

## ПЕДАГОГИКА

УДК 378.016:376

## ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ\*

д-р пед. наук, проф. А.П. СМАНЦЕР

(Белорусский государственный университет, Минск);

канд. пед. наук, доц. Э.С. КУРБЫКО

(Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Минск)

Освещаются теоретические и методологические аспекты моделирования подготовки будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования, определяется сущность модели как аналога описания реальных действий будущего учителя, выделяются компоненты модели: нормативно-правовой (нормативные и правовые акты по инклюзии), теоретико-методологический (аксиологический, гуманистический, системный и другие подходы), мотивационно-целевой (мотивы, цели инклюзивной деятельности), содержательно-информационный (инклюзивные экскурсы в психолого-педагогических дисциплинах, спецкурсы по выбору с инклюзивной тематикой), операционно-технологический (умения, навыки, компетенции, технологии в области инклюзии), организационно-планирующий (организация деятельности, планирование работы по инклюзии), эмоционально-волевой (создание эмоционального настроя, реализация волевых усилий), оценочно-рефлексивный (оценка, рефлексия результатов инклюзивной подготовки), результативно-корректирующий (обоснование результатов инклюзивной подготовки, её коррекция).

**Введение.** Общемировая тенденция в области социальной политики конца XX – начала XXI века заключается в обеспечении действительно равных возможностей в освоении всеми детьми различных ступеней образовательного стандарта. В настоящее время происходит переосмысление обществом и государствами своего отношения к детям с особыми образовательными потребностями. Становится очевидной необходимость создания «школы для всех», т.е. адаптации системы образования к потребностям ребенка. По мнению известных белорусских и российских ученых (Н.Н. Малофеев, Е.А. Стребелева, Н.Д. Шматко, Л.М. Шипицына, Ю.Л. Загумённый, А.М. Змушко, О.Л. Жук, Т.В. Варенова, Т.В. Лисовская, А.Н. Коноплёва и др.), главное направление интеграционных процессов в образовании состоит во включении людей с особыми образовательными потребностями в обычную общеобразовательную школу. В связи с этим в педагогике возникла необходимость выделения особого направления – инклюзивного образования, которое ставит своей основной целью обеспечение равного доступа к получению того или иного вида образования и создание необходимых условий для достижения успеха в образовании всеми без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей, прежних учебных достижений, родного языка, культуры, социального и экономического статуса родителей, психических и физических возможностей и др.

Как отмечает А.М. Змушко [1], в стране открываются новые классы и группы интегрированного обучения и воспитания, в которых реализуются образовательные программы общего среднего образования и образовательные программы специального образования. Дети с особыми образовательными потребностями включаются в обычные инклюзивные общеобразовательные классы, с которыми работают учителя-предметники, зачастую не имеющие необходимой методической подготовки для работы с такими детьми.

Тем самым можно констатировать, что успех в организации инклюзивного образования зависит от профессиональной подготовки педагогов, понимания родителями и детьми своей роли в этом процессе. С одной стороны, необходимо усиление психолого-педагогической подготовки учителей-предметников для работы с детьми в условиях инклюзивного образования, обеспечение возможностей образовательного процесса приспосабливаться к индивидуальным потребностям различных групп детей за счет его структурно-функционального, содержательного и технологического совершенствования, а с другой – просветительская работа с родителями учащихся в этом направлении.

Педагогическая практика показывает, что большинство учителей массовой школы недостаточно подготовлены к работе с детьми в условиях инклюзивного образования, обнаруживается недостаток

профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной среде, недооценивается важность повышения профессиональной компетентности в области инклюзивного образования, проявляются психологические барьеры и профессиональные стереотипы педагогов. Возникает потребность в моделировании психолого-педагогической и предметной подготовки будущих учителей к работе в условиях инклюзии.

**Основная часть.** Профессиональная подготовка будущего учителя рассматривается как целостное личностное образование, интегрирующее мотивационный, содержательный, операциональный и другие компоненты. Подготовка к профессиональной деятельности заключается в усвоении психолого-педагогических, предметных и специальных знаний, профессиональных умений, действий и социальных отношений, в сформированности и зрелости профессионально значимых качеств личности.

Обучение всех детей одновременно (с обычными и со специальными образовательными потребностями), создание условий для их эффективной самореализации и социализации требуют от педагога соответствующих компетенций в сфере инклюзивной педагогической деятельности.

