

ИНКЛЮЗИВНАЯ ГОТОВНОСТЬ КАК ЭТАП ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА: СТРУКТУРНО-УРОВНЕВЫЙ АНАЛИЗ

В. В. Хитрюк

Системы образования стран постсоветского пространства де-юре декларируют интегрированное обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья и постепенный переход к инклюзивному образованию. Однако де-факто профессиональная подготовка педагогических кадров пока не отвечает потребностям образовательной интеграции. В статье определяется новая дефиниция «инклюзивная готовность педагога» как первая ступенька в формировании инклюзивной культуры, проводится теоретический структурно-уровневый анализ (составляющие феномена, уровни сформированности с выделением критериев и показателей).

Ключевые слова: *интегрированное обучение и воспитание, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивная готовность, инклюзивная культура педагога.*

Интегрированное обучение и воспитание, предполагающее совместное обучение детей с особенностями психофизического развития (ограниченными возможностями здоровья), стало объективной педагогической реальностью. На пороге постепенный переход к инклюзивному образованию. Содержательная, формальная, методическая стороны организации обучения и воспитания детей с ОПФР имеют очевидную специфику, детерминированную рядом социальных, экономических, психологических, культурных факторов, а также характером и глубиной нарушения психофизического развития, индивидуальными особенностями детей.

Существенный вклад в разработку теоретических, методологических и концептуальных основ образовательной интеграции внесли исследователи Т. В. Варенова, Л. С. Выготский, С. Е. Гайдукевич, В. П. Гудонис, Т. С. Зыкова, А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Л. И. Солнцева, Л. П. Уфимцева, Л. Шипицина, Н. Д. Шматко и др.

Практическая реализация идеи образовательной интеграции подчеркивается сближением массового и специального образования, внедрением в практику дошкольных учреждений и школ общего типа различных моделей и вариантов интегрированного обучения и воспитания. Педагоги массовых учебных заведений оказываются вовлеченными в педагогическое сопровождение детей с особенностями психофизического развития, организаторами их учебной среды.

Новые условия профессиональной деятельности педагога – условия образовательной интеграции (инклюзивного образования) – определяют необходимость определения содержания и форм формирования особых (специальных) знаний, умений, компетенций, интегральных качеств личности будущих педагогов, обеспечивающих, одной стороны, качество образовательного процесса, а, с другой – успешность профессиональной реализации. Совершенно очевидной становится задача подготовки педагога нового мышления, педагога, обладающего сформированным инклюзивным аспектом профессионально-педагогической культуры, позволяющим организовывать эффективное педагогическое взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса.

Актуальность изучаемой проблемы детерминируется противоречием между требованиями современного общества к профессионально-педагогической культуре будущих педагогов и недостаточной разработанностью как теоретического (генезис, сущность, структура), так и практического (становление, обеспечение) ее инклюзивного аспекта. Это противоречие проявляется между:

– требованиями к профессиональной подготовке будущего педагога, предопределяющими нормы профессионального поведения в условиях инклюзивного образования, личностные качества и мотивации, т.е. содержанием инклюзивной культуры будущего педагога, с одной стороны, и недостаточной ориентированностью модели профессионально-педагогического образования, с другой;

– усилением научного интереса к проблеме инклюзивной составляющей педагогического образования и недостаточной разработанностью парадигмы формирования инклюзивной культуры.

В формате данной статьи мы рассматриваем феномен «инклюзивная культура педагога» в процессуальном аспекте формирования.

Понятие «культура» трактуется как: 1) «высокий уровень чего-нибудь, высокое развитие, умение» [1, с. 313]; 2) «все виды преобразовательной деятельности человека и общества, а также результаты этой деятельности» [2, с. 84]. Профессионально-педагогическая культура, являясь системным образованием, представляет собой «совокупность высокого уровня развития и совершенствования всех компонентов педагогической деятельности, развития и реализации личностных сил педагога, его способностей и возможностей» [3, с. 198]. Известно, что составляющими профессионально-педагогической культуры педагога являются аксиологический, технологический и личностно-

творческий компоненты. Инклюзивное образование как педагогический феномен акцентирует внимание на новых знаниях, концепциях, идеях, которые приобретают наибольшую значимость для общества и выступают в качестве новых педагогических ценностей, накладывая отпечаток на способы и приемы педагогической деятельности, собственно механизм овладения и воплощения профессионально-творческой культуры педагога. Закономерно возникает вопрос о целесообразности выделения феномена «инклюзивная культура», определения его сущности, компонентной структуры, особенностей процесса формирования.

