

**Хитрюк, В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования. Компонентная структура инклюзивной готовности педагога: Дис. ....д-ра пед. наук [13.00.08 – теория и методика профессионального образования ] / В.В.Хитрюк. – Калининград, 2015. – С. 94–107.**

### **Компонентная структура инклюзивной готовности педагога**

Структура аттитюда в классической социальной психологии (М. Смит, 1942) представлена тремя основными компонентами: когнитивным (осознание, убеждения, представления, мнения), аффективным (оценка, эмоции, чувства, переживания), конативным (поведенческие интенции) [40].

Феномен инклюзивной готовности педагога, являясь, с одной стороны, интегральным качеством личности, с другой, — составляющей профессионально-педагогической готовности, имеет компонентную структуру. Выделение компонентов ИГП детерминировано содержанием профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзивного образования, а также общими подходами структурирования готовности как психолого-педагогического феномена.

Анализ литературных источников свидетельствует об отсутствии единства взглядов исследований в определении структурных компонентов как профессиональной готовности вообще, так и готовности (профессиональной, психологической) к педагогической деятельности (таблица 1).

Таблица 1 — Структурные компоненты феномена готовности к профессиональной деятельности и ее аспектов

Автор	Вид /аспект готовности	Структурные компоненты
А.П. Чернявская	Профессионально-педагогическая	Автономность (способность личности как морального субъекта к самоопределению на основе собственных ценностей, идеалов и установок; умение вычленять себя из мира окружающих людей, отделять свои цели от целей окружающих людей);

Автор	Вид /аспект готовности	Структурные компоненты
		<p>информированность (осведомленность о мире профессий и умение соотнести информацию со своими особенностями);</p> <p>принятие решения (способность выбрать один путь профессионального развития при наличии нескольких возможных; умение учитывать все факторы настоящей ситуации и перспективы; предусмотрительность, проницательность, решительность, адекватность оценки потенциального риска принятого решения);</p> <p>планирование (способность вычлнить главную цель профессионального самоопределения, поставить конкретные цели, определить пути и средства их достижения, прогнозировать возможные препятствия и построить возможные запасные варианты);</p> <p>эмоциональное отношение (аффективно-эмоциональное отношение к ситуации выбора профессии, к разным профессиям, к представителям определенной профессии) [436]</p>
Е.Н. Коренева	Профессионально-педагогическая	<p>Мотивационно-ценностный (позитивное отношение к личности учащегося, потребность в самопознании и саморазвитии собственных духовно-нравственных и профессиональных ценностей, удовлетворенность педагога взаимодействием с обучающимися);</p> <p>интеллектуальный (профессиональные знания и умения педагога);</p> <p>эмоционально-волевой (совокупность личностных и волевых качеств, направленных на выполнение профессиональной деятельности);</p> <p>рефлексивный (самопознание, саморазвитие, самооценка и саморегуляция личности педагога в контексте гуманизма и профессионализма) [239]</p>

Автор	Вид /асспект готовности	Структурные компоненты
И.Ф. Кашлач	Профессиональная готовность учителя	<p>Мотивационный (мотивационно-ценностное отношение к своей профессии);</p> <p>теоретический (теоретическая педагогическая деятельность, основанная на развитом педагогическом сознании, которое определяет стиль педагогического мышления и качество аналитических и проектировочных умений);</p> <p>практический (организаторские и коммуникативные педагогические умения) [217]</p>
Н.М. Балакирева, Е.В. Ситнова	Профессионально-педагогическая	<p>мотивационный (мотивация к использованию технологии педагогической мастерской в своей педагогической практике);</p> <p>деятельностный (теоретические знания, практические умения и навыки);</p> <p>рефлексивный (рефлексивные знания, умения, навыки) [84]</p>
М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович	Психологическая	<p>Осознание своих потребностей, требований общества, коллектива или поставленной задачи;</p> <p>осознание целей, решение которых удовлетворит потребности выполнения задания;</p> <p>осмысление и оценка условий деятельности, актуализация опыта, который связан с решением задач в прошлом, и выполнения подобных требований в настоящем;</p> <p>прогнозирование проявления своих интеллектуальных, эмоционально-волевых, мотивационных процессов, оценка соотношения своих возможностей, уровня попыток и необходимости достижения определенного результата;</p> <p>мобилизация сил в соответствии с условиями и заданием, самовнушением относительно достижения целей [161]</p>

