

**Хитрюк, В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования. Сущность и функции инклюзивной готовности педагога: Дис. ...д-ра пед. наук [13.00.08 – теория и методика профессионального образования ]/ В.В.Хитрюк. – Калининград, 2015. – С. 82–94.**

### **Сущность и функции инклюзивной готовности педагога**

Внедрение практики инклюзивного образования и принятие инклюзии в социальном сообществе — процесс долговременный, сложный, детерминированный необходимостью учета как особенностей объективных ментальных общественных, профессионально-педагогических особенностей и образовательных традиций и позиций, так и специфику самого исследуемого феномена.

Как уже отмечалось, инклюзивное образование предполагает создание специальных, адекватных особенностям и возможностям каждого обучающегося психологических, педагогических, физических, физиологических и т.д. условий для его личностного развития, формирования учебного опыта, социального развития и социализации. Создание таких условий предполагает осуществление деятельности по различным направлениям: «использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (тьютора), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» [34, статья 79].

Каждый из участников, создавая канву инклюзии, выполняет свою роль, имеет свою позицию и интересы, придерживается своих ценностей, взглядов, идей. Признавая равнозначность каждого участника инклюзивного образования, следует признать особую важность и значимость позиции, роли, функциональной нагрузки педагога как в профессиональной сфере (социализация, обучение, воспитание, развитие всех детей, организация их взаимодействия и общения, обеспечение

каждому ребенку психологического комфорта, разработка дидактических приемов и методических подходов с учетом особенностей каждого обучающегося и др.), так и в социальной (работа с коллективом родителей детей, общественными организациями, специалистами группы сопровождения и др.). В этой связи очевидным и чрезвычайно актуальным становится решение задачи формирования готовности будущих педагогов к работе в новых профессиональных условиях — условиях инклюзивного образования.

Словарь русского языка определяет понятие «готовность» следующим образом: «1) согласие сделать что-нибудь; 2) состояние, при котором все сделано, готово для чего-нибудь; 3) состояние человека готового, способного, подготовленного к выполнению какого-либо дела» [44, с. 142]. В психологическом словаре приводится такое определение профессиональной готовности: «субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определенной профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнять» [46]. В исследовании Ю.П. Поваренкова готовность к профессиональной деятельности определяется как «сложное целостное личностное образование, в состав которого включаются: морально-волевые качества личности, социально-значимые мотивы, практические умения и навыки, знания о профессии, общетрудовые навыки и умения, психологические функции и способности, необходимые для трудовой деятельности» [331].

Известно, что генезис понятия готовности, используемого в психолого-педагогических исследованиях, связано с понятием аттитюда как «психологического переживания индивидом ценности, значения, смысла социального объекта», или как «состояния сознания индивида относительно некоторой социальной ценности» [390]. Сущность аттитюда характеризуется авторами как «определенное состояние сознания и нервной системы, выражающее готовность к реакции, организованное на основе предшествующего опыта и оказывающее направляющее и динамическое влияние на поведение» [390]. Сущностное дополнение имеется в следующем определении понятия аттитюда: «ценностная диспозиция, устойчивая предрасположенность к определенной оценке, основанная на когнициях, аффективных реакциях, сложившихся поведенческих намерениях (интенциях) и предшествующем поведении, способная, в свою очередь, влиять на познавательные

процессы, на аффективные реакции, на складывание интенций и на будущее поведение» [182, с. 46]. Очевидны наиболее важные характеристики аттитюда: с одной стороны, детерминация аттитюда предшествующим опытом, с другой, — влияние аттитюда на поведение человека, его знания, эмоциональные состояния, возможное поведение. Эти характеристики оказываются наиболее существенными и значимыми при изучении готовности (как аттитюда) к профессиональной деятельности вообще и, в частности, к профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзивного образования.

