

гических кадров; управленческий уровень определяет организационно-педагогические условия эффективной реализации профессиональной деятельности профессорско-преподавательским составом и учебной деятельности студентами; инструментальный уровень обеспечивает педагогические условия для целесообразной деятельности студентов в овладении необходимыми академическими, профессиональными и социально-личностными компетенциями.

Таким образом, учет и обеспечение организационно-педагогических условий являются основой возможности реализации содержательных и процессуальных условий формирования инклюзивной готовности будущих педагогов. В этой связи особая роль отводится руководителям учреждений высшего образования, реализующим образовательные программы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

Литература

1. Асьянов, Х. А. Организационно-педагогические условия создания и функционирования сельского образовательного комплекса : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Х. А. Асьянов. — Казань, 2000. — 20 с.
2. Ахлебинина, Т. В. Становление организационно-педагогических условий обеспечения результативности образовательного процесса в школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. В. Ахлебинина. — М., 2002. — 17 с.
3. Галкина, О. В. Роль и место понятия «организационно-педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки : дис. ... канд. пед. наук / О. В. Галкина. — Самара, 2009. — 187 с.
4. Пономарева, Е. И. Модель педагога инклюзивного образования : компетентностный подход / Е. И. Пономарева, В. В. Хитрюк // Адукацыя і выхаванне. — 2013. — № 11. — С. 35—40.
5. Хитрюк, В. В. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / В. В. Хитрюк // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева. — 2013. — № 3 (79). — С. 189—194.

В. В. Хитрюк
Е. И. Пономарёва
г. Барановичи

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Моделирование, являясь общенаучным методом, достаточно широко применяется в педагогических исследованиях и позволяет интегрировать эмпирический и логический компоненты исследования и абстрактные конструкции, глубоко проникнуть в сущность объекта и предмета изучения, увидеть связи структурных элементов (С. И. Архангельский, А. Ф. Зотов, Ю. А. Конаржевский, Н. В. Кузьмина и др.).

Центральной категорией метода моделирования является модель (франц. *modele*, от лат. *modulus* — мера, образец, норма), так как в модели воспроизводятся наиболее важные компоненты, свойства, связи исследуемых систем и процессов, что позволяет адекватно оценивать их, прогнозировать тенденции их развития, а также эффективно управлять этим развитием [5].

Отметим, что модель чаще всего представлена конструктом, который соответствует цели и дает возможность рассмотреть характеристики объекта исследования как единого целого. При ее конструировании исследователи опираются, как правило, на сведения из различных источников: нормативных документов, эмпирического материала, результатов педагогического мониторинга [1, 2, 3, 4].

Дидактическая модель формирования инклюзивной культуры будущих педагогов строится на этой основе и представляет собой теоретическую систему, предназначенную для осуществления анализа и планирования дидактических действий, связанных с процессами учения и обучения будущих педагогов.

Моделирование процесса формирования инклюзивной культуры будущих педагогов к работе с «особыми» детьми потребовало выявления особенностей профессионально-педагогической деятельности и функциональной нагрузки педагогов в условиях инклюзивного образования (подбор диагностического инструментария для определения уровней сформированности компонентов инклюзивной культуры будущих педагогов, критериев и показателей сформированности инклюзивной культуры в целом и отдельных структурных компонентов); определения компетентностного наполнения модели педагога инклюзивного образования, формулирование образовательных результатов и образовательных эффектов (инклюзивной готовности) языком академических, профессиональных и социально-личностных компетенций.

Предлагаемая дидактическая модель формирования инклюзивной культуры будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, созданная на основе компетентностного подхода, представляет собой цикличную взаимосвязь структурных элементов и этапов образовательного процесса, синтезированных в блоки (мотивационно-целевой, содержательный, процессуально-технологический, контрольно-результативный), объединенных логикой достижения образовательных результатов — комплекса академических, профессиональных, социально-личностных компетенций. При этом дидактическая модель органично интегрируется в систему высшего образования (первая ступень) и направлена на оптимизацию содержания профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов инклюзивного образования.

Модель формирования инклюзивной культуры будущих педагогов, разработанная с учетом ее соответствия концептуальным целям, принципам, содержанию, формам, методам и конечным результатам, обеспечивается реализацией специально организованного процесса обучения, построенного в соответствии с содержанием формируемой системы знаний, умений, компетенций, и включает в себя четыре взаимосвязанных и взаимосвязанных блока:

1. **Мотивационно-целевой блок**, в котором представлены:

а) совокупность мотивов, адекватных целям и задачам профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования (стремление будущих педагогов к самоактуализации, овладению ценностями инклюзивного образования; наличие потребности в общении; любовь к детям; наличие позитивных ценностей — понимание

важности и значимости каждого человека, свобода личностного выбора и личностной ответственности за последствия этого выбора);

б) совокупность педагогических ценностей и ценностей инклюзивного образования, включенных в целостный педагогический процесс;

в) перечень условий для формирования у будущих педагогов комплекса компетенций, обеспечивающих инклюзивную культуру для успешной деятельности в инклюзивном образовательном пространстве;

г) перечень структурированных целей и задач формирования инклюзивной культуры в процессе обучения будущих педагогов.

