Министерство просвещения РФ
Уральский государственный педагогический университет
Университет Р. Штайнера (Норвегия, Осло)
АНО «Благое дело»
Научно-образовательный центр инновационной деятельности УрГПУ

ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

Выпуск 12

CONCEPTS AND TERMS IN PEDAGOGY AND EDUCATION

COLLECTED WORKS

Number 12

Екатеринбург 2020

УДК 37.01
ББК Ч40
П56

Рекомендовано Ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» в качестве научного издания (решение № 61 от 12.10.2020)

Ответственный редактор:
д-р пед. наук, профессор М. А. Галагузова

Редакционная коллегия:
С. А. Минюрова, П. Хольм, Ю. Н. Галагузова, С. А. Новоселов, Н. М. Назарова, Г. Н. Штинова (ответственный редактор)

Рецензенты:
д-р пед. наук, проф., член-корреспондент РАО В. М. Полонский,
канд. пед. наук, доцент Н. Л. Коршунова

П56 **Понятийный** аппарат педагогики и образования : сборник научных трудов / отв. ред. М. А. Галагузова. – Екатеринбург : [б. и.], 2020. – Вып. 12. – 432 с. – Текст : непосредственный.

ISBN 978-5-7186-1704-7

Двенадцатый выпуск сборника научных трудов посвящен понятийно-терминологическим проблемам, обусловленным широким внедрением инклюзии в систему отечественного и зарубежного образования, развитие которого вследствие этого выходит на качественно новый уровень. В издании рассматриваются педагогические явления и понятия, которые отражают различные грани инклюзии: общие и специфические ее особенности, различные модели и подходы к организации инклюзивного образования, социальные и этические аспекты инклюзии, проблемы и стратегии ее развития и др.

УДК 37.01
ББК Ч40

ISBN 978-5-7186-1704-7

© Университет Р. Штайнера, 2020
© АНО «Благое дело», 2020
© Уральский государственный педагогический университет, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ 4

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ 28

Назарова Н. М. Инклюзивное обучение как социальный проект: анализ с позиций социального конструктивизма 28

Грибан И. В.
Грибан О. Н. Школа для каждого: тенденции развития инклюзивного образования в ФРГ 39

Мустаева Е. Р. Нормативно-правовые основы реализации инклюзивной практики в общем и профессиональном образовании 50

Ветошкин С. А. Правовые и педагогические проблемы организации инклюзивного образования в России ... 57

Гребенкина Л. К.
Копылова Н. А. Из истории и опыта возникновения и развития инклюзивного образования в России 64

Дорохова Т. С.
Богуславский М. В. Эволюция отношения российского общества к инвалидности в XX–XXI вв.: понятийно-терминологический аспект 73

Течнер фон С. Инклюзия детей с тяжелыми формами инвалидности посредством совместной со сверстниками деятельности 82

Tetzchner von S. Inclusion of children with severe disabilities through shared peer activity 101

Мардахаев Л. В. Инклюзивное образование: теоретико-методологические основы развития и проблемы 119

Глухих С. И.
Привалова М. В. Педагогическая аксиология как методологическая основа инклюзивного образования 130

Швецова А. В. Гендерный подход в инклюзивном образовании 136

Литвак Р. А.
Гревцева Г. Я. Синергетический подход к развитию инклюзивного образования 143

Давыдова Н. Н.
Симонова А. А. Инклюзивное образование как объект управления: обзор научных исследований и нормативно-правового обеспечения 161

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА 168

Биктуганов Ю. И. Инклюзивное образование в Свердловской области 168

Фролова М. Л.
Карнаух Н. В. Современные тенденции, опыт и перспективы развития региональной системы инклюзивного образования (на примере Амурской области) 179

Пушкарева И. Н.
Даулетова С. Организации и управление образовательным процессом в инклюзивной среде общеобразовательных школ Казахстана 185

Ибрагимов К. Т. Осуществление инклюзивного подхода в дополнительном образовании Республики Казахстан 194

Верхотурова Ю. А.
Подкорытов В. И. Ранняя помощь в системе инклюзивного образования дошкольной образовательной организации 200

Волкова Т. В.
Хенчель Т. Инклюзия как прогрессивная составляющая качества дошкольного образования (сравнительный анализ российской и немецкой инклюзивных образовательных практик) 207

Лаврентьева З. И. Технологии формирования межличностных отношений в инклюзивном классе 217

Филатова И. А. Организация деятельности учителя-логопеда в общеобразовательной организации в условиях образовательной инклюзии 226

Чикова О. А. Цифровая дидактика инклюзивного образования 236

Вербицкий А. А. «Инклюзия» в контексте истории современного цифрового обучения 247

Новоселов С. А. Концепция развития изобретательства детей в сетевой инклюзивной творческой образовательной среде 259

Мазурчук Н. И.
Мазурчук Е. О.
Багинова М. Функциональная трансформация воспитательной деятельности матери в условиях инклюзивных преобразований 270

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА 281

Исхаков Р. Х.
Ларионова И. А. Профессионально-мобильная практика студентов с ОВЗ и инвалидностью в педагогическом вузе: постановка вопроса 281

Завертяева Ю. А.
Романов А. А.
Барышова Н. А. Развитие инклюзии в добровольческой деятельности вуза 289

Еремкина О. В. Психолого-педагогическая готовность будущего учителя к работе в условиях инклюзивного образования 298

Донгаузер Е. В. Толерантность как профессиональное свойство личности педагога инклюзивного образования 308

Магауова А. С. Опыт формирования компетенций социальных педагогов в использовании социальной терапии в инклюзивном образовании 320

Садазаглишвили Ш.
Гигинеишвили К. Социальная педагогика в социальной работе (внедрение практического модуля в высшие учебные заведения Грузии) 327

Sadazaglishvili Sh.
Gigineishvili K. “Social Pedagogy in Social Work” Practice Module Implementation at the Higher Educational Institution of Georgia 337

СОЦИАЛЬНАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА 346

Галагузова М. А.
Веретенникова К. В. — От педагогического взаимодействия к инклюзивному: понятийный аспект 346