*Учитель должен:*

- быть приверженцем идей гуманистической психологии и педагогики;
- эмпатично относиться к детям;
- уметь осуществлять постоянный мониторинг образовательного процесса и диагностику сформированности умений, навыков и компетенций, качеств личности учащихся;
- включать в содержание обучения и учебной деятельности (независимо от учебного предмета) общечеловеческие гуманистические ценности;
- выявлять и поддерживать сильные стороны личности школьника;
- использовать индивидуальные формы учебной и воспитательной работы с учащимися в сочетании с коллективными;
- и прочее.

В «Государственной программе развития специального образования в Республике Беларусь на 2012 – 2016 годы» подчеркивается, что «все больше учащихся с особенностями психофизического развития получают образование в учреждениях общего среднего образования, что требует новых подходов к учебно-методическому обеспечению этих учреждений» [2], а также отмечается, что не всегда учителя-предметники готовы к работе с детьми с особыми потребностями. Это в определенной мере связано с недостаточной профессиональной подготовкой учителей к работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Практической подготовке будущего учителя к работе в условиях инклюзивного образования в классических университетах уделяется незначительное внимание. В современных программах по педагогике и методиках обучения отсутствуют разделы, связанные с инклюзивным образованием. В этом направлении делаются первые шаги на кафедре педагогики и проблем развития образования Белорусского государственного университета. Преподаватели педагогики включают отдельные вопросы инклюзии и инклюзивного образования в лекции и семинарские занятия по педагогике, моделируют образовательную деятельность будущих учителей с детьми с особыми образовательными потребностями и их родителями; разрабатывают специальные курсы, связанные с инклюзивным обучением; составляют и исполняют по каждому учебному предмету разной сложности учебно-исследовательские задания (задачи, ситуации), связанные с инклюзивным обучением детей. Однако это только начальный этап в подготовке учителей-предметников к работе с детьми в условиях инклюзии. В Белорусском государственном педагогическом университете при изучении дисциплины «Педагогика» студентам предлагаются для изучения вопросы, касающиеся принципов и основных направлений коррекционно-педагогической деятельности, характеристики нарушений психофизического развития детей, особенностей поведения детей, имеющих осложнения психического и личностного развития; причин отставания и неуспеваемости детей в школе и др. В будущем представляется целесообразным планирование и моделирование подготовки будущего педагога непосредственно в области инклюзивного образования.

Теоретическое обоснование построения модели подготовки будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования основывается на общепринятой трактовке модели в философской науке. Модель (от лат. modus – мера, образ) определяется как образец (эталон, стандарт) в различных контекстах исследования [3, с. 744]. В методологии науки модель понимается как аналог определенного фрагмента природной и социальной реальности, которая служит для хранения и расширения знаний об оригинале, конструирования оригинала, преобразования или управления им. Российские ученые В.В. Краевский и Е.В. Бережнова отмечают, что модель определяется как система элементов, воспроизводящая некоторые стороны, связи, функции объекта исследования [4, с. 333]. Обычно модель конструируется как изоморфный образ только изучаемых характеристик объекта и как гомоморфный образ объекта в целом [5, с. 101]. В ином случае модель изоморфна процессу подготовки студентов к работе с детьми в условиях инклюзивного образования.

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке БФФИ, проект № Г13-025.

Педагогический процесс, направленный на подготовку будущих учителей к работе с детьми в условиях инклюзивного образования, всегда ориентирован на определенную модель, реализация которой обеспечивает усвоение системы знаний и умений, соответствующих компетенций, связанных с инклюзивной деятельностью.

Модель подготовки студентов к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования – это аналог описания реальных действий будущего педагога в инклюзивной образовательной среде.

Использование моделей для исследования объектов познания лежит в основе метода моделирования. Моделирование как способ деятельности и модель как объект деятельности являются необходимыми элементами инструментария любой области знания, претендующей на статус науки. Наличие в теории образования элементов моделирования, позволяющих абстрагироваться от несущественных, второстепенных свойств, способствует реализации нормативной, предписывающей функции науки. Моделирование как метод предполагает построение и изучение моделей реально существующих предметов, явлений и конструируемых объектов для определения возможности улучшения их характеристик либо рационализации способов их построения, управления ими и т.п. Не случайно В.В. Краевский подчеркивает, что «в основе моделирования лежит определенное соответствие (но не тождество!) между исследуемым объектом (оригиналом) и его моделью» [4, с. 333].