Инклюзивная культура рассматривается нами как составляющая профессионально-педагогической культуры, и определяется как интегративное личностное качество, способствующее созданию и освоению ценностей и технологий инклюзивного образования, интегрирующее систему знаний, умений, социально-личностных и профессиональных компетенций, позволяющих педагогу эффективно работать в условиях инклюзивного образования (интегрированного обучения), определять оптимальные условия развития каждого ребенка.

В процессе формирования инклюзивная культура проходит ряд этапов, первым среди которых, по нашему мнению, можно назвать становление инклюзивной готовности. 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» [1, 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» [4, с. 82-83]. При этом отмечается, что понятие профессиональной готовности не обязательно согласуется с объективной профессиональной подготовленностью.

Анализ психолого-педагогической литературы обнаружил различные подходы исследователей в определении сущности профессионально-педагогической готовности: комплекс внутренних сил личности, ее внутренний потенциал, оказывающий влияние на эффективность деятельности (Б. Г. Ананьев), избирательная направленность, настраивающую личность на будущую деятельность (Ю. К. Васильева); синтез свойств личности (В. А. Крутецкий.); сложное личностное образование (Л. В. Кондрашова); интегральное умение педагогически мыслить и действовать (А. И. Мищенко); свойство личности, обеспечивающее наибольшую продуктивность педагогической деятельности (Ю. В. Янотовская); особое личностное состояние, которое предполагает наличие у субъекта образа структуры действия и постоянной направленности сознания на его выполнение [5]. Ф. М. Рекешева понятие профессиональной готовности рассматривает как категорию теории деятельности (состояние) и понимает ее, с одной стороны, как результат процесса подготовки, с другой, – установки на что-либо [6]. И. А. Зимняя, В. И. Ильин, Л. А. Кандыбович, В. В. Сериков и др. рассматривают ее как субстанциональное качество личности педагога – сложное личностное новообразование, многоплановая, многоуровневая структура качеств, свойств, состояний, которые в своей совокупности позволяют субъекту более или менее успешно осуществлять деятельность [7,8]. Е. С. Кузьмин, Н. Д. Левитов, Д. Н. Узнадзе, В. А. Ядов и др. изучают готовность как определенное функциональное состояние, психологическое условие успешности выполнения деятельности, избирательной активности, настраивающей организм, личность на будущую педагогическую деятельность [9].

В формате нашего исследования инклюзивную готовность (готовность к работе в условиях инклюзивного образования) мы определяем как сложное интегральное субъектное качество личности, которое позволяет успешно реализовывать профессиональные и научно-педагогические компетенции и опирается на соответствующую подготовку.

Содержание и структура готовности к выполнению определенной деятельности или функций детерминировано особенностями самой деятельности. В качестве основных структурных компонентов готовности к педагогической деятельности называются когнитивный, эмоционально-волевой, мотивационный [10, с. 79], отражающий триаду, лежащую в основе возможности выполнения любой деятельности: «надо – могу – хочу».

По нашему мнению, структурно-содержательная основа инклюзивной готовности будущих педагогов может быть представлена компонентами, содержание каждого из которых определяется рядом критериев и показателей. Нами были определены сущностные характеристики критериев и показателей каждого структурного компонента, исходя из положений ГОСТ 15-467 – 79: «критерии – интегральные признаки, позволяющие различать, судить и определять соответствие чему-либо»; «показатели – количественные и качественные выражения критериев». Каждый компонент инклюзивной готовности может иметь различный уровень сформированности: 1 – элементарный уровень; 2 – функциональный уровень; 3 – уровень системного видения. Остановимся на содержательной и уров-

невой характеристике каждого компонента:

1. Информационно-компетентностный компонент представляет собой совокупность специальных психолого-педагогических, диагностических, методических знаний, умений, компетенций, адекватных содержанию деятельности педагога в условиях инклюзивного образования (теоретико-методологические основы психофизических нарушений, психолого-педагогическая характеристика различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, система и организация специального образования; методические основы педагогического сопровождения детей с ОВЗ в учреждениях образования на различных уровнях образования, условия эффективной реализации принципа коррекционно-компенсаторной направленности образовательного процесса и др.). Показателями сформированности информационно-компетентностного компонента могут выступать: объем знаний (полнота, прочность, глубина); их осознанность (самостоятельность суждений, доказательность отдельных положений, постановка проблемных вопросов); системность (взаимосвязь с ранее приобретенными знаниями из других предметных областей, перенос знаний в новые условия профессиональной деятельности). Именно эта составляющая инклюзивной готовности, по нашему мнению, лежит в основе подготовленности педагога к работе.

Основными характеристиками уровней сформированности информационно-компетентностного компонента профессиональной готовности будущих педагогов к работе в условиях образовательной интеграции являются: элементарный – профессиональные знания носят конкретный характер, отрывочны, часто искажается смысл понятий; функциональный – профессиональные знания достаточно полные и системные, адекватно используются при решении практических задач в стандартных ситуациях; ошибки в применении знаний единичны и несущественны; уровень системного видения – полные, глубокие, системные научные знания, легко переносятся в новые нестандартные ситуации; суждения самостоятельны, доказательны.

2. Эмпатический (эмоционально-нравственный) компонент отражает направленность личности педагога на создание организационных, психолого-педагогических условий, которые обеспечивают развитие личности, эмоциональный комфорт и благополучие ребенка с ОВЗ, адекватное педагогическое взаимодействие его с нормально развивающимися сверстниками и педагогом (положительное эмоциональное отношение к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, познавательный интерес к проблеме обучения и воспитания детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования, потребность в постоянном расширении, установление эмоциональной идентификации, «со-настроенность» на единую эмоциональную волну, выражение сопереживания, сочувствия и соучастия ребенку с ОВЗ и др.). Показателями сформированности эмпатической составляющей инклюзивной готовности могут выступать ценности, интересы, убеждения, установки, проявляющиеся в суждениях, оценке нравственно-этических ситуаций, моделях поведения (понимание ребенка, его нужд и потребностей, принятие ребенка таким, какой он есть, признание ребенка как партнера в образовательном взаимодействии, сочувствие и сопереживание ребенку; отказ от действий, принуждающих ребенка поступать согласно образцам, задаваемым и контролируемым педагогом).

Уровни сформированности эмпатического компонента готовности имеют следующие характеристики: элементарный – интересы примитивны, убеждения и установки, проявляющиеся в суждениях, достаточно поверхностны, носят нестойкий характер, оценка нравственно-этических ситуаций, моделей поведения поверхностна; функциональный – интересы, убеждения, суждения достаточно глубоки, свободны от предрассудков, выражено эмпатическое отношение к детям с ОВЗ, оценки нравственно-этических ситуаций и моделей поведения глубоки, социально детерминированы; уровень системного видения – выражено действенное сопереживание детям с ОВЗ и их родителям, определенность позиций и убеждений, аргументированность, суждений, поступков, детерминированность взглядов интересами актуальной педагогической ситуации и позицией ребенка с ОВЗ.

3. Мотивационный (установочно-поведенческий) компонент представлен совокупностью профессионально и личностно значимых мотивов, определяющих позицию педагога, стиль его взаимоотношений и деятельности (положительное отношение к будущей профессиональной деятельности, осознание ее важности, необходимости, социальной значимости, наличие необходимых личностных качеств и др.). Показателями сформированности этого компонента могут выступать: желание профессиональной реализации в актуальных условиях (условиях инклюзивного образования), характер основных мотивов, определяющих профессиональные намерения.