Дунганова Д. Э.
Галагузова Ю. Н. — О месте понятия «инклюзивное взаимодействие» в социально-гуманитарных науках 359

Беляева М. А. — Социокультурная реабилитация инвалидов: от политики интеграции к инклюзии 370

Плеханова О. Е.
Шкиндер Н. Л. — Социальная инклюзия пожилых людей в художественной деятельности 383

Пальтов А. Е. — Эволюция содержания понятий «слепоглухонемота» и «слепоглухота» 392

Хольм П. — Социальная инклюзия – новые роли специалистов, студентов и людей с инвалидностью 400

Holm P. — Social Inclusion – The new emerging roles of professionals, students and persons with disabilities 408

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 415

CONTENT

PREFACE 4

METHODOLOGY OF PEDAGOGY 28

Nazarova N. M. — Inclusive learning as a social project: analysis from the standpoint of social constructivism 28

Griban I. V.
Griban O. N. — School for everyone: trends in the development of inclusive education in Germany 39

Mustaeva E. R. — Legal and regulatory framework for the implementation of inclusive practice in general and vocational education 50

Vetoshkin S. A. — Legal and pedagogical problems of organizing inclusive education in Russia 57

Grebenkina L. K.
Kopylova N. A. — From the history and experience of the emergence and development of inclusive education in Russia 64

Dorokhova T. S.
Boguslavsky M. V. — Evolution of the attitude of Russian society towards disability in the XX–XXI centuries: conceptual and terminological aspect 73

Techner von S. — Inclusion of children with severe disabilities through collaborative activities with peers 82

Mardakhaev L. V. — Inclusive education: theoretical and methodological foundations of development and problems 119

Glukhikh S. I.
Privalova M. V. — Pedagogical axiology as a methodological basis for inclusive education 130

Shvetsova A. V. Gender approach in inclusive education 136

Litvak R. A.
Grevtseva G. Ya. A synergistic approach to the development of inclusive education 143

Davydova N. N.
Simonova A. A. Inclusive education as an object of governance: an overview of scientific research and regulatory support 161

GENERAL PEDAGOGY 168

Biktuganov Yu. I. Inclusive education in the Sverdlovsk region 168

Frolova M. L.
Karnaukh N. V. Modern trends, experience and prospects for the development of the regional system of inclusive education (on the example of the Amur Region) 179

Pushkareva I. N.
Dauletova S. Organization and management of the educational process in an inclusive environment of secondary schools in Kazakhstan 185

Ibragimov K. T. Implementation of an inclusive approach in supplementary education of the Republic of Kazakhstan 194

Verkhoturova Y. A.
Podkorytov V. I. Early assistance in the system of inclusive education of a preschool educational organization 200

Volkova T. V.
Henschel T. Inclusion as a progressive component of the quality of preschool education (comparative analysis of Russian and German inclusive educational practices) 207

Lavrentieva Z. I. Technologies for the formation of interpersonal relationships in an inclusive group 217

Filatova I. A. Organization of the activities of a speech therapist in a general educational organization in the context of educational inclusion 226

Chikova O. A. Digital didactics of inclusive education 236

Verbitsky A. A. "Inclusion" in the context of the history of modern digital learning 247

Novoselov S. A. Concept for the development of children's invention in a networked inclusive creative educational environment 259

Mazurchuk N. I.
Mazurchuk E. O.
Baginova M. Functional transformation of the mother's upbringing activity in the context of inclusive transformations 270

PROFESSIONAL PEDAGOGY 281

Iskhakov R. Kh.
Larionova I. A. Professional-mobile practice of students with health limitations and disabilities in a pedagogical university: raising the question 281

Zavertyaeva Yu. A.
Romanova A. A.
Baryshova N. A. Development of inclusion in the volunteer activities of the university 289

Eremkina O. V. Psychological and pedagogical readiness of the future teacher to work in an inclusive education 298

Dongauser E. V. Tolerance as a professional property of the personality of an inclusive education teacher 308

Magauova A. S. Practice-oriented model of teacher training for inclusive education 320

Sadazaglishvili Sh.
Gigineishvili K. Social pedagogy in social work (introduction of a practical module in higher educational institutions of Georgia) 337

SOCIAL AND SPECIAL PEDAGOGY 346

Galaguzova M. A.
Veretennikova K. V. From pedagogical to inclusive interaction: a conceptual aspect 346

Dunganova D. E.
Galaguzova Yu. N. On the concept of "inclusive interaction" in the social sciences and humanities 359

Belyaeva M. A. Social and Cultural Rehabilitation of Disabled People: from Integration Policy to Inclusion 370

Plekhanova O. E.
Shkinder N. L. Social inclusion of older people through artistic activities 383

Paltov A. E. Evolution of the content of the concepts of "deaf mutism with blindness" and "deaf-blindness" ... 392

Holm P. Social inclusion – new roles for professionals, students and people with disabilities..... 408

INFORMATION ABOUT AUTHORS 415

ПРЕДИСЛОВИЕ

Очередной двенадцатый выпуск сборника научных трудов посвящен понятийно-терминологическим проблемам, обусловленным широким внедрением инклюзии в систему отечественного и зарубежного образования, развитие которого вследствие этого выходит на качественно новый уровень. Актуальность этой тематики определяется необходимостью коллективного обсуждения и глубокого научного осмысления как самой категории «инклюзия», так и множества связанных с ей понятий, которыми широко оперируют ученые и практики разных стран: инклюзивные процессы, инклюзивное взаимодействие, инклюзивная культура, инклюзивное образование, инклюзивная среда и др.

С этой точки зрения отечественная ситуация характеризуется тем, что инклюзивное образование было введено «сверху», без предварительной теоретической проработки и экспериментально-практической апробации этой парадигмы, а поэтому практика деятельности образовательных организаций, поставленных перед необходимостью осваивать методы и технологии инклюзивного обучения и воспитания что называется «с колес», оказывает значительное влияние на формирование понятийного аппарата этой педагогической области знания, на содержание и объем понятий, поиск аутентичной терминологии, наиболее точно выражающей сущность инклюзии как педагогического феномена.