Готовность как психолого-педагогический феномен является предметом большого числа исследований и рассматривается с различных позиций: теории установки [393]; социального аттитюда [322;454]; отношения к деятельности [68;310;337], в том числе профессиональной [305]; развитой системы взглядов, убеждений, позиций, мотивов, волевых и интеллектуальных качеств, знаний, навыков, умений, установок, направленных на определенное поведение [267;361]; профессионально-значимого качества личности [242;377;445 и др.]; «активно-действенного состояния личности, установки на определенное поведение, мобилизации сил на выполнение задачи» [161;162;163]); профессионального саморазвития и самореализации специалистов [166]. Феномен готовности является как самостоятельным предметом исследования, так и рассматривается в качестве компонента (побудительного) деятельности или качества личности, а также составляющей профессиональной компетентности.

Исследователи А.А. Деркач, Е.В. Селезнева и О.В. Михайлов в готовности к профессиональной деятельности выделяют ряд модальностей: «общую долговременную (устойчивая потребность к деятельности), специальную долговременную (готовность к определенному виду деятельности как результат образования и социальной зрелости личности) и кратковременную (готовность к решению конкретной задачи) [153].

Традиционно готовность в широком смысле понимается с позиций социальной психологии и определяется как «активно-действенное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи» [46], т.е. готовность рассматривается как социальная установка (аттитюд) и представляет собой намерение, предрасположенность,

предшествующую каким-либо поведенческим актам. При этом М. Рокич указывает на наличие у субъекта одновременно двух типов социальной установки (на объект и на ситуацию), которые могут активизироваться как попеременно, так и одновременно [481].

При достаточно широкой вариативности толкования сущности готовности к деятельности как личностного качества исследователи едины в понимании содержания этого феномена: понимание деятельности, осознание ответственности, желание добиться успеха с ней, составление последовательности действий, приемов и способов.

Ряд исследователей в готовности выделяют различные ее виды: общую и специальную [56], функциональную и личностную [377], психологическую и практическую [130;135;445]; нравственно-психологическую, содержательно-информационную, операционно-деятельностную, профессиональную [441]. Очевидно отсутствие единых подходов и четко регистрируемых критериев в предпринимаемых исследователями попытках классифицировать виды готовности к деятельности вообще и виды готовности к профессиональной деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о наличии различных подходов к определению понятия «готовность к педагогической деятельности» и его сущности: обобщенный результат профессиональной подготовки – сумма процессов профессиональной ориентации, профессионального выбора, ознакомления с условиями профессии («идентификация» и «адаптация» к условиям профессии), профессиональное воспитание и самовоспитание, профессиональное самоопределение; качество личности как определенный регулятор педагогической деятельности; профессиональная готовность к педагогической деятельности как разновидность установок [159]; совокупность специальных знаний, умений и навыков, которая определяет способность к выполнению деятельности на достаточно высоком уровне [327;328].

Психолого-педагогическая готовность является составляющей профессионально-педагогической готовности, в определении которой разными авторами акцентируется внимание на: комплексе внутренних сил личности, ее внутреннем потенциале, оказывающем влияние на эффективность деятельности [56]; особом личностном состоянии, которое предполагает наличие у субъекта

образа структуры действия и постоянной направленности сознания на его выполнение (интегральное умение педагогически мыслить и действовать) [303]; синтезе результата процесса подготовки и установки на что-либо; сложном личностном новообразовании, многоплановой, многоуровневой структуре качеств, свойств, состояний, которые в своей совокупности позволяют субъекту более или менее успешно осуществлять деятельность [163;188].

Нельзя не согласиться с приведенными определениями психолого-педагогической готовности в части понимания ее как личностного качества (свойства), оказывающего влияние на деятельность, в том числе и профессиональную. Однако предлагаемые трактовки, на наш взгляд, не отражают взаимосвязь готовности и профессиональной компетентности (комплекса компетенций), являющихся результатом образования. В то же время компетенции, будучи обобщенной характеристикой личности (специалиста), определяющей способность и готовность использовать свой потенциал (знания, умения, опыт и личностные качества) для успешной деятельности в определенной социальной или профессиональной области, в ходе их формирования основываются на закономерностях возникновения готовности. На наш взгляд, это положение диктует необходимость рассмотреть феномен готовности через призму комплекса компетенций специалиста, определив содержательно-функциональную их взаимосвязь.