Моделирование позволяет глубже проникать в сущность объекта исследования. Основным понятием является модель – аналитическое или графическое описание того, что рассматривается в исследовании, в данном случае – подготовка будущего педагога к инклюзивной деятельности.

Основополагающей идеей при моделировании процесса подготовки студентов к работе с детьми в условиях инклюзивного образования является разработка такой модели, которая позволила бы повысить эффективность данного процесса, подготовить студентов к эмпатийному отношению к детям с особыми образовательными потребностями и их родителям.

В качестве объекта моделирования в нашем исследовании выступает процесс подготовки студентов к работе в условиях инклюзивного образования.

Моделирование процесса подготовки студентов к работе в условиях инклюзивного образования – это прогностическое видение будущих результатов. Моделирование ориентирует не только на понимание того, как с помощью знаний в области инклюзии можно влиять на изменение, улучшение поведения детей с особыми образовательными потребностями, но и позволяет студентам осознавать необходимость подготовки к работе в условиях инклюзивного образования.

Модель как аналог реально протекающих процессов поможет целенаправленно проектировать и формировать аксиологические основания инклюзивной деятельности. Она как бы соединяет, интегрирует разнообразные компоненты, этапы, блоки и элементы, позволяющие конструировать и реализовывать те или иные поставленные задачи. Под моделью подготовки будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования мы понимаем описание и теоретическое обоснование структурных компонентов данного процесса, каждый из которых призван обеспечить реализацию тех или иных свойств, показателей каждого из них в педагогическом процессе. Все этапы образуют матрицу модели, которая может быть наложена на ту или иную составляющую образовательного процесса. Все компоненты также имеют определенную структуру и связи между собой, автономность в смысле влияния и перемещения в реальном педагогическом процессе.

Результаты анализа теоретических источников по проблеме инклюзии (Дора Левтерова, Тамара Захарук (Болгария), В.А. Сергеев, И.Л. Федотенко, Н.А. Шайденко и др.) позволили разработать структурно-содержательную модель подготовки студентов к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования, сотрудничеству с родителями.

В структуре модели одним из важных компонентов является *нормативно-правовой*, который позволяет педагогу осознать и освоить основные законодательные акты, нормативные документы, связанные с инклюзивной деятельностью. К этим документам относятся: Саламанская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество (Саламанка, Испания, 7 – 10 июня 1993 г.); Государственная программа развития специального образования в Республике Беларусь на 2012 – 2016 годы; Конституция Республики Беларусь (статья 41, 5, 46); Кодекс об образовании Республики Беларусь; разрабатываемые концепции инклюзивного образования; программы развития детей с учетом организации инклюзивной практики и др.

Нами выделяется также *теоретико-методологический* компонент, направленный на формирование у будущего преподавателя методологических знаний об инклюзивном образовании, отношении к детям с особыми потребностями, об особенностях общения с их родителями. В теоретико-методологическом плане для осмысления сущности инклюзивного образования важны такие современные подходы, как аксиологический, личностно-ориентированный, антропологический, индивидуальный, гуманистический. Аксиологический подход выступает методологической основой, определяющей систему педагогических

взглядов, в основе которых лежит понимание и утверждение ценности человеческой жизни, ее сохранение и предупреждение отрицательного отношения к детям с особыми потребностями. Аксиологический подход позволяет определить ценностную позицию будущего учителя и возможности ее влияния на ценностную позицию ученика.

В реализации инклюзивного образования велика роль личностно-ориентированного подхода, который предполагает учет возрастных и индивидуальных особенностей детей, создание условий для их личностного становления, способствует раскрытию способностей и возможностей, воспитанию волевых качеств и др.

Антропологический подход позволяет системно представить данные наук о человеке как предмете инклюзивного образования и учитывать их при построении и осуществлении инклюзивной деятельности. К антропологическому кругу наук, которые могут оказать помощь в инклюзивной деятельности, можно отнести анатомию, физиологию и патологию человека, философию, логику, психологию и другие науки.

Индивидуальный подход даёт возможность учитывать специфику личности каждого ученика, помогает школьнику раскрыть для самого себя и окружающих то свое, особенное, индивидуальное, что в нём скрыто. В профессиональной инклюзивной деятельности учителя он позволяет выявлять особенности поведения и характера каждого школьника и оказывать положительное влияние на его поведение и действия.