Именно поэтому размышления ученых над понятийно-терминологическими проблемами инклюзивных процессов позволят выявить методологические основания развития инклюзивного образования, включая его различные аспекты – нормативно-правовые, социально-организационные, реляционные, этические и др.; обосновать концептуально-теоретические основы инклюзивной педагогики, а также различные подходы к тому, каким образом должны быть организованы инклюзивное образование и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья; спрогнозировать стратегически значимые ориентиры структурных инклюзивных преобразований образовательной системы и практики.

Сборник традиционно включает четыре раздела.

Раздел «Методология педагогики» объединяет статьи, в которых раскрываются методологические аспекты внедрения инклюзивного обра-

зования, которые подчеркивают содержательную многогранность этой новой для отечественной педагогики категории и ее сущностную взаимосвязь с понятийным аппаратом современных гуманитарных и социальных наук.

Открывает раздел статья Н. М. Назаровой, в которой инклюзивное образование рассматривается с позиций социального конструктивизма. В этом контексте автор, на основе изучения этапов постепенного, на протяжении почти двух столетий, становления и развития феномена совместного обучения обычных детей и детей с нарушениями развития в практике западноевропейского образования, делает вывод, что инклюзивное обучение предстает как социальный проект желаемого будущего системы образования, построенной на принципах демократизации, гуманизации, толерантности и равноправия, однако массовая система образования неизбежно имеет и будет иметь определенные границы и рамки для инклюзивных процессов. Тот факт, что в российскую образовательную практику инклюзивное обучение было внесено из-за рубежа сравнительно недавно и во многом административным путем, причем в условиях информационной, нормативно-правовой и материальной недостаточности, в значительной степени усугубляет проблемы и сложности реализации этого социального проекта в нашей стране.

В то же время исследования показывают, что проблемы практического внедрения инклюзии характерны не только для России. Так, И. В. Грибан и О. Н. Грибан, проанализировав современную ситуацию развития инклюзивного образования в ФРГ, делают вывод о том, что там идеи создания «школы, доступной для каждого», гораздо легче воплощаются на теоретическом уровне, чем на практике. На практике инклюзия может быть реализована только в том случае, если она понимается как социально-политическая цель, требующая серьезных структурных изменений во всех сферах жизни общества, и условия для этого, в том числе кадровое обеспечение и ресурсы, также должны создаваться в широких масштабах, с тем чтобы убедить большинство общества в необходимости и оправданности инклюзивного образования.

Не вызывает сомнения, что успешность реализации инклюзивной парадигмы в российском образовании во многом определяется тем, насколько адекватно выражает смыслы образовательной инклюзии ее понятийно-терминологическая трактовка в нормативно-правовых актах, выступающих регуляторами организации инклюзивного образования.

Вместе с тем, представленный в статье Е. Р. Мустаевой анализ имеющейся на сегодняшний день нормативно-правовой базы инклюзивной

практики в общем и профессиональном образовании свидетельствует о неоднозначности и содержательной нескоординированности формулировок основных понятий и требований к обучению лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, представленных в различных нормативно-правовых документах, раскрывающих и определяющих вариативность их обучения и воспитания (законах и федеральных образовательных стандартах), что не способствует точному единому пониманию сути инклюзивных процессов на разных уровнях образования, а значит, и их эффективной реализации в образовательной практике. Это обусловливает необходимость приведения нормативной терминологии к единым формулировкам, по возможности исключающим их произвольную интерпретацию.

С. А. Ветошкин, также обращаясь к этой проблематике, акцентирует внимание на педагогических и правовых проблемных аспектах автоматического и часто бездумного внедрения в российскую образовательную практику идеи и принципов западного инклюзивного образования, которые уже сегодня имеют свои негативные последствия, как методологического, так и организационного характера, а в дальнейшем могут привести к серьезному ухудшению качества отечественного образования в целом.

Однако трудности внедрения идей инклюзии в социальную практику не препятствуют их реализации. Так, Л. К. Гребенкина и Н. А. Копылова на основе применения исторического подхода и изучения сложившегося опыта показывают, что в современных условиях в России, несмотря на все сложности, в реальной педагогической практике постепенно формируется система ценностей инклюзии, складывается система непрерывности и преемственности в развитии инклюзивного образования, включающая в себя учебные заведения всех уровней образования, что позволяет выделить и основные тенденции его развития в нашей стране.

Немаловажно и то, что в российском обществе меняется отношение к людям с инвалидностью, поскольку в повседневной российской практике, как и в большинстве научных дискуссий, инклюзия рассматривается, прежде всего, применительно к этой категории людей. Этой проблематике посвящена статья Т. С. Дороховой и М. В. Богуславского, которые на основе структурно-генетического анализа разных понятий, характеризующих феномен инвалидности, показывают, что переход к инклюзивной парадигме выражает признание значимости и уникальности каждого человека, принятие многообразия людей, в отличие от при-

менявшихся ранее подходов, заострявших внимание на их проблемах (ограниченность, особые потребности).

С этой точки зрения особое значение приобретает проблема инклюзии детей с тяжелыми формами инвалидности, которой посвящена статья С. фон Течнера. Автор подчеркивает, что хотя, по мнению многих, индивидуальное обучение идет на пользу некоторым категориям таких детей, но это не аргумент в пользу сегрегации. Поскольку инклюзивное образование – это не только обучение академическим навыкам, но и инкультурация в широком смысле, ключевым элементом инклюзивной практики для детей с тяжелыми формами инвалидности должна стать совместная со сверстниками деятельность, участие в управляемых детьми мероприятиях и более интересных событиях, включенность в негативный и сложный опыт взаимодействий с разными людьми.

Практическое внедрение инклюзии в отечественную систему образования побуждает ученых и педагогов-практиков к поиску и разработке наиболее эффективных теоретико-методологических основ инклюзивного образования, которые при этом учитывали бы не столько зарубежный опыт, сколько богатый накопленный потенциал методологического инструментария отечественной педагогики.