Содержание готовности к деятельности определяется содержанием самой деятельности, ее особенностями, качественными характеристиками вовлеченных субъектов и характером их взаимодействия и др. Инклюзивное образовательное пространство определяется как гетерогенное и полисубъектное [412]. Каждый из участников (субъектов) инклюзивного образования имеет свои цели, обладает интересами, играет определенную (в том числе и профессиональную) роль, наделен функциями и полномочиями, реализует адекватную функциям деятельность, требует учета особенностей в реализации образовательных отношений. В инклюзивном образовании теряют актуальность привычные для образовательной среды диады «педагог – ребенок (представитель гомогенной детской группы)», «педагог – родитель (представитель гомогенного родительского сообщества)», «педагог – педагог (представитель гомогенного профессионального сообщества) и

т.д. и преобразуются в многовекторные связи, приобретая необходимость установления новых отношений.

Исключительные особенности условий инклюзивного образования, детерминирующие специфику профессионально-педагогической деятельности, определяют целесообразность и возможность выделения нового психолого-педагогического феномена – готовности к работе в условиях инклюзивного образования – инклюзивной готовности педагога. Исследователи М.Ю. Айбазова и К.Ю. Лавринец под готовностью педагога к работе в условиях инклюзивного образования понимают «сложное динамическое образование личности, позволяющее успешно осуществлять эту деятельность» [50, с.82]; Ю.В. Шумиловская готовность будущего учителя к работе в условиях инклюзивного образования определяет как «совокупность знаний и представлений об особенностях учащихся с ограниченными возможностями здоровья, владение способами и приемами работы с этими учениками в условиях инклюзивного образования, а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности» [444, с. 32]. Приведенные понятия готовности педагога к работе в условиях образовательной инклюзии, по нашему мнению, не раскрывают всей глубины его содержания, указывая лишь на необходимость владения личностными качествами, знаниями о детях с ОПФР/ОВЗ, умениями работать с ними. В исследованиях А.Д. Гонеева и Е.Г. Самарцевой профессиональная готовность педагога к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста определяется как «интегративное профессионально личностное образование, характеризующееся наличием установки, предполагающей активную предрасположенность и потребность педагога в осуществлении инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями, проявляющееся в наличии и мобилизации специальных знаний, умений и навыков реализации инклюзивного образования» [129, с. 342-343]. В рассмотренных дефинициях не прослеживается связь формируемой готовности с компетентностной составляющей подготовки будущих педагогов, т.е. образовательными результатами, а также связь с профессионально-педагогической готовностью. Некоторые исследователи [50] неправомерно отождествляют понятия «готовность» педагогов к работе в условиях инклюзивного

образования и их «компетентность».

Готовность педагога к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования разноаспектна и включает в себя: педагогическую готовность (дидактическую, методическую); психологическую готовность («эмоциональное принятие детей с ООП; мотивационные установки, нравственные принципы, ценностно-смысловые установки восприятия «Другого», определяющие отношение к идее инклюзии; установка на ученика с инвалидностью, внутренняя детерминация активности личности педагога» [53]); социальную готовность (желание и умение общаться и взаимодействовать со всеми субъектами образовательного пространства).

Таким образом, проведенный теоретико-методологический анализ дает основание к введению в практику и педагогическую лексику понятия «инклюзивная готовность педагога» (ИГП). Инклюзивная готовность педагога определяется как системное интегральное качество субъекта профессиональной педагогической деятельности, которое предопределяет профессиональный выбор, направленность (ориентацию), поведенческие стратегии и методы профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях инклюзивного образования [409]. Очевидно, что ИГП опережает конативные стратегии и акты, определяет намерение действовать соответствующим образом и возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях инклюзивного образования. Содержательно ИГП раскрывается через комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций.