Автор	Вид /аспект готовности	Структурные компоненты
В. Ф. Жукова	Психологическая	<p>Мотивационный (профессионально значимые потребности, мотивы деятельности, позитивное отношение к деятельности, а также интерес к ней);</p> <p>эмоционально-волевой (чувство ответственности за результаты деятельности, самоконтроль, моральные принципы, умения управлять действиями, из которых состоит выполнение функциональных обязанностей);</p> <p>ориентировочно-мобилизационный (знания и представления об особенностях и условиях деятельности, требованиях к личности, мобилизации внутренних сил к осуществлению деятельности, системе ценностных ориентаций на цели жизнедеятельности и средствах их достижения; способность и возможность управлять своими действиями и состояниями в реальных ситуациях);</p> <p>познавательно-оценивающий (знание о содержании деятельности, о требованиях профессиональных ролей, о структуре своей деятельности и самооценка профессиональной подготовки);</p> <p>операционно-деятельностный (владение профессиональными знаниями, умениями и навыками, адаптация к трудностям, владение способами и приемами процесса анализа, синтеза, сравнения и т. п.);</p> <p>когнитивный или интеллектуальный (конкретное выражение готовности на уровне явления) [175]</p>
И. А. Кучерявенко	Психологическая	<p>Мотивационно-ценностный;</p> <p>эмоциональный;</p> <p>когнитивный [249]</p>

Автор	Вид /аспект готовности	Структурные компоненты
Т. Б. Крюкова	Психологическая готовность к профессиональной деятельности	<p>Мотивационный (направленность личности студента на профессиональную деятельность, положительное отношение к выбранному виду профессиональной деятельности);</p> <p>саморегуляционный (умение выдвижения, принятия и удержания цели, моделирование значимых для достижения цели условий, выбор средств и программирования действий, необходимых для достижения намеченных целей, сопоставление идеальной картины и полученного результата, готовность отвечать за свои действия и поступки);</p> <p>оценочный (внешняя оценка и самооценка своей профессиональной подготовленности и соответствия процесса решения профессиональных задач оптимальным трудовым образцам) [243]</p>
О. Б. Дмитриева	Психологическая	<p>Мотивационный (потребность успешно решать профессиональные задачи, интерес к процессу их решения, стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны и т. д.);</p> <p>когнитивный (понимание профессиональных задач, оценка их значимости, знание способов решения, представление о вероятных изменениях трудовой обстановки и т. д.);</p> <p>операционально-деятельностный (адекватные требованиям профессиональной деятельности черты характера, способности, особенности восприятия, мышления, эмоциональных и волевых процессов) [154]</p>

Проведенный анализ показывает, что при всем разнообразии вариантов в определении структуры профессиональной готовности, в качестве

обязательных выделяются компоненты, определяющие мотивы намерений (мотивационный), а также знания об объекте, в отношении которого планируется совершение деятельности (когнитивный, знаниевый, теоретический, информационный). Включение остальных компонентов вариативно.

Российскими исследователями предпринимались попытки выделения и обоснования структурных компонентов готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Так, в структуру профессиональной готовности педагогов к инклюзивному образованию включают «личностно-смысловой (внутренняя и внешняя установка, мотивация и способность работать в условиях инклюзивного образования), когнитивный (система специальных методологических, теоретических и практических знаний), технологический (практические умения использования методов, методик, технологий)» [129] компоненты. Представленная структура ИГП представляет определенный интерес, однако не отражает всей полноты структуры готовности как социального аттитюда, компонентов структуры профессионально-педагогической деятельности и полисубъектного характера инклюзивного образовательного пространства.