В статье Л. В. Мардахаева представлены некоторые не вызывающие сомнения в их значимости аспекты теоретико-методологических основ развития инклюзивного образования. Наиболее подробно автор раскрывает возможности применения таких методологических подходов, как средовой, обусловленный потребностью создания наиболее благоприятных условий (адаптивной среды) для обучения различных категорий обучающихся с особыми адаптивными возможностями; личностно-деятельностный, обеспечивающий активизацию потенциала обучаемого с учетом его возможностей в деятельностном проявлении; индивидуальный, отвечающий потребности индивидуализации инклюзивности образования по отношению к конкретному обучаемому. При этом подчеркивается важность сохранения созданного института специальной (коррекционной) и дефектологической педагогики, который должен дополнять и обогащать новые исследования и практику инклюзивного образования.

Внедрение социальной инклюзии в нашу жизнь, в частности, создание открытой инклюзивной образовательной среды, включающей и здоровых детей и детей с ОВЗ, является одним из наиболее показательных направлений реальной гуманизации общества. Поскольку успешное движение к столь значимой социальной цели невозможно без форми-

рования базовых ценностных ориентаций, аксиологический подход и, в частности конкретно педагогическая аксиология, также должны рассматриваться как методологическая основа инклюзивного образования, что подчеркивают в своей статье С. И. Глухих и М. В. Привалова.

А. В. Швецова, раскрывая специфику применения в инклюзивном образовании гендерного подхода, методология которого в общей педагогике развита на достаточно качественном уровне, подчеркивает, что задача внедрения гендерного компонента в специальную педагогику заключается не в разделении детей с ОВЗ по признаку пола, а в формировании такой культурной среды, которая благоприятна как для мальчиков, так и для девочек, несмотря на различия между ними, чем обусловлена своего рода «двойная инклюзия» – включение ребенка в социум как полноценного участника через осознание себя равноправным гражданином вне зависимости как от ограничений здоровья, так и от половой принадлежности.

Р. А. Литвак и Г. Я. Гревцева раскрывают возможности применения синергетического подхода, позволяющего избежать авторитарности и формализма в организации как инклюзивной практики, так и подготовки студентов – будущих педагогов к инклюзивному образованию.

В то же время не теряет своей актуальности и традиционный управленческий подход, рассматривающий инклюзивное образование как объект управления. В этом аспекте в статье Н. Н. Давыдовой и А. А. Симоновой представлен обзор научных исследований и нормативно правового обеспечения в нашей стране права обучающихся с ОВЗ и инвалидностью на качественное образование. Обобщая, авторы приходят к выводу о необходимость продолжения системной работы по разработке научно-обоснованных подходов и понятных механизмов взаимодействия государственной, социологической, психологической, педагогической и медицинской составляющих системы инклюзивного обучения в РФ.

В разделе «Общая педагогика» представлены статьи, содержательно раскрывающие организационно-практическую вариативность инклюзивного образования детей.

Так, в статье Ю. И. Биктуганова представлен опыт внедрения и развития инклюзивного образования в Свердловской области. При этом убедительно показано, что поиски стратегий включения детей с особыми образовательными потребностями в различные образовательные программы дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования связаны не только с новыми организационными решения-

ми и содержательными разработками, но, главное, становятся стимулом освоения новых компетенций всеми участниками инклюзии (педагогами, администраторами, специалистами, родителями) и тем самым способствуют развитию системы образования в целом.

В Амурской области реализуется региональная модель системы образования, объединяющей специальное и инклюзивное образование. М. Л. Фролова и Н. В. Карнаух в своей статье раскрывают опыт и перспективные направления ее развития.

Сопоставительные интерес представляет также опыт организации инклюзивного образования в Республике Казахстан.

И. Н. Пушкарева и С. Даулетова представляют современную ситуацию организации и управления образовательным процессом в инклюзивной среде общеобразовательных школ. В статье приведены результаты масштабного анкетирования руководителей школ и учителей, проведенного в 2020 г. Центром развития инклюзивного образования Национальной академии образования им. И. Алтынсарина и позволившего выяснить реальное текущее состояние инклюзивного образования в школах Республики Казахстан. Результаты исследования показали, что важнейшим условием эффективной работы школы в области развития инклюзивной культуры, политики и практики является качественное управление процессом включения в общеобразовательную среду всех детей с учетом особых потребностей и индивидуальных возможностей каждого из них, приспособление условий обучения в массовой школе к их нуждам, а также адаптация педагогов и родителей к меняющимся социальным условиям.

В статье К. Т. Ибрагимова раскрываются организационные аспекты реализации инклюзивного подхода в дополнительном образовании Республики Казахстан. Автор подчеркивает преимущества организаций дополнительного образования как одного их основных институтов социализации ребенка, обеспечивающих условия для создания ситуации успеха детей и подростков с особыми образовательными потребностями, для освоения ими способов преодоления различных барьеров и препятствий. Исследовательский интерес представляют также разработанные в Республике индикаторы оценки эффективности инклюзивного образования, представленные в статье.

Две статьи раздела посвящены проблемам инклюзивной практики в дошкольных образовательных организациях.

В статье Ю. А. Верхотуровой и В. И. Подкорытова рассматривается сущностная взаимосвязь понятий «ранняя помощь» и «инклюзивное

образование», которые в научно-методической литературе и нормативной базе разводятся, однако, как подчеркивают авторы, в ходе реализации данных направлений работы в дошкольных образовательных организациях отмечается процесс их интеграции с выявлением новых, ранее не характерных черт, объединяющих их для достижения общей цели – создание условий для успешной позитивной социализации каждого ребенка раннего возраста. Это позволяет рассматривать раннюю помощь в дошкольной образовательной организации как компонент системы инклюзивного образования, способствующий интеграции различных научных подходов на основе принципов семейноцентрированности и приоритета развивающего взаимодействия родителей и детей.