Гуманистический подход указывает на необходимость очеловечивания отношений между субъектами педагогического процесса, установления гуманных, нравственных отношений в системе «учитель – ученик», «ученик – ученик». Гуманизация предполагает развитие личности, удовлетворение ее запросов и интересов, сотрудничество в педагогическом процессе, при этом акцентируется внимание на детях с особыми образовательными потребностями.

Реализация теоретико-методологического компонента модели подготовки студентов к работе с детьми в условиях инклюзивного образования обеспечит расстановку ценностных приоритетов, определит характер отношений и деятельности, опосредующей эти отношения.

Содержание *мотивационно-целевого* компонента включает социальный заказ на обеспечение полноценного образования и воспитания детей с особыми потребностями, удовлетворение их потребностей и мотивов в познавательной деятельности, обоснование иерархии целей и задач подготовки студентов к работе в условиях инклюзивного образования. Проектирование подготовки к возможной работе в инклюзивных классах, к сотрудничеству с детьми с особыми образовательными потребностями теснейшим образом связано с целеполаганием. Постановка цели означает определенную работу студента с образом будущего, его ориентацию на принятие цели учащимися, концентрацию и распределение своих сил, активность в достижении намеченного результата.

При формировании целей подготовки специалистов к сотрудничеству с учащимися в условиях инклюзивного образования необходимо учитывать требования внешней и внутренней среды, а именно:

- 1) цели, которые выдвигаются обществом, государством, потребностями рынка труда;
- 2) цели, которые ставят перед студентами преподаватели;
- 3) цели, которые ставят перед собой сами студенты.

Для определения целей первого типа необходимо показать возможности и требования общества к подготовке специалистов; для целей второго типа – стратегию и тактику вуза, преподавателей по подготовке высококвалифицированных творческих специалистов; третьего типа – стремление студентов к развитию своего творческого потенциала, получению качественного образования, овладению компетенциями работы с детьми с особыми образовательными потребностями и их родителями.

Цели внутренней среды детализируются, намечаются долгосрочные, промежуточные и краткосрочные цели. Постановка цели перед студентами означает проектирование их деятельности по овладению избранной специальностью, приближению к современной культуре. Работа над целями невозможна без их соотношения с имеющимися возможностями, интересами и стремлениями студентов. Такой анализ в координатах «цель – средство» является фактически переходом от целеполагания к планированию деятельности студентов и преподавателей.

Цель рассматриваемого процесса – повышение уровня компетентности будущих педагогов в области инклюзивного образования.

Конкретизация цели процесса подготовки будущих учителей к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования позволяет определить его задачи:

- формирование мотивов инклюзивной деятельности, направленных на осмысление особенностей работы с детьми с особыми потребностями и их родителями;
- овладение совокупностью специальных знаний, умений, навыков и компетенций, необходимых для успешной работы с детьми и их родителями в условиях инклюзивного образования;
- побуждение к самоконтролю и самооценке в процессе инклюзивной деятельности.

*Содержательно-информационный* компонент предполагает овладение студентами научными знаниями о детях с особыми потребностями, включение блоков знаний из юриспруденции, криминологии,

социологии, психологии, педагогики, медицины и других наук, соответствующей информации об организации деятельности с такими детьми, а также с их родителями. Этот компонент содержит блоки, связанные с информацией об инклюзии, инклюзивном образовании, а также с информацией о просвещении родителей в области инклюзии. Именно информационная осведомленность учителя об основных положениях инклюзивного образования является основой для его профессиональной позиции. Содержательно-информационный компонент базируется на положениях, характерных для работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности:

- установление гуманных взаимоотношений и продуктивная осмысленная деятельность; учет особенностей и потребностей каждого ученика;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки, необходимой ученику и учителям для достижения успеха;

- оказание помощи учащимся в выполнении того, чего они хотят и что могут делать;
- обеспечение возможности всем детям быть вместе во время обучения;
- поддержка сверстниками и другими членами школьного сообщества учащихся с особыми образовательными потребностями для удовлетворения их специальных образовательных потребностей;
- активное участие семьи в жизни инклюзивного класса, школы.