Такой подход в понимании сущности ИГП отражает взаимосвязь результатов образовательного процесса подготовки специалиста: готовности и профессиональной компетентности (комплекса компетенций). Компетенции, обозначая способность и готовность использовать свой потенциал (знания, умения, опыт и личностные качества) для успешной деятельности в определенной социальной или профессиональной области, в своем формировании основываются на закономерностях возникновения готовности. При этом под академическими компетенциями понимается владение методологией и терминологией отдельной области знаний, выявление действующих в ней системных взаимосвязей, а также

способность использовать их в решении практических задач; под профессиональными – готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями реальной педагогической ситуации; под социально-личностными – совокупность компетенций, относящихся к самому человеку как к личности, взаимодействию личности с другими людьми, группой и обществом.

Инклюзивная готовность педагога является образовательным эффектом, содержание которого отражает намерения в использовании образовательных результатов (комплекса компетенций) при решении практических задач в актуальных профессиональных условиях, а также требования, предъявляемые социальным заказом к качеству образования. Намерения составляют мотивационную основу деятельности, связанную с сознательным выбором определенной цели, формирование которой происходит на основе использования уже приобретенного опыта непосредственного удовлетворения потребностей и при наличии достаточного личностного контроля.

Таким образом, инклюзивная готовность педагога – это системная характеристика личности субъекта профессионально-педагогической деятельности, включающая в себя инклюзивный аттитюд (социальная установка педагога на работу в условиях инклюзивного образования) – предшествующая активность, предрасположенность (настроенность) и готовность действовать определенным образом, опережающая конативные стратегии и акты, оказывающая влияние на профессионально-педагогическое поведение и опыт инклюзивной образовательной деятельности, содержательно определяемая образовательными результатами (комплексом компетенций).

Опираясь на позиции диспозиционной концепции регуляции социального поведения личности [448, с. 94], становится очевидным, что инклюзивная готовность педагога может быть рассмотрена как аттитюд («аттитюд на объект» – ребенок с особыми образовательными потребностями и «аттитюд на ситуацию» – профессионально-педагогическая деятельность в условиях образовательной инклюзии – инклюзивная образовательная ситуация), т.е. диспозиции, которые формируются по отношению к социальным объектам, включенным в непосредственную деятельность. При этом под образовательной ситуацией понимается совокупность элементов образовательного процесса, определяющих



тип взаимодействия и вектор развития его участников [264]. Актуальное состояние и динамика развития образовательной ситуации зависит от ряда объективных (социально-экономического и демографического типа региона) и субъективных факторов и может складываться как благоприятная, псевдоблагоприятная, неблагоприятная и наименее благоприятная [376].

Следует также отметить, что инклюзивная готовность педагога может быть определена и как базовая социальная установка, т.к. формируется и проявляется в конкретной сфере деятельности (педагогической), которая регулируется всей системой общественных отношений. И, наконец, инклюзивная готовность педагога может быть рассмотрена с позиций системы ценностных ориентаций, акцентирующей внимание на ценности личности ребенка, обеспечении условий и возможностей ее развития, социализации, реализации.

Инклюзивная готовность педагога является составляющей общей профессионально-педагогической готовности (готовность к педагогической деятельности как совокупность свойств и качеств личности педагога, адекватно отражающая структуру его педагогической деятельности, специфические черты, характеризующие педагогическую деятельность во всех ее компонентах (конструктивном, организаторском, коммуникативном [244]). При этом она дополняется новыми профессионально обусловленными требованиями к педагогу, работающему в условиях инклюзивного образования. Таким образом, можно говорить о ИГП как о феномене, появление которого обусловлено объективными факторами развития образовательной ситуации и отражающем специфику как профессионально-педагогической деятельности в новых образовательных условиях, так и требования к личностным качествам педагога, его профессиональной компетентности. Инклюзивная готовность педагога является, с одной стороны, составляющей профессионально-педагогической готовности, с другой, — необходимым условием быстрой адаптации к реальной образовательной ситуации, предпосылкой успешной педагогической деятельности и профессионального совершенствования.

