальные условия инклюзивного образовательного пространства, взаимодействия (социальный интерактивный театр (СИТ), ролевые игры, выполнение кейсов, дискуссионные просмотры фильмов)</p>	<p><i>Способность и готовность:</i> принимать ценности инклюзивного образования и осуществлять свою профессиональную деятельность на их основе; реализовывать социализирующую и адаптационную функции образования; проявлять толерантное отношение ко всем субъектам инклюзивного образования; использовать знания сущностных характеристик инклюзивного образования в профессиональной деятельности; к совместной согласованной деятельности в составе группы сопровождения ребенка с ООП в инклюзивном образовательном пространстве;</p>
<p><i>Этап 4.</i> <i>Конативный (практический)</i></p>	<p>Педагогическая практика, НИРС, волонтерское движение и др. формы внеучебной деятельности,</p>	<p>Выполнение практических заданий в реальных педагогических условиях (проведение занятий (уроков) с участием детей с ООП, адаптация методических указаний, дидактических средств, методов и приемов объяснения, обобщения и закрепления учебного материала с учетом</p>	<p><i>Способность и готовность:</i> определять качественные особенности образовательных потребностей каждого ребенка и адаптировать с их учетом условия образовательного пространства (физические, психологические, педагогические); использовать профессионально значимые умения, необходимые для реализации организационных,</p>

		<p>особых образовательных потребностей ребенка); разработка внеклассных событий с участием всех детей, работа с родителями детей группы/класса по позиционированию идеи инклюзивного образования</p>	<p>психолого-педагогических и методических условий, оптимальных для работы педагога в условиях инклюзивного образования; разрабатывать индивидуальные образовательные программы и проводить мониторинг результативности их реализации; адаптировать и применять в практической деятельности в условиях инклюзивного образования педагогические стратегии, технологии и методики обучения и воспитания детей; адаптировать и/или модернизировать образовательную среду, методические указания (инструкции), форму и содержание учебного материала в соответствии с образовательными потребностями каждого ребенка; организовывать эффективное социальное партнерство педагогов, родителей, специалистов в решении задач обучения, воспитания, сопровождения детей в условиях инклюзивного образования; организовывать оптимальное взаимодействие и общение со всеми участниками инклюзивного образовательного пространства; консультировать и обучать родителей, использовать в работе с родителями семейно-ориентированный подход с центрацией на личности ребенка</p>
--	--	--	--

Таблица Ж.1 — Примерная карта тренинга

Необходимое время	Сессии	Методы / упражнения	Материалы	Результаты/ компетенции
20-30 мин	Ожидания	«Три вопроса»	Карточки (по три на каждого участника); ручки, маркеры; скотч; флип-чарт или доска	Понимание степени проникновения в тему, ожиданий и позиций участников
20-30 мин	Правила группы	«Правила группы»	Карточки формата А5; 2 листа бумаги формата А1; маркеры	Владение методом сбора и анализа информации; умение работать в команде и принимать согласованные решения; понимание необходимости «жизни по правилам»
30 мин	Ограничения в нашей жизни: какие они?	«Принятие решения»	Карточки ведущего с утверждениями; таблички со словами «да», «нет»	Расширение представления о понятии «ограничение» и его влияние на качество жизни; развитие навыков коммуникации; понимание что ограничения как несовершенства среды (социальной, образовательной), которая не может учесть все особенности индивидуальности
20 мин	Стереотипы и дискриминация: как противостоять и бороться	«Ремни моих сапог»		Осмысление собственного опыта дискриминационных проявлений, понимания роли субъективных факторов в проявлении дискриминации
40 мин	Дискриминация в образовании	Работа в группах по заполнению таблицы	Таблица (по числу сформированных малых групп), листы формата А1 по количеству групп	Знание форм проявления дискриминации в образовании; знание методов и способов противостояния и борьбы с дискриминационными проявлениями; понимание роли участников образовательного пространства в работе по противостоянию дискриминационным проявлениям

Необходимое время	Сессии	Методы / упражнения	Материалы	Результаты/ компетенции
20 мин	Что такое инвалидность: два взгляда	«Два портрета – один человек»	Описательные портреты одного человека с позиций медицинской модели и социальной модели	Понимание различий представления и социальной перцепции одного и того же человека с позиций медицинской и социальной моделей инвалидности
20 мин		Работа с таблицей «Медицинская и социальная модели инвалидности»	Таблица «Медицинская и социальная модели инвалидности»	Знание преимуществ социальной модели инвалидности и умение ее применять в практической педагогической деятельности
50 мин		Истории успеха	Видео-ролики «Каждый имеет право быть разным»	Умение анализировать и позиционировать сильные стороны личности человека с инвалидностью
20 мин	«Ничего о нас и для нас без нас»	«Мое предположение»	Листы бумаги формата А4, ручки	Понимание значимости принципа личностно-ориентированного подхода
10 мин		Мини-лекция	Раздаточный материал «Философия независимой жизни»	Знание истоков и основных позиций философии независимой жизни, ее социальной значимости
20 мин		Работа с текстом	Раздаточный материал «Декларация независимости инвалида»	Понимание общности ценностей и потребностей всех людей
30 мин	Подведение итогов первого дня	«E-mail адрес»	Карточки 3х5см; флипчарт, маркеры	Умение проводить рефлексию собственной деятельности и обратную связь
10 мин	Домашнее задание	Описать историю успеха ребенка с ООП	Листы бумаги формата А4	Умение работать с информацией и презентовать ее