Средства, формы и методы подготовки будущего учителя к работе с детьми с особыми потребностями и их родителями включает *операционно-технологический* компонент. Методы выступают как система последовательных взаимосвязанных действий преподавателя и студентов, обеспечивающих усвоение содержания инклюзивной деятельности. К их числу относятся: беседа; моделирование ситуаций; участие в воспитательной работе в школе; такие активные методы обучения, как «мозговой штурм», дискуссия, учебные дебаты, ролевые игры и др. Практикуются выступления студентов в качестве виртуальных родителей детей с особыми потребностями, участие в работе Центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, которые созданы в Республике Беларусь.

Операционно-технологический компонент наряду с методами обучения содержит средства инклюзии, представляющие собой совокупность материальных объектов и предметов духовной культуры, предназначенных для организации и осуществления педагогического процесса и выполняющих разнообразные функции. В исследовании мы рассматриваем словесные средства обучения и воспитания (речь учителя, учебники, учебные пособия), наглядные средства (схемы, таблицы, условные обозначения), технические визуальные и аудиовизуальные средства, опорные конспекты, а также выделяем ключевые компетенции педагога, необходимые для работы с детьми с особыми образовательными потребностями и их родителям.

В процессе исследования студенты включались в работу по педагогическому сопровождению учебной деятельности детей с особыми образовательными потребностями, семейного воспитания: проведение родителей по общим вопросам воспитания и специально по вопросам духовно-нравственного воспитания, приобщения детей к традиционной культуре своего народа, организации совместной деятельности школы и семьи.

Овладение студентами учебными умениями, навыками и компетенциями, развитие культуры ответственного труда, усвоение умений планировать и организовывать свою познавательную деятельность является основой для формирования у них основ инклюзивной деятельности.

*Организационно-планирующий* компонент направлен:

- на организацию и планирование инклюзивной профессионально-педагогической деятельности будущего учителя;

- на овладение способами включения детей с особыми образовательными потребностями в школьный класс, умениями стимулировать детей к планированию своей учебной деятельности, сотрудничать с родителями детей с особыми потребностями, передавать социальный опыт, приобщать студентов к работе по психолого-педагогическому и духовно-нравственному сопровождению детей с проблемами развития, помогать в семейной воспитании, а также включать детей в поисковую инклюзивную деятельность.

*Эмоционально-волевой* компонент инклюзии призван обеспечивать эмоциональный комфорт в жизни и деятельности будущих учителей, поддерживать их положительные переживания при освоении нового, стимулировать радость познания нового в инклюзии; уметь создавать положительную эмоциональную атмосферу в процессе воспитательной деятельности с детьми; способствовать проявлению эмоций при разборе типичных ситуаций, связанных с обучением детей с особыми потребностями; уметь общаться с родителями учащихся с особыми потребностями. Важно, чтобы будущий учитель эмоционально осознал и принял учеников с различными нарушениями развития такими, какие они есть, хотя, безусловно, эмоциональное принятие детей с особыми образовательными потребностями имеет профессиональный «барьер» – часто учитель психологически не принимает детей, в успешности обучения которых он не уверен. Он не знает, как оценивать их индивидуальные достижения, каким способом проверять их

знания [6]. Поэтому этот компонент также направлен на развитие эмоциональной саморегуляции будущего учителя, веры в учебные возможности детей с особыми образовательными потребностями, овладение приемами обучения детей саморегуляции.

Своеобразие активности будущего педагога в процессе овладения методами инклюзивной деятельности воплощается в качествах его личности. Волевые качества личности наиболее ярко проявляются в процессе выполнения различных видов деятельности, в том числе и инклюзивной. Важно направить образовательный процесс в учреждениях образования на развитие таких волевых качеств будущих учителей, как настойчивость, решительность, самостоятельность, организованность, дисциплинированность, увлеченность.

Неотъемлемой составляющей педагогического процесса является *оценочно-рефлексивный* компонент. Оценка и самооценка результатов инклюзивной деятельности, своих познавательных возможностей способствует анализу процесса овладения знаниями, умениями, навыками и компетенциями работы с детьми, имеющими особые потребности, а также с их родителями. Согласованность оценки педагога и самооценки обучающегося в подготовке к инклюзивной деятельности является одним из важных признаков успешности приобщения будущего учителя к инклюзивной деятельности.

Рефлексия выступает как способность будущего педагога к самоанализу, осмыслению и переосмыслению своего отношения к детям с особыми образовательными потребностями. Как подчеркивает А.А. Бизяева, рефлексия рассматривается как процесс самосознания субъекта, направленный на раскрытие внутреннего строения и содержания своего духовного мира, на построение целостного образа своего Я [7, с. 20 – 21] и является непременной составляющей при подготовке будущего учителя к инклюзивной деятельности. Рефлексия позволяет учителю осмыслить свой опыт работы с детьми с особыми образовательными потребностями.