Т. В. Волкова и Т. Хенчель на основе сравнительного анализа российской и немецкой инклюзивных образовательных практик показывают, что, в отличие от концепции интеграции, в которой общество разделяется на нормотипичных лиц и лиц с инвалидностью, в концепции инклюзии общество уже гетерогенно, а инклюзия поддерживает и помогает лицам с инвалидностью жить и развиваться на базе их возможностей, создавая в помощь комфортные условия и среду. Акцентируя внимание на качестве раннего образования детей, авторы подчеркивают, что именно инклюзия как прогрессивная составляющая качества дошкольного образования является важным условием обеспечения инклюзии как неотъемлемой составляющей социального развития общества в целом, как показателя формирования прогрессивного мировоззрения, эмоциональной зрелости общества.

З. И. Лаврентьева раскрывает содержательную специфику технологий формирования межличностных отношений, применяемых в условиях инклюзивной школы. Такие воспитательные технологии должны быть направлены на то, чтобы одноклассники сами искали и находили специфические формы контактов и взаимодействия между собой, учитывая особенности каждого ученика, но не акцентируя на них внимание. При этом технологии должны способствовать формированию доброжелательных отношений в инклюзивном классе, а также выступать ресурсом личностного развития всех участников взаимодействия.

Обязательным условием функционирования инклюзивной школы становится включение в ее структуру различных специализированных служб для обеспечения социальной и коррекционной поддержки детей с ОВЗ. Одним из важных направлений в работе общеобразовательной организации в условиях образовательной инклюзии является оказание

логопедической помощи детям с нарушениями речи, которые в настоящее время составляют значительную часть обучающихся с ОВЗ. Основную ответственность за организацию логопедической работы в школе несет учитель-логопед, деятельность которого направлена на предупреждение и преодоление неуспеваемости обучающихся с различными нарушениями речи в освоении образовательных программ. Специфику организации этой деятельности в условиях инклюзивного образования раскрывает в своей статье И. А. Филатова.

Всепроникающая цифровизация общества, в том числе сферы образования, ускоряет и процесс цифровой трансформации педагогического научного знания, обогащения и развития понятийного аппарата педагогики. В русле этой проблематики О. А. Чикова раскрывает сущность понятий «цифровая педагогика» и «цифровая дидактика» с учетом актуальных аспектов адаптации цифровой педагогики к инклюзивному образованию, направленной на создание системы цифрового сопровождения инклюзивных процессов и формирование понятийного аппарата цифровой дидактики инклюзивного образования.

А. А. Вербицкий, автор педагогической теории контекстного образования, подчеркивает, что в условиях цифровизации обучения, которая несет в себе массу проблем и рисков, использование школьниками с ОВЗ цифровых обучающих устройств в инклюзивном образовании может расширить их возможности овладения содержанием обучения и повысить качество их обучения и воспитания (образования) только при условии создания в образовательной организации диалогической образовательной среды контекстного типа, «принимающей» индивидуальность каждого учащегося.

С. А. Новоселов раскрывает сущность концепции сетевой инклюзивной творческой образовательной среды, позволяющей значительно расширить границы системы дополнительного образования и создать условия для полноценного комплексного развития творческих способностей детей с учетом разнообразия их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. В качестве основного образовательного инструмента предлагается разработанная автором ассоциативно-синектическая технология, которая обеспечивает управляемое преобразование врождённой креативности детей в их полезную познавательную и творческую деятельность, что будет способствовать повышению самооценки и формированию уверенности детей с особыми образовательными потребностями и ОВЗ в их творческих возможностях и оптимистичных перспективах взросления.

Практически всеми исследователями проблем инклюзивного образования детей подчеркивается важная роль семьи в процессе включения ребенка с ОВЗ в социальную и, конкретно, образовательную среду. В русле этой проблематики Н. И. Мазурчук, Е. О. Мазурчук и М. Багинова рассматривают такой социально значимый феномен, как воспитательная деятельность матери, которая в условиях инклюзивных преобразований подвергается функциональной трансформации, обеспечивающей передачу ребенку новой культуры – «культуры достоинства» и опыта инклюзивного взаимодействия в социуме через организацию жизнедеятельности и создание условий для развития личности ребенка, независимо от его индивидуально-типологических особенностей.

Раздел «Профессиональная педагогика» включает статьи, отражающие два основных направления в развитии профессионального образования, обусловленных реализацией инклюзивной образовательной парадигмы – развитие инклюзивного профессионального образования и обеспечение эффективной профессиональной подготовки кадров для работы в условиях образовательной инклюзии.

В рамках первого направления Р. Х. Исхаков и И. А. Ларионова, на основе изучения практического опыта разных вузов страны по внедрению инклюзивного подхода в систему высшего образования, сформулировали те проблемы, которые сегодня характерны для всех высших учебных заведений, организующих обучение студентов с ОВЗ и инвалидностью, и, исходя из этого, выделили основные направления развития инклюзии в высшей школе. В частности, авторами рассмотрены организационные и содержательные проблемы, решение которых позволит наиболее эффективно организовывать профессионально-мобильную производственную практику студентов данной категории в педагогическом вузе.

Статья Ю. А. Завертяевой, А. А. Романова и Н. А. Барышовой посвящена проблеме создания в вузах доступной образовательной среды для студентов с инвалидностью. Конкретно авторы раскрывают педагогический потенциал инклюзивного добровольчества (волонтерства) не только как инновационной формы внеучебной работы в вузах, способствующей социализации этой категории студентов, но и как эффективного механизма внедрения инклюзивного подхода в повседневную жизнь, изменения общественного взгляда на инвалидность, понимания инвалидами собственного места и роли в мире.

Необходимость специальной подготовки педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования

сегодня не только не вызывает сомнения, но, напротив, приобретает все большую актуальность.

О. В. Еремкина, на основе результатов проведенного исследования готовности школьных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, подчеркивает необходимость целенаправленной психолого-педагогической профессиональной подготовки будущих педагогов в вузах к этой работе, раскрывает сущность и содержание понятия «психолого-педагогическая готовность будущего педагога к инклюзивному образованию» и, рассматривая такую готовность как системное явление, дает характеристику ее компонентов, а также наиболее эффективных технологий и средств ее формирования.

Е. В. Донгаузер содержательно раскрывает такое профессиональное качество личности современного педагога, как толерантность, которая в условиях инклюзивного образования становится ключевой компетенцией педагога, обеспечивающей эффективность процесса взаимодействия всех субъектов инклюзивной реальности, и обосновывает психолого-педагогические условия формирования у специалистов инклюзивной сферы толерантности как гуманистической ценности.