При определении структуры ИГП мы опирались на понимание ее психолого-педагогической сущности и генезис. Таким образом, инклюзивная готовность педагога является системным феноменом и содержательно включает: психологическую (принятие участников инклюзивного образовательного пространства и позиционирование отношения к ним) и педагогическую подструктуры (методический, дидактический, организаторский, просветительский компоненты профессионально-педагогической деятельности), а также опыт практической деятельности. Психологическая подструктура отражает позицию личности, «которая заключается в определенном отношении к стоящим целям и задачам и выражается в избирательной мобилизованности и готовности к деятельности, направленной на их осуществление... Это вхождение субъекта

в ситуацию и принятие им задач, которые в ней возникают...» [352]. Психологическая подструктура инклюзивной готовности педагога основывается на заблаговременном (ранее сформированные установки, опыт, мотивы) и ситуативном («динамическое целостное состояние личности, внутренняя настроенность на определенное поведение, мобилизованность всех сил на активные, целесообразные, успешные действия в конкретный момент» [42]) намерениях выполнять профессиональную деятельность в актуальных условиях.

Психологическая подструктура ИГП обеспечивается следующими составляющими: 1) мотивационной (потребность успешно выполнить поставленную задачу, интерес к профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, стремление добиться успеха, позитивные мотивы деятельности и т.п.); 2) познавательной (понимание профессиональных функций и задач, оценка их значимости, знание средств достижения цели и т.д.); 3) эмоциональной (чувство ответственности за процесс и результат работы, уверенность в успехе каждого ребенка, воодушевление и т.д.); 4) волевой (настроенность, мобилизация сил и возможностей для успешных действий, управление собой и мобилизация сил, сосредоточение на задаче, отвлечение от мешающих воздействий, преодоление сомнений, и др.). Анализ литературы свидетельствует, что формирование психологической подструктуры готовности детерминировано личностными особенностями, уровнем подготовленности, полнотой информации. При этом отмечается, что последняя из детерминант оказывается наиболее значимой и важной.

Педагогическая подструктура представляет собой интегральную характеристику компетенций и личностных качеств, детерминирующих эффективную профессионально-педагогическую деятельность в условиях инклюзивного образования, т.е. намерение эффективной реализации всех компонентов педагогической деятельности (конструктивного,

организаторского, коммуникативного, рефлексивного [244;377;445]) в условиях образовательной инклюзии.

Содержание конструктивного компонента профессионально-педагогической деятельности отражает сформированные компетенции отбора, композиции, адаптации учебного материала, планирования и построения образовательного процесса, проектирования образовательной среды и средств осуществления педагогического процесс. Организаторский компонент профессиональной деятельности педагога определяется системой действий, направленных на включение обучающихся в различные виды деятельности, организацию совместной деятельности и общения. Коммуникативный компонент профессионально-педагогической деятельности предполагает установление педагогически целесообразных отношений педагога с обучающимися, всеми участниками инклюзивного образовательного пространства, социальными институтами, общественными организациями. Рефлексивный компонент профессиональной деятельности педагога отражает получение обратной связи, анализ эффективности собственной деятельности, а также деятельности и взаимодействия обучающихся в инклюзивном образовательном пространстве.

Теоретико-методологический анализ инклюзивной готовности педагога позволил установить ее содержательно-функциональные характеристики, а также компонентную структуру, представленную когнитивным, эмоциональным, конативным, коммуникативным и рефлексивным компонентами. Каждый компонент ИГП имеет компетентностное наполнение (комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций), определяющее педагогическую и психологическую подструктуры.

Профессиональная деятельность педагога инклюзивного образования требует высокого уровня регуляции поведения и становится эффективной только при условии ее осознания, осмысления, овладения системой понятий и сформированности компетенций. Очевидным становится, что важную роль



в формировании инклюзивной готовности играет когнитивный компонент, определяющий намерение («метиться, целиться» [43], «замысел, желание, предположение сделать, совершить что-либо» [44]) и способность (обладание, владение необходимым для решения задачи «способом») педагога воспринимать и осознавать инклюзивное образование как объект установки, его концептуальную идею, сущность, факторы, определяющие его эффективность, а также знания, характеризующие личность «особых» детей, особенности их учебной деятельности, представления об организации и содержании образовательного процесса в условиях инклюзивного образования, роли субъектов инклюзивного образовательного пространства в создании комфортной адаптивной образовательной среды для каждого ребенка.

