ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К АДАПТАЦИИ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЕ

Mirzayeva Alvina Ayedinovna
Toshkent Kimyo Xalqaro Universiteti
Maxsus pedagogika (Defektologiya) Logopediya
kafedrasi 2-bosqich magistranti
Azimova Nodirabegim Muxamedjan qizi
Pedagogika fanlari bo'yicha
falsafa doktori (PhD) ,
v.b. Dotsent Toshkent Kimyo Xalqaro Universiteti
Maxsus pedagogika (Defektologiya) Logopediya
kafedrasi v.b.dotsenti
https://doi.org/10.5281/zenodo.23949636

Аннотация. В статье рассматривается подготовка будущих специальных педагогов к адаптации учебных заданий в инклюзивной школе. На основе анализа российских, узбекских и международных источников выделены профессиональные действия: определение учебной цели, выявление препятствий, выбор изменений и оценка самостоятельности обучающегося. Подчёркивается необходимость сохранять содержательный смысл задания и соотносить поддержку с индивидуальными образовательными потребностями. Работа имеет теоретико-аналитический характер.
Ключевые слова: специальный педагог, профессиональная компетентность, адаптация учебных заданий, инклюзивное образование, особые образовательные потребности.

Annotatsiya. Maqolada bo‘lajak maxsus pedagoglarni inklyuziv maktabda o‘quv topshiriqlarini moslashtirishga tayyorlash masalasi ko‘rib chiqiladi. Rossiya, O‘zbekiston va xalqaro manbalar tahlili asosida o‘quv maqsadini aniqlash, to‘siqlarni aniqlash, o‘zgartirishlarni tanlash va o‘quvchining mustaqilligini baholash kabi kasbiy harakatlar ajratilgan. Topshiriqning ta’limiy mazmunini saqlash va yordamni individual ta’lim ehtiyojlariga moslashtirish zarurati ta’kidlangan. Ish nazariy-tahliliy xususiyatga ega.
Kalit so‘zlar: maxsus pedagog, kasbiy kompetentlik, o‘quv topshiriqlarini moslashtirish, inklyuziv ta’lim, alohida ta’lim ehtiyojlari.

Abstract. The article examines the preparation of prospective special educators to adapt learning tasks in inclusive schools. Analysis of Russian, Uzbek, and international sources identifies key professional actions: clarifying learning goals, identifying barriers, selecting adaptations, and assessing learner independence. The importance of preserving the educational purpose of tasks and aligning support with individual educational needs is emphasised. The study is theoretical and analytical.
Keywords: special educator, professional competence, task adaptation, inclusive education, special educational needs.

Введение. Развитие профессиональных компетенций будущих специальных педагогов предполагает переход от знания общих принципов инклюзии к обоснованному действию в конкретной образовательной ситуации. Одной из таких ситуаций является выполнение учебного задания ребёнком, которому недоступны отдельные условия предъявления материала, организации работы или демонстрации результата.

Возникающая задача не может быть решена только увеличением помощи или упрощением содержания. Специалисту необходимо определить, какое действие составляет учебную цель, что именно препятствует его выполнению и какое изменение позволит сохранить содержательное участие обучающегося.

В российской научной литературе готовность к инклюзивному образованию рассматривается как сочетание профессиональных и психологических составляющих. С. В. Алехина, М. Н. Алексеева и Е. Л. Агафонова связывают профессиональную готовность со знанием индивидуальных различий детей, владением педагогическими технологиями, моделированием урока, использованием вариативности обучения и профессиональным взаимодействием. Эти положения позволяют рассматривать адаптацию задания как комплексную профессиональную задачу, а не как техническое изменение материала.

В узбекской педагогической литературе Ф. У. Кодирова и Д. А. Пулатова обращаются к организации образовательной среды, соответствующей потребностям обучающихся, использованию вариативных программ и развитию профессиональной компетентности педагогов. Д. А. Нуркельдиева и М. У. Хамидова подчёркивают необходимость изучать индивидуальные особенности, положительные стороны развития и потенциальные возможности ребёнка. Совместное рассмотрение этих позиций создаёт основание для связи подготовки специалиста, диагностики затруднения и выбора педагогической помощи.

Исследовательская проблема заключается в недостаточной конкретизации того, какие действия должен освоить студент, чтобы общая установка на индивидуализацию преобразовалась в аргументированное решение. Владение терминологией не показывает автоматически способности определить препятствие и выбрать изменение, не подменяющее учебную деятельность.