Представляет интерес опыт психолого-педагогической подготовки специалистов образования и социальной сферы к работе в условиях инклюзивного образования в других странах.

Так, А. С. Магауова (Республика Казахстан), подчеркивая необходимость внедрения учебных дисциплин, направленных на усиление практической подготовки будущих социальных педагогов к инклюзивному образованию, раскрывает содержание формирования их компетенций в использовании социальной терапии для решения нравственно-психологических проблем жизнедеятельности лиц с ограниченными возможностями, оказание им адекватной психолого-педагогической помощи.

Статья Ш. Садазаглишвили и К. Гигинеишвили (Грузия) представляет ситуацию и проблемы университетской подготовки профессиональных кадров для социальной работы. Поскольку в Грузии задачи образовательной инклюзии как специализации в педагогической работе с молодежью и взрослыми с ограниченными возможностями в настоящее время еще пока не ставятся, определенные шаги в этом направлении позволяет делать внедрение в программу вузовской подготовки кадров для социальной работы социально-педагогического модуля, предполагающего освоение будущими специалистами теоретических знаний и навыков практической работы с инвалидами, направленной на их развитие, обучение

и социализацию, на повышение качества жизни людей с ограниченными возможностями.

Раздел «Социальная и специальная педагогика» включает статьи, раскрывающие социальные аспекты инклюзии.

Хотя в нашей стране понятие «инклюзия» получило широкое распространение именно в образовательном контексте, сама идея инклюзивного образования значима в первую очередь потому, что она направлена на выведение людей с особыми образовательными потребностями из сегрегационного социального положения, на их полноценное включение в социальные процессы и взаимодействия. С этой точки зрения особое внимание исследователи начинают уделять проблемам инклюзивного взаимодействия.

Так, М. А. Галагузова и К. В. Веретенникова, проанализировав методом родо-видовых отношений сущностные признаки понятий «взаимодействие», «педагогическое взаимодействие» и «инклюзивное взаимодействие», которые выделяются авторами различных научно-педагогических источников, обоснованно приходят к выводу, что целью инклюзивного взаимодействия в сфере образования является не столько удовлетворение узко образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ, сколько их успешная социализация.

Д. Э. Дунганова и Ю. Н. Галагузова, исследуя феномен инклюзивного взаимодействия, также показывают, что феномен «инклюзивное взаимодействие» связан не столько с образовательной, сколько с социальной инклюзией, поскольку инклюзивное взаимодействие направлено, прежде всего, на позитивную социализацию детей, имеющих особенности в развитии, включение их в социум, освоение ролевого репертуара, социальных норм и ценностей. Именно поэтому, считают авторы, понятие «инклюзивное взаимодействие» может претендовать на понятие науки «социальная педагогика».

Социальная инклюзия предполагает создание в обществе условий для достижения равных возможностей участвовать в общественной жизни всем – и детям, и взрослым, имеющим особые потребности.

Оценивая трансформацию смыслов социокультурной реабилитации инвалидов в условиях социальной инклюзии, М. А. Беляева обосновывает позицию, что смена парадигм «от интеграции к инклюзии» выражает изменение степени активности и продуктивности человека: быть интегрированным – предполагает рассмотрение инвалида как объекта помощи, тогда как инклюзивный подход подразумевает, что инвалид входит в число участников действия. С этой точки зрения, по мнению автора, са-

мое инклюзивное средство социокультурной реабилитации инвалидов – их привлечение в качестве волонтеров культурных проектов (фестивали, конкурсы, юбилейные праздники и проч.).

О. Е. Плеханова и Н. Л. Шкиндер, акцентируя внимание на том, что понимание инклюзии, первоначально ассоциировавшееся в нашей стране со сферой образования, начинает обретать более широкий контекст и рассматриваться исследователями как новый социальный феномен – социальная инклюзия, обращаются к проблемам пожилых людей, многие из которых, выходя на пенсию и завершая активную профессиональную деятельность, оказываются эксклюзированными, вычеркнутыми из общественной жизни со всеми негативными последствиями этого как для самих пожилых людей, так и для общества. В этом контексте авторы рассматривают возможности художественной деятельности как средства социальной инклюзии людей пожилого возраста.

В то же время существуют категории детей и взрослых, социализация которых, и в частности обучение и воспитание, требуют специальных (коррекционных) педагогических подходов, условий и средств, а поэтому они не могут быть охвачены инклюзивным образованием. Однако это не снимает проблемы их социальной инклюзии.

Одной из таких категорий являются дети, имеющие одновременное отсутствие зрения и слуха. А. Е. Пальтов в своей статье, раскрывая эволюцию содержания понятий «слепоглухонемота» и «слепоглухота», показывает, что современные методы обучения слепоглухих детей включают комплексное воздействие на их развитие, позволяющее не только максимально реализовать потенциальные возможности конкретного ребенка, которые он может проявить в процессе обучения, но и обеспечить его вхождение в социальные отношения, развитие контакта с окружающими людьми, расширение предметного и социального опыта и, как следствие, изменение сферы его потребностей.

Завершает раздел статья, в которой П. Хольм осмысляет результаты подготовки и проведения в Екатеринбурге в 2017 году Всемирного конгресса инвалидов, позволившего выработать концепции, идеи и модели, помогающие понять различные аспекты социальной инклюзии, новые роли специалистов, студентов и людей с инвалидностью, новые тенденции в социально-педагогической работе и подготовке кадров для социальных профессий. Автор подчеркивает, что концепции, ключевые понятия и методы работы, обсуждавшиеся в ходе Конгресса, могут играть важную роль в развитии инклюзивного общества. Особое внимание уделяется концепции «этическая чувствительность» как основа-

нию нового профессионализма в сфере социальной педагогики и социальной работы.