*Результативно-корректирующий* компонент модели подготовки будущих учителей предполагает выявление конкретных результатов процесса их психолого-педагогической и методической подготовки, формирование инклюзивных компетенций будущих учителей, сотрудничество с родителями детей, имеющих особые образовательные потребности, установление соответствия подготовки поставленным целям. Он позволяет на основе мониторинга контролировать подготовленность студентов к работе в инклюзивной образовательной среде и выявлять необходимость коррекции полученных результатов, причины их возможного несоответствия поставленным задачам. Коррекция включает мероприятия, направленные на преодоление недостатков в овладении студентами технологиями инклюзивной деятельности.

Охарактеризованные компоненты могут быть положены в основу разработки модели процесса формирования инклюзивной профессионально-педагогической деятельности педагога.

**Заключение.** Исследование показало, что инклюзия должна учитывать потребности и возможности каждого ученика, а будущих учителей необходимо целенаправленно готовить к работе с детьми в условиях инклюзивного образования. Для этого в учреждении образования необходимо моделировать процесс подготовки будущего учителя к работе в инклюзивной среде.

*Модель процесса подготовки будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования* включает следующие компоненты:

- нормативно-правовой, связанный с осмыслением нормативно-правовых актов организации инклюзивного образования;
- теоретико-методологический, позволяющий овладеть теоретико-методологической стороной инклюзивной деятельности;
- мотивационно-целевой, направленный на стимулирование мотивов и осмысление целей работы в условиях инклюзивного образования;
- содержательно-информационный, предполагающий включение в программы психолого-педагогических дисциплин знаний из области инклюзии, усвоение знаний и умений, необходимых для работы с детьми с особыми образовательными потребностями, разработку и использование дисциплин по выбору инклюзивной тематики;
- интеракционно-технологический, обеспечивающий овладение необходимыми компетенциями и операциями для успешной инклюзивной деятельности, привлечение технологий инклюзивного образования;
- организационно-планирующий, обеспечивающий организацию и планирование подготовки будущих учителей к инклюзивной деятельности;
- эмоционально-волевой, создающий эмоциональный настрой и реализующий волевые усилия при подготовке к будущей инклюзивной деятельности;
- оценочно-рефлексивный, позволяющий оценить и отразить весь процесс педагогической подготовки;
- результативно-корректирующий компонент, дающий возможность оценить результаты инклюзивной подготовки и при необходимости скорректировать её компоненты.

Реализация каждого из вышеназванных компонентов будет способствовать подготовке будущего учителя к работе в условиях инклюзивного образования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Змушко, А.М. Специальное образование в новом учебном году: факты и цифры / А.М. Змушко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://disright.org/tu/news/specialnoe-obrazovanie-v-novom-uchebnom-godu-fakty-i-tsify>. – Дата доступа: 18.09.2013.
2. Государственная программа развития специального образования в Республике Беларусь на 2012 – 2016 годы [Электронный ресурс] // 6733[1].pdf (SECURTD). – Дата доступа: 20.09.2013.
3. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Большая Рос. энцикл.; СПб.: Норинт, 2004. – 1456 с.
4. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Издат. центр «Академия», 2006. – 400 с.
5. Моделирование и познание / ред. д-р филос. наук В.А. Штоф; [предисл. Л.В. Уварова]. – Минск: Наука и техника, 1974. – 212 с.
6. Алёхина, С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алёхина, М.А. Алексеева, Е.Н. Агафонова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://gotovnost\\_pedagogov.starya](http://gotovnost_pedagogov.starya). – Дата доступа – 18.10.2013.
7. Бизяева, А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А.А. Бизяева. – Пенков: ИППИ им. С.М. Кирова, 2004. – 216 с.