Цель исследования — раскрыть содержание подготовки будущих специальных педагогов к обоснованной адаптации учебных заданий в условиях инклюзивной школы.

Теоретические основания исследования. В настоящей работе адаптация понимается как целенаправленное изменение условий предъявления, выполнения или представления результата задания, соотнесённое с образовательными потребностями обучающегося. Такое определение предполагает обязательное уточнение: сохраняется ли исходная учебная цель или изменяется содержание осваиваемого действия.

Методологически значимым является положение о вариативности обучения. С. В. Алехина и соавторы включают готовность к использованию такой вариативности в содержание профессиональной готовности педагога. Применительно к адаптации это означает способность рассматривать несколько решений и объяснять выбор, а не воспроизводить одинаковый приём во всех ситуациях. При этом данная связь представляет интерпретацию источника в контексте настоящей статьи, а не изложение отдельной авторской методики адаптации.

Ф. У. Кодирова и Д. А. Пулатова рассматривают инклюзивное обучение во взаимосвязи с педагогико-психологическими особенностями обучающихся и условиями

образовательной среды. Их положения позволяют поставить вопрос об адресности изменений. Недостаточно обозначить категорию образовательных потребностей; необходимо выяснить, какое условие конкретного задания ограничивает участие ребёнка.

Диагностическое основание такого анализа раскрывается в пособии Д.А.Нуркельдиевой и М.У.Хамидовой. Авторы подчёркивают, что изучение ребёнка не должно ограничиваться определением категории нарушения. Значение имеют индивидуальные особенности, сохранные возможности и перспективы развития, а результаты обследования необходимо связывать с организацией помощи. Следовательно, диагностико-аналитические умения выступают основанием педагогического решения, а не изолированным компонентом подготовки.

В международном «Профиле инклюзивного учителя» поддержка всех обучающихся связывается с высокими образовательными ожиданиями, эффективными подходами к преподаванию и сотрудничеством. Это позволяет разграничить повышение доступности и необоснованное снижение требований: изменение формы задания не должно автоматически означать отказ от содержательной учебной деятельности.

Рекомендации CAST по универсальному дизайну обучения предусматривают разнообразие способов вовлечения, представления информации, действия и выражения результата. Они ориентируют на анализ препятствий в организации обучения, а не только на характеристику ребёнка. Вместе с тем универсальный дизайн не исключает индивидуальных решений и не устанавливает одинакового способа поддержки для всех обучающихся.

В исследовании Л. Флориан и К. Блэк-Хокинс инклюзивная педагогика рассматривается через расширение возможностей, доступных всем обучающимся, а не преимущественно через отдельные решения для некоторых детей. Это положение важно для предупреждения ситуации, когда адаптация фактически исключает ребёнка из общей деятельности. Однако указанное исследование не доказывает эффективность любого конкретного изменения задания.

Национальный и международный опыт специального и инклюзивного образования представлен также в работе Р. Ш. Шомахмудовой «Maxsus va inklyuziv ta’lim: xalqaro va milliy tajribalar». В настоящем исследовании этот источник учитывается на уровне библиографического контекста: его авторство и название подтверждены университетским каталогом, но конкретные теоретические положения книги в анализ не включаются без проверки полного текста.

Таким образом, теоретическая основа объединяет профессиональную готовность, индивидуализированное изучение ребёнка и анализ доступности образовательной среды. При этом подходы сохраняют различия: диагностическое пособие, рамка компетенций и рекомендации по проектированию обучения не являются взаимозаменяемыми источниками.

Материалы и методы исследования. Работа имеет теоретико-аналитический характер. Использованы сравнительно-содержательный анализ, понятийное разграничение и теоретическое обобщение.

Отбор источников проводился целенаправленно по их связи с тремя вопросами: подготовкой педагогов к инклюзии, изучением индивидуальных образовательных потребностей и изменением условий обучения. Материалами выступили российские и

узбекские научно-методические работы, международные профессиональные документы и нормативный акт Республики Узбекистан.

Сопоставление осуществлялось по следующим основаниям: понимание профессиональной готовности, роль индивидуальных особенностей, сохранение образовательных ожиданий, вариативность средств обучения и профессиональное сотрудничество.

Исследование не является систематическим обзором. Исчерпывающий поиск публикаций и формализованная оценка качества эмпирических работ не проводились. Полученные результаты представляют теоретическую систематизацию, а не экспериментально установленную структуру компетентности.