Безусловно, в сборнике научных трудов нашли отражение далеко не все аспекты и грани, а также проблемы и противоречия развития инклюзивного образования в нашей стране. Однако редакционная коллегия не сомневается, что обозначенные авторами в их статьях вопросы и направления исследования привлекут внимание многих ученых, педагогов, возможно, и в дискуссионном плане, но в любом случае станут объектом дальнейшего и более глубокого изучения, что будет содействовать развитию педагогической науки, ее понятийного аппарата и отечественного образования.

И, конечно, редакционная коллегия выражает глубокую благодарность всем авторам, принявшим участие в обсуждении столь актуальной проблематики, и надеется на дальнейшее сотрудничество.

PREFACE

The latest in a series of twelfth issue of the collected works is devoted to the conceptual and terminological problems caused by the widespread introduction of inclusion in the system of domestic and foreign education, the development of which, as a result, reaches a qualitatively new level. The relevance of this topic is determined by the need for collective discussion and deep scientific understanding of both the category of "inclusion" itself, and the many related concepts that are widely used by scientists and practitioners of different countries: inclusive processes, inclusive interaction, inclusive culture, inclusive education, inclusive environment and etc.

From this point of view, the domestic situation is characterized by the fact that inclusive education was introduced "from above", without preliminary theoretical study and experimental and practical approbation of this paradigm, and therefore the practice of the activities of educational organizations faced with the need to master the methods and technologies of inclusive education and upbringing, which is called "On wheels", has a significant impact on the formation of the conceptual framework of this pedagogical field of knowledge, on the content and volume of concepts, the search for authentic terminology that most accurately expresses the essence of inclusion as a pedagogical phenomenon.

That is why the reflections of scientists on the conceptual and terminological problems of inclusive processes will reveal the methodological foundations of the development of inclusive education, including its various aspects – regulatory, social and organizational, relational, ethical, etc.; to substantiate the conceptual and theoretical foundations of inclusive pedagogy, as well as various approaches to how inclusive education and training of children with disabilities should be organized; predict strategically important landmarks for structural inclusive transformations of the educational system and practice.

The collected works traditionally includes four sections.

The section "Methodology of Pedagogy" contains articles that reveal the methodological aspects of the implementation of inclusive education, which emphasize the substantive versatility of this category, new for Russian pedagogy, and its essential relationship with the conceptual framework of modern humanities and social sciences.

The section starts with an article by N. M. Nazarova, in which inclusive education is viewed from the standpoint of social constructivism. In this context, the author, based on studying the stages of gradual, over almost two centuries, the formation and development of the phenomenon of joint education of ordinary children and children with developmental disabilities in the practice of Western European education, concludes that inclusive education appears as a social project of the desired future of the education system, built on the principles of democratization, humanization, tolerance and equality, but the mass education system inevitably has and will have certain boundaries and frameworks for inclusive processes. The fact that inclusive education was introduced into Russian educational practice from abroad relatively recently and in many respects administratively, and in conditions of information, legal and financial insufficiency, greatly aggravates the problems and difficulties of implementing this social project in our country.

At the same time, studies show that the problems of practical implementation of inclusion are characteristic not only for Russia. So, I. V. Griban and O. N. Griban, having analyzed the current situation in the development of inclusive education in the Federal Republic of Germany, concludes that the idea of creating a "school accessible to everyone" there is much easier to implement at the theoretical level than in practice. In real practice, inclusion can only be realized if it is understood as a socio-political goal that requires serious structural changes in all spheres of society, and the conditions for this, including staffing and resources, must also be created on a large scale in order to convince the majority of society of the necessity and justification of inclusive education.

There is no doubt that the success of the implementation of the inclusive paradigm in Russian education is largely determined by how adequately its conceptual and terminological interpretation of the meaning of educational inclusion expresses in the normative legal acts that act as regulators of the organization of inclusive education.

At the same time, the analysis of the current regulatory framework for inclusive practice in general and vocational education, presented in the article by E. R. Mustayeva, indicates the ambiguity and substantive lack of coordination in formulating of the basic concepts and requirements for the training of persons with health limitations and disabilities presented in various regulatory documents that reveal and determine the variability of their education and upbringing (laws and federal educational standards). Aforenamed does not contribute to an accurate unified understanding of the essence of inclusive processes at different levels of education, and therefore, their effective imple-

mentation in educational practice. This determines bringing the normative terminology to unified formulations that, if possible, exclude their arbitrary interpretation.

S. A. Vetoshkin, also addressing this issue, focuses on the pedagogical and legal problematic aspects of the automatic and often thoughtless introduction into Russian educational practice of the ideas and principles of Western inclusive education, which already today have their negative consequences, both methodological and organizational, and further can lead to a serious deterioration in the quality of domestic education in general.

However, the difficulties of introducing ideas of inclusion into social practice do not prevent their implementation. So, L. K. Grebenkina and N. A. Kopylova, based on the application of the historical approach and the study of the existing experience, show that in modern conditions in Russia, despite all the difficulties, in real pedagogical practice, a system of values of inclusion is gradually formed, a system of consistency and continuity in the development of inclusive education, which includes educational institutions of all levels of education is being formed, and allows us to highlight the main trends in its development in our country.

It is also important that the attitude towards people with disabilities in Russian society is changing, since in everyday Russian practice, as in most scientific discussions, inclusion is considered, first of all, in relation to this category of people. The article by T. S. Dorokhova and M. V. Boguslavsky, who, on the basis of a structural-genetic analysis of various concepts that characterize the phenomenon of disability, show that the transition to an inclusive paradigm expresses the recognition of the importance and uniqueness of each person, the acceptance of the diversity of people, in contrast to the previously applied approaches that focused attention on their problems (limited, special needs).

From this point of view, the problem of the inclusion of children with severe disabilities, which is devoted to the article by S. von Techner, is of particular importance. The author emphasizes that although, according to many, individualized education is beneficial for some categories of such children, this is not an argument in favor of segregation. Since inclusive education is not only teaching academic skills, but also inculturation in a broad sense, a key element of inclusive practice for children with severe disabilities should be joint activities with peers, participation in child-led activities and more interesting events, involvement in negative and difficult experience of interactions with different people.