Поступила 24.10.2013

#### THEORETICAL SUBSTANTIATION OF FUTURE TEACHERS' PREPARATION MODEL ON WORKING WITH CHILDREN IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

A. SMANTSER, Z. KURBYKA

*The article highlights the theoretical and methodological aspects of modeling of future teachers' training for working in conditions of inclusive education, defines the essence of the model as an equivalent for real future teacher's actions descriptions of the future teachers, points out the following components of the model: the regulatory-legal (regulatory and legal acts of inclusion) theoretical-methodological (axiological, humanistic, system and other approaches), motivational-objective (motives, goals of inclusive activity), contents-informational (inclusive excursions in psychological and pedagogical disciplines, additional special courses on inclusive themes), operational-technological (skills, competencies, technologies in the field of inclusion), organizational-planning (activities organization, planning in inclusion), emotional-volitional (creating emotional appropriate atmosphere, the implementation of efforts), valuation-reflective (valuation, reflection on the results of inclusive education), productive-correcting (justification of the results inclusive of preparation, its correction).*

УДК 373.5.1

#### ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ КАК ПРИНЦИП ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Е.А. КУЩИНА

(Витебский государственный университет им. П.М. Машерова)

*Отражены теоретические предпосылки развития интердисциплинарности в образовательном процессе. Проанализированы определения «интердисциплинарности», различающиеся пониманием содержания. Охарактеризовано понятие «интердисциплинарные обобщения». Раскрыто единство функций обучения в условиях интердисциплинарности. Выделены уровни использования интердисциплинарности в обучении (в образовательном процессе). Рассматривается целостность, взаимосвязь и единство знаний, разносторонняя образованность личности через интердисциплинарность в образовательном процессе. Представлены выводы, сделанные в результате обобщения итогов анализа специальной литературы и собственных исследований, о том, что интердисциплинарность в образовании способствует как формированию активной позиции учителя в процессе обучения, так и реализации основных идей и методов педагогики.*

**Введение.** Важнейшей задачей современного школьного образования является формирование высокоразвитой личности, способной эффективно усваивать знания, принимать нестандартные решения и творчески мыслить. Модернизация содержания образования, обновление методов и средств обучения являются основой новых педагогических поисков.

Исследование проблемы интердисциплинарности имеет важное значение для развития научных, теоретических основ педагогики, а также для практической деятельности учителей. Интердисциплинарность сможет обеспечить единую методологическую основу предметной системы в целом с помощью выделения систематизирующих научных идей, облегчающих обучение по всем предметам.

Интердисциплинарные подходы находятся в русле актуальных проблем современного образования. Ориентация на целостность восприятия мира школьниками объективно отражает требования нынешнего времени. Поскольку учебные предметы строятся в логике конкретных наук, и все они в той или иной степени связаны друг с другом, возникает необходимость установления интердисциплинарности. Использование элементарных знаний в процессе интердисциплинарных обобщений на уроке дает возможность формирования у учащихся обобщенного умения по их применению, что позволяет сделать изучаемый материал доступнее и понятнее.

**Основная часть.** Понятие «интердисциплинарность» (interdisciplinarity) вошло в научный оборот использования во второй половине XX века и, «отражая смену эпистемологических ориентиров, не раз меняло свое содержательное направление» [1, с. 5].

Отечественные ученые до недавнего времени применяли термин «междисциплинарность», понимая его как заимствование теорий и методов других наук для решения внутридисциплинарных проблем.

Интердисциплинарность подразумевает совместную работу специалистов, изучающих всевозможные аспекты общей (единой) проблемы. При этом каждый из специалистов опирается на свою методологическую дисциплинарную базу. В таких условиях при определении и решении конкретной научной проблемы дисциплинарные поля могут быть раскрыты, благодаря чему предоставляются обширные возможности взаимодействия различных дисциплин при решении комплексных проблем взаимоотношений между природой и обществом.

В зарубежной научной литературе существует немало определений понятия «интердисциплинарность», однако различающихся между собой. Авторами в один и тот же термин вкладывается различное содержание.

Несмотря на то, что понятие «интердисциплинарность» стало использоваться в XX веке, общее представление уходит корнями в прошлое. Доцент Университета Сан-Франциско Татьяна Аугсбург в своем исследовании указывает, что интердисциплинарность возникла еще в греческой философии [2]. Профессор Университета Уэйна в Детройте (США) Джули Томсон Кляйн отмечает, что основа данного понятия лежит в некоторых идеях, распространяющихся через идеи общепринятых стандартных знаний, синтеза и интеграция знаний [3].

Определены понятие «интердисциплинарность» и исследуем различные взгляды на него.

В энциклопедическом словаре Вебстера дается следующее определение: «интердисциплинарность включает в себя две или более академические, научные или художественные дисциплины» [4].