Готовность будущих педагогов к работе в условиях образовательной инклюзии должна удовлетворять следующим требованиям:

соответствовать социокультурному и гуманистическому контексту;

являться обязательным образовательным «эффектом» профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов, предполагать признание и принятие ими ценностей инклюзивного образования, толерантное отношение ко всем участникам образовательного пространства, согласовываться с образовательными результатами (комплексом компетенций выпускника учреждения высшего образования) и обеспечивать возможность их реализации в профессионально-педагогической деятельности;

ориентироваться на социализацию всех детей, в том числе и детей с особыми образовательными потребностями (ООП), как средство и результат их включения в образовательное пространство и социум;

обеспечивать профессиональную компетентность будущих педагогов во всех ее аспектах (академическом, профессиональном, социально-личностном), профессионально-педагогическую уверенность, определять эффективные модели профессионального поведения, взаимодействия и общения педагога со всеми участниками инклюзивного образовательного процесса;

обуславливать роль и функции педагога в социальном партнерстве заинтересованных в инклюзивном образовании сторон, а также их профессиональное общение по обеспечению эффективного сопровождения ребенка с ООП в инклюзивном образовательном пространстве.

Анализ содержательных характеристик инклюзивного образовательного пространства (глава 1, п. 1.2.2) позволяет назвать основные особенности инклюзивной готовности педагога:

ценностно-смысловая насыщенность, определяющая социальную и культурную значимость инклюзивности как инструмента обеспечения доступности образования для всех;

«манифестирующая» толерантность, детерминированная ценностно-смысловым содержанием инклюзивной образовательной среды;

многовекторность направленности, обусловленная полисубъектностью инклюзивного образовательного пространства и обеспечивающая вариативность функциональной нагрузки педагога;

структурная многокомпонентность, определяемая содержанием и условиями профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования;

взаимосвязь и контентная взаимообусловленность характером и содержанием образовательных результатов высшего профессионального образования (комплекс формируемых академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, определяемых социокультурными и профессионально-педагогическими запросами).

Определяя функциональное наполнение инклюзивной готовности педагогов, следует выделить традиционно выделяемые функции в феномене готовности (адаптивную, гностическую, интегративную, прогностическую, ценностно-ориентировочную, функцию саморегуляции [353]) с привнесением в них особого содержания, детерминируемого специфичностью инклюзивного образовательного пространства и инклюзивной образовательной среды, а также специфические функции (перцептивно-диагностическую, побудительно-эмотивную и интенциональную).

Адаптивная функция инклюзивной готовности педагога обеспечивает его уверенность в профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования и проявляется в поиске оптимальных моделей профессиональной реализации, построении взаимоотношений со всеми участниками инклюзивного образовательного пространства.

Гностическая функция инклюзивной готовности педагога отражает познавательную направленность будущего педагога и проявляется в сформированной интенции и способности использовать знания в решении профессиональных задач и ситуаций в условиях образовательной инклюзии; овладении педагогом комплексом необходимых академических, профессиональных и социально-личностных компетенций; стремлении к самосовершенствованию (самопознанию, самоконтролю, самооценке, саморегуляции и саморазвитию) и др.

Интегративная функция инклюзивной готовности педагога «создает условия для обобщения знаний, овладения общенаучными методами познавательной деятельности, переноса общих методов и приемов познания в профессиональную деятельность» [353] и реализуется в инклюзивности педагогического мышления педагога, в способности решать педагогические задачи, учитывая полисубъектность образовательного пространства, в способности к «системному видению профессиональной реальности, анализу своей деятельности,

самостоятельным действиям в условиях неопределенности» [353] (условия инклюзивного образования характеризуются как неопределенные, так как композиция субъектов образовательного пространства, а, следовательно, и спектр возможных вариантов характера и качества их особых образовательных потребностей многообразен и вариативен).