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. В инклюзивном образовательном пространстве теряют остроту и 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. В этой связи важную смысловую и функциональную нагрузку несет эмоциональный компонент инклюзивной готовности педагога.

Сущность эмоционального компонента инклюзивной готовности педагога заключается в эмоциональной оценке объекта, чувстве симпатии или антипатии к нему. Эмоциональный компонент ИГП определяет намерение и способность педагога принять (дать положительную

эмоциональную оценку) условия инклюзивного образования, особенности образовательного процесса, обучающихся с особыми образовательными потребностями (в том числе обучающихся с особенностями психофизического развития), других участников инклюзивного образовательного пространства. Этот компонент лежит в основе спонтанного неосознанного формирования моделей и способов поведения в условиях профессиональной деятельности.

Конативный компонент ИГП представлен побудителями к непосредственному выражению установки в профессиональном поведении (мотивы (осознание целесообразности и принятие ценностей инклюзивного образования), намерения самореализации в образовательной инклюзии); ценностному отношению к личности каждого ученика; педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования и др.; планами, замыслами, действиями, проявлениями компетентности; а также побудителями, опережающими способы планирования, принятия решений в профессиональных ситуациях в условиях образовательной инклюзии.

Коммуникативный компонент ИГП несет важную смысловую и функциональную нагрузку и определяет намерение и способность педагога организовывать взаимодействие и общение с участниками инклюзивного образовательного пространства, находить и использовать адекватные средства и техники коммуникации, проектировать коммуникацию. В основе намерения лежат знания, умения, компетенции, адекватные желанию совершить коммуникативное действие или поступок.

Рефлексивный компонент ИГП определяет намерения осуществлять анализ педагогической деятельности, объектами которого выступают: процесс взаимодействия и общения субъектов инклюзивного образовательного пространства (обучающихся, их родителей, участников группы сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями); образовательные результаты (знания и компетенции);

собственная педагогическая деятельность, ее компоненты и результаты; учебная деятельность обучающихся, ее компоненты и этапы и др..

Структура ИГП включает также опыт инклюзивной образовательной деятельности, обеспечивающий условия формирования и реализации и готовности, и компетентности. Однако в Российской Федерации и в Республике Беларусь практики инклюзивного образования находятся в самом начале пути внедрения и осуществления. Сегодня, как правило осваивается и зачастую просто калькируется опыт зарубежных коллег посредством участия в мастер-классах, обучающих семинарах, освоения практик организации сопровождения обучающихся с ОПФР/ОВЗ в общем образовательном пространстве и т.п.

Содержание инклюзивной готовности педагога характеризуется не только компонентной структурой, но и полисубъектной направленностью, детерминирующей содержание каждого выделенного компонента ИГП и определяющей позицию, взаимодействие, общение с каждым участником инклюзивного образования.

Инклюзивная готовность педагогов как феномен является системным явлением, которое соответствует сущностным характеристикам понятия «система» как: комплекса взаимодействующих компонентов [392;396]; совокупности элементов, находящихся в определенных отношениях друг с другом и со средой [172;397]; множества взаимосвязанных элементов, взаимодействующих со средой как целое [94;240]. В соответствии с критериальными признаками классификации систем ИГП можно отнести к абстрактной, открытой, сложной, развивающейся, самоорганизующейся, децентрализованной системе.