Обозначим основные характеристики уровней сформированности мотивационного компонента: элементарный – отношение к педагогической деятельности и к выбранной профессии в основном индифферентное, осознание педагогической позиции, значимости своей деятельности и личной ответственности за ее результаты четко не выражены; профессионально-важные качества сформирова-

ны недостаточно; стремление углубить свои знания и совершенствовать педагогические умения не проявляется; функциональный – положительное отношение к педагогической деятельности, в том числе и к возможной работе в группах (классах) интегрированного обучения и воспитания; стремление к профессиональному самосовершенствованию, личная ответственность за результаты педагогической деятельности, осознание ее значимости; основные профессионально значимые качества сформированы; уровень системного видения – устойчивое положительное отношение к педагогической деятельности в целом и профессиональной реализации в условиях инклюзивного образования; активное стремление к профессиональному и педагогическому самосовершенствованию, осознание значимости и ответственности за результаты своей деятельности; профессионально важные качества проявляются устойчиво.

4. Операционно-действенный компонент включает комплекс профессионально значимых умений, необходимых для реализации организационных, психолого-педагогических и методических условий, оптимальных для работы педагога в условиях инклюзивного образования (анализ, проектирование и планирование коррекционно-образовательного процесса, педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования, оценка результатов деятельности с позиций личностных изменений ребенка с ОВЗ и др.). Показателями операционно-действенной составляющей, по нашему мнению, можно считать объем умений (арсенал, полнота, глубина), правильность, адекватность и целесообразность их применения, возможность переноса в новые педагогические условия.

Уровни сформированности операционно-действенного компонента: элементарный – деятельность планируется и выполняется без опоры на имеющиеся теоретические знания, без анализа ситуации; приемы и способы решения профессиональной задачи не всегда целесообразны, зачастую выполняются без учета конкретной ситуации; преобладают непродуктивные способы взаимодействия; функциональный – в конкретной педагогической ситуации деятельность планируется; сформированные умения адекватно, успешно применяются для решения аналогичной приобретенному опыту педагогической ситуации; уровень системного видения – самостоятельный поиск способов переноса и применения знаний для решения профессиональных задач в новых условиях, адаптация имеющихся знаний и умений к нестандартным ситуациям, способность к собственному конструированию методических подходов, приемов, технологий.

Таким образом, структурно-уровневый анализ инклюзивной готовности позволяет определить исследуемый феномен как первый этап в формировании инклюзивной культуры будущих педагогов, а также обозначить направления работы по проектированию содержания педагогического образования с позиций решения задачи подготовки педагогов к работе в условиях образовательной интеграции (инклюзивного образования).

The education system of the post-Soviet states declares de jure integrated education of children with disabilities and a gradual transition to inclusive education. However, professional training de facto of pedagogues still does not meet the educational integration requirements. A new notion "inclusive readiness of a pedagogue" is defined as the first formation step of inclusive culture and the theoretical level-structural analysis (the phenomenon components, formation levels with specified criteria and indices) are given in the article.

The key words: integrated education, children with disabilities, inclusive readiness, pedagogue's inclusive culture.

Список литературы

1. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М.: ООО «Издательство ЭЛПИС», 2003. 944 с.
2. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / Под ред. В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. Кн. 1. 174 с.
3. Сластенин, В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр "Академия", 2002. 576 с.
4. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко; [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. М., 1985.
5. Мищенко, А.И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса / А. И. Мищенко: Автореф. дисс. ... д-ра пед. Наук. М., 1992. 32 с.
6. Рекешева, Ф.М. Условия развития психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов / Ф. М. Рекешева: Автореф. дисс. ... к-та психол. наук. Астрахань,

2007. 22 с.

7. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результат образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 40 – 44.

8. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. - Мн.: Изд-во БГУ, 1976. 175 с.

9. Узнадзе, Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д. Н. Узнадзе. Тбилиси., 1961. 210 с.

10. Пелех, Ю.В. Ценностно-смысловой концепт профессиональной подготовки будущего педагога: монография / Ю. В. Пелех ; под ред. Н. Б. Евтуха. Ровно, 2009. 400 с.

Об авторе

Хитрюк В. В. – проректор по учебной работе учреждения образования «Барановичский государственный университет», кандидат педагогических наук, доцент, hvv64@tut.by.