Результаты исследования. Первый результат анализа заключается в необходимости отделять образовательную цель от внешней формы задания. До внесения изменений студент должен установить, какое знание, умение или способ действия предполагается сформировать либо оценить.

Рекомендации CAST допускают вариативность способов выражения результата. Однако допустимость конкретной формы определяется её отношением к цели. Если проверяется понимание содержания текста, письменный ответ может создавать дополнительную нагрузку, не совпадающую с основной задачей. Если же предметом обучения является письменное построение высказывания, полная замена ответа устным изменяет оцениваемое действие.

Данный пример показывает, что одинаковое изменение может иметь различный смысл. Поэтому критерием обоснованности выступает не удобство выполнения само по себе, а сохранение необходимой учебной деятельности.

В подготовке студентов целесообразно акцентировать вопрос: «Что обучающийся должен продолжать делать самостоятельно после изменения задания?» Ответ позволяет разграничить поддержку доступа и подмену результата.

Второй результат связан с переходом от общей характеристики «ребёнок не справляется» к описанию конкретного препятствия.

Позиция Д.А.Нуркельдиевой и М.У.Хамидовой о необходимости учитывать индивидуальные особенности и сохранные возможности позволяет рассматривать ошибку как исходное наблюдение, требующее анализа. Она не объясняет автоматически причину неуспешности.

Необходимо уточнять, понятна ли инструкция, доступен ли материал для восприятия, определена ли последовательность действий и соответствует ли способ ответа возможностям ребёнка. До получения этих сведений выбор изменения остаётся предположением.

Такой анализ не отменяет знаний о развитии и нарушениях. Он позволяет избежать их механического использования, когда диагностическое обозначение становится единственным основанием одинаковых рекомендаций.

На основании сопоставления источников выделены пять взаимосвязанных действий.

Профессиональное действие	**Содержание**	**Признак обоснованного выполнения**
Определение цели	Установление осваиваемого или оцениваемого действия	Студент отделяет цель от формы
Выявление препятствия	Анализ условий возникновения затруднения	Различает сведения и предположения
Выбор изменения	Соотнесение поддержки с конкретной трудностью	Объясняет назначение приёма
Проверка сохранности действия	Определение деятельности самого обучающегося	Не заменяет её готовым решением
Анализ результата	Сопоставление выполнения с целью и помощью	Обозначает основания пересмотра

Представленная систематизация конкретизирует содержание подготовки, но не является стандартизированной шкалой. Её использование для измерения компетентности требует отдельного исследования.

Третий результат заключается в необходимости анализировать не только завершённость задания, но и объём поддержки.

Наличие правильного ответа не показывает, какую часть работы выполнил обучающийся. Подсказка, организующая начало деятельности, и прямое указание решения имеют разное педагогическое значение. Поэтому описание результата должно включать условия его получения.

Рекомендации CAST рассматривают поддержку развития самостоятельной деятельности и вариативность инструментов выполнения. В контексте подготовки специальных педагогов это предполагает умение проверять, устраняет ли инструмент препятствие или выполняет учебное действие за ребёнка.

Например, визуальная последовательность может помогать организации работы. Однако если она содержит все смысловые решения, то способна устранить рассуждение, ради которого предъявлялось задание. Следовательно, опору необходимо оценивать по содержанию и функции, а не только по наглядности.

Полученные положения позволяют рассматривать подготовку к адаптации как освоение профессионального рассуждения. Студенту недостаточно знать перечень приёмов — разделение инструкции, изменение формы ответа, сокращение однотипного материала или использование специальных инструментов. Необходимо устанавливать их связь с целью и препятствием.

Данная позиция объединяет положения российских исследователей о готовности к вариативному обучению и узбекских авторов о соответствии помощи индивидуальным особенностям и образовательным условиям [2; 3]. Она не означает полного совпадения концепций, но выявляет содержательную связь между ними.

Профессиональное сотрудничество выступает отдельным условием. В документе 2022 года рамка профессионального обучения для инклюзии распространяется на широкий круг участников образовательного процесса. Поэтому адаптация не должна пониматься как изолированное решение специального педагога, не согласованное с учителем и организацией урока.

Согласование предполагает уточнение общей цели, распределение действий и определение способа анализа результата. Формальное согласие участников недостаточно, если они по-разному понимают, какое умение должно быть продемонстрировано.