Инклюзивная готовность педагога определяется как абстрактная система, так как является опосредованным результатом отражения действительности (образовательный процесс в условиях гетерогенных групп обучающихся). Инклюзивная готовность педагога характеризуется как открытая система, поскольку связана с окружающей средой сетью внешних

связей (условия инклюзивного образования оказывают непосредственное влияние на эмоциональный и коммуникативный компоненты ИГП — входной канал, и структурные компоненты ИГП, используя различные выходные каналы, оказывают влияние на эффективность практик инклюзивного образования, психологическое самочувствие обучающихся и т.д.). Инклюзивная готовность педагога является сложной системой, так как ее структурные элементы неоднородны, разнокачественны, выполняют ряд функций, различные виды связей (информационные, функциональные, обратные) и могут быть рассмотрены как подсистемы, имеющие собственную структуру. Сложность ИГП как системы определяется также вариативностью поведения системы (гибкость) в многоальтернативных ситуациях. Характеристика ИГП как развивающейся системы означает допустимость и возможность изменения ее структуры и функций с течением времени, а также при изменении требований социальной среды. Инклюзивная готовность педагога является самоорганизующейся системой, так как способна гибко реагировать на внешние воздействия (например, изменение качества участников инклюзивного образовательного пространства). Инклюзивная готовность педагога относится к децентрализованным системам, поскольку все составляющие ее структурные компоненты имеют примерно одинаковую значимость в определении сущности и функций исследуемого феномена.

Системный характер ИГП подтверждается тем, что она может быть рассмотрена как подсистема системы более высокого порядка (подсистема системы профессионально-педагогической готовности), а также как надсистема системы более низкого порядка (например, надсистема по отношению к системе компетенций, слагающих содержание когнитивного компонента ИГП). Связи между компонентами ИГП по своему характеру являются обратными, так как выполняют функцию осведомления, отражая состояние ИГП в результате воздействия в виде формирующих, обучающих, развивающих процедур и мероприятий. По виду проявления эти связи

характеризуются как вероятностные, так как зависимость между элементами системы носит косвенный, опосредованный характер (нельзя утверждать наверняка, что изменение показателя когнитивного компонента повлечет за собой изменение показателя эмоционального или конативного компонентов: методическая модель формирования умений педагогов эффективно работать с детьми с ОПФР/ОВЗ, основанная на знаниевой парадигме, не является прямой детерминантой формирования коммуникативных техник, однако является предпосылкой в намерении овладеть и использовать в практической деятельности альтернативные вербальному общению средства (письменную речь, пиктограммы, жесты и т.д.)).

Компоненты ИГП объединены в систему с присущими ей характеристиками: целостности, эмерджентности и интегративности, иерархичности, открытости, устойчивости.

Целостность ИГП означает, что, с одной стороны, каждый ее структурный компонент вносит вклад в развитие целевой функции ИГП — обеспечение качества профессионально-педагогической готовности, соответствие его подготовки как системы, процесса и результата требованиям основных потребителей (личности, общества, государства). Кроме этого, целостность ИГП означает, что сила связи между компонентами инклюзивной готовности выше силы связей ее отдельных компонентов с элементами внешней среды, а изменение любого компонента приводит к изменению свойств системы в целом. Так, развитие рефлексивного компонента ИГП посредством увеличения объектов рефлексии оказывает влияние на изменения коммуникативного компонента, что проявляется в изменении показателей ИГП в целом. Например, наблюдая за педагогами в процессе их участия в обучающих семинарах и тренингах можно наглядно видеть развитие рефлексивного компонента ИГП через расширение арсенала составляющих его компетенций и изменение их качества. Развитие эмоционального компонента ИГП «подтягивает» конативный и коммуникативный компоненты (изменение отношения к

ценностям инклюзивного образования, принятие «особого» ребенка формирует намерение и поиск путей по включению его во взаимодействие и общение с другими обучающимися, а также использование новых средств общения). Целостность ИГП проявляется и в том, что она обладает собственной закономерностью функциональности, т.е. обладает и реализует свойственные ей функции в практической педагогической деятельности педагога в условиях инклюзивного образования.