Прогностическая функция инклюзивной готовности педагога состоит в предвидении, проектировании образовательных результатов, оценке актуальных условий инклюзивной образовательной среды, «определении наиболее вероятных способов действия, прогнозировании мотивационных, волевых, интеллектуальных усилий, вероятности достижения результата» [353].

Ценностно-ориентировочная функция инклюзивной готовности педагога связана с формированием профессионально-педагогической позиции как совокупности ценностных отношений профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, к себе как личности и профессионалу. Она проявляется в «понимании сущности и социальной значимости своей будущей профессии, в наличии устойчивого интереса к профессиональной деятельности, в понимании профессиональной ответственности за результаты своего труда, в представлении о современном мире как духовной, культурной, интеллектуальной и экологической целостности, в осознании себя и своего места в обществе» [353]. Ценностно-ориентировочная функция ИГП имеет расширительное значение, так как инклюзивное образовательное пространство делает более обширной субъектную территорию педагога, опосредуя ее ценностным отношением к каждому участнику, его позициям, интересам, деятельности, потребностям, способностям, возможностям.

Функция саморегуляции проявляется в механизмах рефлексии собственного педагогического опыта (когнитивного, методического, коммуникативного и т.д.) и личностного состояния, а также в актуализации соответствующей мотивации, которые в условиях инклюзивного образования имеют ряд особенностей. Объектами рефлексии могут быть собственная педагогическая деятельность, учебная деятельность разных обучающихся, взаимодействие и общение субъектов инклюзивного образовательного пространства.

Перцептивно-диагностическая функция инклюзивной готовности педагога

связана с восприятием и пониманием каждого субъекта инклюзивного образовательного пространства и является регулятором общения и взаимодействия педагога. Эта функция проявляется в направленности педагога на понимание и изучение особых образовательных потребностей, возможностей и способностей каждого ребенка в инклюзивном образовательном пространстве, создании необходимых условий (содержательных, методических, дидактических, средовых) для их удовлетворения.

Побудительно-эмотивная функция инклюзивной готовности педагога связана со стимуляцией активности и эмоциональных переживаний, а также направлением этой активности на выполнение деятельности. Эта функция проявляется в эмоциональном принятии каждого ребенка, выявлении особенностей его учебной деятельности, включении всех детей в деятельность.

Интенциональная функция инклюзивной готовности педагога связана с намерением к осуществлению деятельности, совершению коммуникативных и поведенческих актов. Эта функция проявляется в намерении, основанном на владении компетенциями к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования: взаимодействию с участниками инклюзивного образовательного пространства, участием в работе группы сопровождения «особых детей» и др.

Результативность реализации каждой функции инклюзивной готовности педагога обусловлена сформированностью академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, определяющих ее содержание.

Основные выводы:

1. При определении понятия «инклюзивная готовность педагога» и рассмотрении его сущности следует учитывать следующие аспекты: положения теории социальной установки (социального аттитюда), концептуальные положения феномена профессионально-педагогической готовности, характеристики инклюзивного образовательного пространства, детерминирующего особенности профессионально-педагогической деятельности в условиях образовательной инклюзии.

2. Инклюзивная готовность педагога является интегральным качеством субъекта профессиональной педагогической деятельности и составляющей его

профессиональной готовности. Содержание инклюзивной готовности педагога детерминируется особенностями и характеристиками инклюзивного образовательного пространства, структурой профессионально-педагогической деятельности в условиях образовательной инклюзии, раскрывается посредством комплекса компетенций и предопределяет профессиональный выбор, направленность (ориентацию), поведенческие и коммуникативные стратегии, методы профессионально-педагогической деятельности педагога в актуальных условиях инклюзивного образования.

3. Функциональная нагрузка ИГП обусловлена традиционными функциями социальной установки (оценочно-адаптивной, гностической, интегративной, прогностической, ценностно-ориентировочной, эго-защитной), а также специфическими функциями, детерминированными условиями инклюзивного образования (перцептивно-диагностической, интенциональной, побудительно-эмотивной).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