2. Структурно-содержательный блок, в котором обосновываются:

а) *принципы формирования инклюзивной культуры:*

ценностного отношения к субъектам образовательного процесса и их деятельности в условиях инклюзивного образования;

системности и единства содержания структурных компонентов образовательного процесса (принцип «педагогического резонанса» или «сквозного» психолого-педагогического процесса); приоритета личностного развития будущего педагога в сочетании с соблюдением требований современных условий реализации профессиональной деятельности (условий инклюзивного образования): первостепенность развития профессионально значимых качеств личности, профессиональных компетенций на основе ценностных ориентаций и ценностного отношения, способность актуализировать их в предстоящей профессиональной деятельности;

адресности (учет особенностей профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования);

координированности и адекватного отражения в содержании образования особенностей осуществления профессионально-педагогической деятельности, характерных для условий образовательной инклюзии;

рефлексивности обучения и профессиональной деятельности;

б) *компетенции:*

• академические («я владею»);

• профессиональные («я умею, делаю»);

• социально-личностные («я способен»), являющиеся образовательным результатом;

в) *формы, методы, приемы и способы работы по формированию комплекса компетенций, определяющих инклюзивную культуру;*

г) *педагогические условия:*

• целенаправленное формирование комплекса академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, раскрывающих сущность, важность, ответственность ценностей и принципов инклюзивного образования;

• вариативность организационных форм и методов обучения, а также внеаудиторной деятельности, способствующих формированию комплекса компетенций, обеспечивающих принятие и способность использования в профессиональной деятельности ценностей инклюзивного образования (в том числе постепенное включение студентов в волонтерскую деятельность, направленную на сопровождение ребенка с особыми образовательными потребностями в образовательном пространстве, расширение его возможностей в социализации);

- определение содержания, дидактических средств и методического сопровождения изучения учебного материала с учетом структуры формируемых знаний, умений, компетенций;

- синтезирование знаний на основе интеграции содержания учебных дисциплин по направлению подготовки будущего педагога;

д) *инклюзивная компетентность* как способность применять знания для решения профессионально-педагогических и социальных задач в инклюзивном образовательном пространстве;

е) *инклюзивное мышление*, характеризующееся импровизационностью, инициативностью, использованием схем мышления, отвечающих конкретной ситуации, учитывающее все разнообразие проявления индивидуальных особенностей обучающихся и опирающееся на комплекс компетенций;

ж) *инклюзивная готовность* как сложное интегральное субъектное качество личности, опирающееся на комплекс компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях.

3. Технологический (процессуальный) блок (этапы работы), включающий ряд компонентов:

а) мотивационный (формирование интереса к работе в условиях инклюзивного образования, понимание значимости принимаемых профессиональных решений, совершаемых действий; развитие личностной значимости (значимости для себя) ценностей инклюзивного образования; стремление и способность работать в инклюзивном образовательном пространстве);

б) организационно-теоретический (общекультурная, социально-психологическая и профессиональная подготовка, интегрирующая содержание психологических, педагогических, специальных учебных дисциплин, а также методик работы с детьми с особыми образовательными потребностями);

в) деятельностный (готовность и способность применять полученные знания и умения в решении практических педагогических задач).

4. Контрольно-результативный блок, который представлен критериями:

- эффективности (сформированность комплекса компетенций (академических, профессиональных социально-личностных);

- действенности (динамика изменения: степень продвижения студентов в способности и готовности осуществлять профессиональную деятельность в условиях инклюзивного пространства).

По характеру воспроизводимых сторон (содержания) разработанная модель является структурно-функциональной, поскольку в ней имитируется внутренняя структурная организация оригинала, раскрываются связи между ее элементами и способы функционирования системы (рисунок 1).