Синтетические свойства эмерджентности раскрываются в том, что характеристики и свойства системы не сводятся к сумме свойств каждого компонента. Как система ИГП обладает новыми свойствами и качествами, не присущими отдельным элементам, входящим в ее состав. Так, например, ИГП как система обладает таким свойством, как структурность — определенный набор компонентов и связь между ними, — тогда как ни один ее компонент (когнитивный, эмоциональный, конативный, рефлексивный, коммуникативный) таким свойством не обладает, а характеризуется вариативным комплексом компетенций, не имеющих определенных константных связей между собой. Структурность ИГП проявляется в содержании её функций (например, прогностической) и позволяет педагогу решать профессиональные задачи (например, оценку актуальных условий образовательной среды с точки зрения ее инклюзивности).

Свойства целостности и эмерджентности являются интегративными свойствами ИГП как системы.

Иерархичность построения ИГП как системы означает, что каждый отдельный структурный её компонент (когнитивный, эмоциональный, конативный, рефлексивный, коммуникативный) может быть рассмотрен с позиций системы, включающей такие элементы как знания, компетенции (академические, профессиональные и социально-личностные), схемы, образы и т.д. Так, когнитивный компонент включает в себя знания особенностей образовательного процесса в условиях инклюзивного образования, социальные представления о детях с особыми образовательными

потребностями, позитивные образы о возможностях обучающихся с ООП, когнитивные схемы восприятия условий инклюзивного образования, мысли относительно инклюзивного образования и его участников и т.д.. Эмоциональный компонент включает эмоции, чувства, эмоциональные стратегии, определяющие отношение к феномену инклюзивного образования, его участникам, профессиональной роли и позиции педагога и т.д.

В свою очередь, сама система компонентов ИГП является подсистемой профессионально-педагогической готовности и профессионально-педагогической компетентности.

Открытость как системное свойство ИГП трактуется в свете взаимодействия с окружающей социальной средой (родителями, общественностью (в том числе общественными организациями и общественными объединениями лиц с инвалидностью, родителей детей с инвалидностью), другими педагогами и специалистами (педагогами-психологами, учителями-дефектологами, социальными педагогами и др.), администрацией учреждения образования и т.д.) и возможностью взаимовлияния на структуру и функции обеих сторон взаимодействия.

Устойчивость как системное свойство инклюзивной готовности педагога обеспечивается ее адаптивностью, которая проявляется в потенциальной способности ИГП приспосабливаться к внешним воздействиям и переменам с целью сохранения, улучшения или приобретения новых качеств путем непрерывного процесса обучения или самоорганизации. Инклюзивная готовность педагога — самоорганизующаяся система, возникающая вследствие появления специфических особенностей профессиональной деятельности, продиктованных условиями инклюзивного образования. При этом она способна к изменениям своей структуры, содержания и функций в связи с появлением новой информации, новых категорий детей с особыми образовательными потребностями, новых образовательных стандартов/ФГОСов и др. Возможность адаптации как

системного свойства ИГП обеспечивается обратными связями между ее компонентами.

Системный характер ИГП обеспечивает согласованную актуализацию всех ее компонентов при решении профессионально-педагогических задач, ситуаций, проблем. Отметим, что это степень активизации того или иного компонента ИГП может детерминироваться характером, сложностью, актуальностью задачи. Это положение согласуется с концепцией Д. Каца и Э. Стотленда [60, с. 361] о том, что в разных ситуациях может проявляться либо когнитивный, либо аффективный компоненты социальной установки.

Таким образом, анализ структуры, свойств и характера связей между структурными компонентами подтверждает системность феномена ИГП. Важным для понимания содержания каждого компонента ИГП является определение его компетентностного наполнения, т.е. построение матрицы комплекса академических, профессиональных и социально-личностных компетенций.

Структура ИГП представлена когнитивным, эмоциональным, конативным, рефлексивным и коммуникативным компонентами, объединенными в систему с присущими ей характеристиками целостности, эмерджентности и интегративности, иерархичности, открытости, адаптивности. Каждый структурный компонент ИГП содержательно представлен комплексом академических, профессиональных и социально-личностных компетенций и отражает полисубъектность инклюзивного образовательного пространства.

Инклюзивная готовность педагога относится к абстрактной, открытой, сложной, развивающейся, самоорганизующейся, децентрализованной системе. Перечисленные характеристики ИГП следует учитывать при конструировании моделей и разработки технологий ее формирования.