Для Республики Узбекистан нормативным основанием индивидуализации выступает постановление Кабинета Министров от 12 октября 2021 года № 638. В утверждённых положениях предусмотрены индивидуальные учебные программы для обучающихся соответствующих инклюзивных и коррекционных классов. Вместе с тем индивидуальная программа и адаптация отдельного задания относятся к разным уровням планирования. Изменение инструкции не заменяет определения образовательных целей.

При подготовке студентов важно также различать языковую доступность и предметное содержание. Непонимание формулировки не следует автоматически интерпретировать как отсутствие знания. Однако настоящее исследование не включает специального анализа русско-узбекского двуязычия и не устанавливает соответствующих диагностических процедур.

Теоретический вклад статьи состоит в конкретизации предмета подготовки: от общей установки «учитывать особенности» к действиям, которые можно содержательно обсуждать и наблюдать. Практически это позволяет анализировать не только итоговый адаптированный материал, но и основания его изменения.

Ограничения исследования связаны с целевым отбором источников и отсутствием эмпирической проверки. Не установлено, какие формы университетского обучения наиболее результативны для освоения выделенных действий и насколько успешно они переносятся в школьную практику.

Перспективным направлением является сопоставление студенческих решений до и после профессиональной подготовки. При этом необходимо отдельно оценивать письменное обоснование, выполнение в моделируемой ситуации и применение в реальном образовательном процессе. Эти результаты не следует автоматически приравнивать друг к другу.

Заключение. Подготовка будущих специальных педагогов к адаптации учебных заданий требует согласования знаний об обучающемся, понимания учебной цели и анализа образовательных условий.

В результате теоретического исследования выделены пять взаимосвязанных действий: определение цели, выявление препятствия, выбор изменения, проверка сохранности учебного действия и анализ результата. Их рассмотрение позволяет раскрыть содержание профессиональной компетентности на уровне конкретной педагогической задачи.

Принципиальное значение имеет различие между изменением условий выполнения и изменением образовательной цели. Без него внешнее облегчение может привести к устранению необходимой деятельности.

Обоснованность адаптации определяется её адресностью, соответствием цели и сохранением самостоятельного участия обучающегося. Завершённость задания без анализа предоставленной помощи не является достаточным показателем.

Результаты могут использоваться при отборе содержания университетских дисциплин, обсуждении педагогических ситуаций и анализе материалов практики. Эффективность такого использования требует последующей эмпирической проверки.

Список литературы

1. Алехина, С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. — 2011. — Т. 16, № 1. — С. 83–92.
2. Qodirova, F. U. Inklyuziv ta’lim: nazariya va metodika : darslik / F. U. Qodirova, D. A. Pulatova. — Chirchiq, 2022. — Текст : электронный.
3. Nurkeldiyeva, D. A. Rivojlanishida nuqsoni bo‘lgan bolalar diagnostikasi : o‘quv qo‘llanma / D. A. Nurkeldiyeva, M. U. Hamidova. — Toshkent, 2016. — Текст : электронный.
4. European Agency for Development in Special Needs Education. Profile of Inclusive Teachers. — Odense : European Agency for Development in Special Needs Education, 2012.
5. CAST. Universal Design for Learning Guidelines, version 3.0. — 2024. — URL: https://udlguidelines.cast.org/. — Текст : электронный.
6. Florian, L. Exploring inclusive pedagogy / L. Florian, K. Black-Hawkins // British Educational Research Journal. — 2011. — Vol. 37, no. 5. — P. 813–828. — DOI: 10.1080/01411926.2010.501096.
7. Shomaxmudova, R. Sh. Maxsus va inklyuziv ta’lim: xalqaro va milliy tajribalar : библиографическая запись // NIU Kutubxona. — URL: https://lib.niuuz.online/book/17473. — Текст : электронный.
8. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Profile for Inclusive Teacher Professional Learning: Including All Education Professionals in Teacher Professional Learning for Inclusion. — Odense : European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022.
9. O‘zbekiston Respublikasi Vazirlar Mahkamasi. Alohida ta’lim ehtiyojlari bo‘lgan bolalarga ta’lim berishga oid normativ-huquqiy hujjatlarni tasdiqlash to‘g‘risida : 2021-yil 12-oktabrdagi 638-son qaror. — URL: https://lex.uz/ru/docs/-5679836. — Текст : электронный.