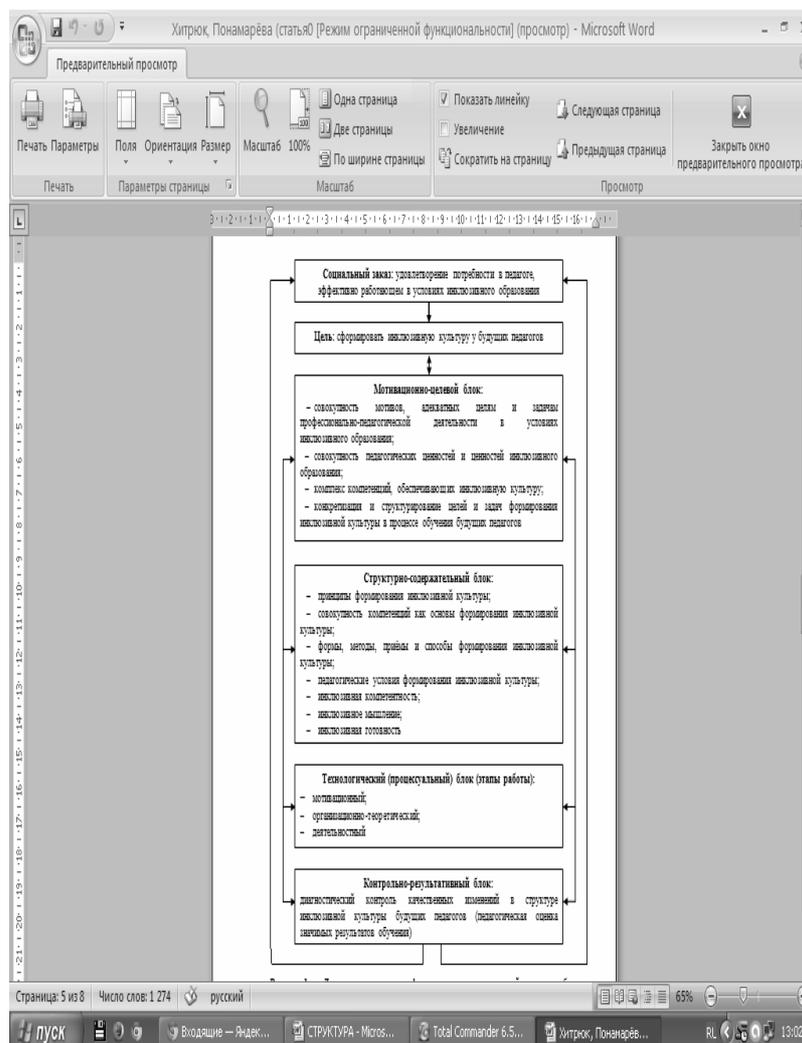


Рисунок 1 — Дидактическая модель формирования инклюзивной культуры будущего педагога в условиях учреждения высшего педагогического образования

Необходимо подчеркнуть, что предлагаемая дидактическая модель представляет собой поэтапный циклический процесс, обеспечивающий эффективность сложной многоаспектной работы по формированию готовности будущих педагогов к работе в условиях образовательной инклюзии на этапе профессионального становления, а также в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

Литература

1. Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределенность / А. Н. Дахин // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2002. — № 4. — С. 22—26.
2. Георге, С. В. Теоретические концепции и подходы как основа модели формирования компетентности в здоровьесбережении специалистов нефтегазовой отрасли / С. В. Георге // Высшее образование сегодня. — 2011. — № 8. — С. 23—25.

3. Зайцев, Д. В. Социальная интеграция детей-инвалидов в России / Д. В. Зайцев. — Саратов : Научная книга, 2003. — 225 с.
4. Моисеев, Н. Н. Человек и ноосфера / Н. Н. Моисеев. — М., 1990. — 250 с.
5. Уемов, А. И. Логические основы метода моделирования / А. И. Уемов. — М. : Педагогика, 1971. — 82 с.

М. А. Хмелевская
Н. В. Филимонова
М. А. Ольховикова
г. Курск

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ВНУТРЕННЕЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ, РЕАЛИЗУЮЩЕЙ АДАПТИРОВАННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ

Новый закон об образовании в РФ определяет в качестве одной из компетенций образовательной организации обеспечение функционирования внутренней системы оценки качества образования. Это означает, что создание и обеспечение функционирования внутренней системы оценки качества образования образовательной организации (ВСОКООО) следует рассматривать не как право образовательной организации (ОО), а как ее обязанность и ставить законный вопрос, насколько качественно это осуществляется. Для большинства образовательных организаций осуществление внутренней оценки качества образования является достаточно освоенной деятельностью. Однако анализ типичных нарушений, выявленных контрольно-надзорными органами при проверках государственного контроля (надзора) в сфере образования и лицензионного контроля (<http://kurskobrnadzor46.ru/>), показывает, что у большинства ОО имеются лишь отдельные элементы оценки качества образования образовательной организации, которые функционируют сепарировано и/или формально, без выхода на принятие управленческих решений. Обозначенное противоречие между требованиями законодательства и практикой его применения в конкретном ОО обуславливает необходимость детальной разработки проблемы функционирования ВСОКООО и подтверждает актуальность заявленной тематики.

На базе инновационной площадки (ОКОУ «Школа-интернат № 2» г. Курска) была разработана и апробирована модель ВСОКООО (приказ комитета образования и науки Курской области от 23.05.2014 г. №1-523) (рис. 1). В рамках моделирования системы оценки качества образования с учетом действующего законодательства в сфере образования и рекомендаций комитета образования и науки Курской области в отношении показателей оценки качества образования и деятельности ОО разработаны критерии ВСОКООО (табл. 1).