The practical implementation of inclusion in the domestic education system encourages scientists and practicing teachers to search for and develop the most effective theoretical and methodological foundations of inclusive ed-

ucation, which would take into account not so much foreign experience as the rich accumulated potential of the methodological tools of domestic pedagogy.

Some aspects of the theoretical and methodological foundations of the development of inclusive education that do not raise doubts about their significance are presented in the article by L. V. Mardakhaev. The author reveals in more detail the possibilities of using such methodological approaches as environmental, due to the need to create the most favorable conditions (adaptive environment) for teaching various categories of students with special adaptive capabilities; personal-activity, ensuring the activation of the student's potential, taking into account his capabilities in activity manifestation; individual, meeting the need for individualization of the inclusiveness of education in relation to a specific learner. At the same time, the importance of preserving the created institute of special (correctional) and defectological pedagogy is emphasized, which should complement and enrich new research and practice of inclusive education.

The introduction of social inclusion into our life, in particular, the creation of an open inclusive educational environment, including both healthy children and children with disabilities, is one of the most indicative areas of real humanization of society. Since successful movement towards such a significant social goal is impossible without the formation of basic value orientations, the axiological approach and, in particular, pedagogical axiology in particular, should also be considered as the methodological basis of inclusive education, which is emphasized in the article by S. I. Glukhikh and M. V. Privalova.

A. V. Shvetsova, revealing the specifics of the application of the gender approach in inclusive education, the methodology of which in general pedagogy is developed at a sufficiently high-quality level, emphasizes that the task of introducing a gender component into special pedagogy is not in separating children with disabilities by sex, but in forming such a cultural environment, which is favorable for both boys and girls, despite the differences between them, which is the reason for a kind of "double inclusion" – the inclusion of a child in society as a full-fledged participant through the awareness of oneself as an equal citizen, regardless of both health limitations and gender.

R. A. Litvak and G. Ya. Grevtseva reveal the possibilities of using a synergistic approach that allows avoiding authoritarianism and formalism in organizing both inclusive practice and preparing students – future teachers for inclusive education.

At the same time, the traditional management approach, which considers inclusive education as an object of management, does not lose its relevance. In this aspect, the article by N. N. Davydova and A. A. Simonova an overview

of scientific research and legal support in our country of the right of students with health limitations and disabilities to quality education is presented. Summarizing, the authors come to the conclusion that it is necessary to continue systematic work on the development of scientifically grounded approaches and understandable mechanisms of interaction between the state, sociological, psychological, pedagogical and medical components of the inclusive education system in the Russian Federation.

The section "General Pedagogy" contains articles that substantively reveal the organizational and practical variability of inclusive education for children.

Thus, the experience of introducing and developing inclusive education in the Sverdlovsk region is presented in the article by Yu. I. Biktuganov. At the same time, it has been convincingly shown that the search for strategies for including children with special educational needs in various educational programs of preschool, general, supplementary and vocational education is associated not only with new organizational solutions and meaningful developments, but, most importantly, become an incentive for the development of new competencies by all participants in inclusion (teachers, administrators, specialists, parents) and thereby contribute to the development of the education system as a whole.

In the Amur Region, a regional model of the education system is being implemented, combining special and inclusive education. M. L. Frolova and N. V. Karnauch in their article reveal the experience and promising directions of its development.

The experience of organizing inclusive education in the Republic of Kazakhstan is also of comparative interest.

I. N. Pushkareva and S. Dauletova present the current situation in the organization and management of the educational process in an inclusive environment of secondary schools. The article presents the results of a large-scale survey of school leaders and teachers conducted in 2020 by the Center for the Development of Inclusive Education of the National Academy of Education named after I. Altynsarin and who made it possible to find out the real current state of inclusive education in schools of the Republic of Kazakhstan. The results of the study showed that the most important condition for the effective work of the school in the development of an inclusive culture, policy and practice is the quality management of the process of inclusion in the general educational environment of all children, taking into account the special needs and individual capabilities of each of them, adaptation of the learning environment in a mass school to their needs, as well as the adaptation of teachers and parents to changing social conditions.

In the article by K. T. Ibragimov, the organizational aspects of the implementation of an inclusive approach in additional education of the Republic of Kazakhstan are revealed. The author emphasizes the advantages of organizations of supplementary education as one of the main institutions of the child's socialization, providing conditions for creating a situation of success for children and adolescents with special educational needs, for their mastering of ways to overcome various barriers and obstacles. The indicators for assessing the effectiveness of inclusive education, which are presented in the article, are also of research interest.

Two articles of the section are devoted to the problems of inclusive practice in preschool educational organizations.

The essential relationship of the concepts of "early assistance" and "inclusive education", which are separated in the scientific and methodological literature and the regulatory framework, is considered in the article by Yu. A. Verkhoturova and V. I. Podkorytov. However, as the authors emphasize, during the implementation of these areas of work in preschool educational organizations, the process of their integration is noted, with the identification of new ones, previously uncharacteristic features that unite them to achieve a common goal – the creation of conditions for the successful positive socialization of each young child. This allows us to consider early assistance in a preschool educational organization as a component of the inclusive education system, contributing to the integration of various scientific approaches based on the principles of family-centeredness and the priority of developing interaction between parents and children.

T. V. Volkova and T. Henschel, based on a comparative analysis of Russian and German inclusive educational practices, show that, in contrast to the concept of integration, in which society is divided into normotypical persons and persons with disabilities, in the concept of inclusion society is already heterogeneous, and inclusion supports and helps people with disabilities to live and develop on the basis of their capabilities, creating comfortable conditions and an environment to help. Focusing on the quality of early education for children, the authors emphasize that it is inclusion as a progressive component of the quality of preschool education that is an important condition for ensuring inclusion as an integral part of the social development of society as a whole, as an indicator of the formation of a progressive worldview, emotional maturity of society.

Z. I. Lavrentieva reveals the meaningful specifics of technologies for the formation of interpersonal relations, used in an inclusive school. Such educational technologies should be aimed at ensuring that classmates themselves

seek and find specific forms of contact and interaction with each other, taking into account the characteristics of each student, but not focusing on them. At the same time, technologies should contribute to the formation of friendly relations in an inclusive class, as well as act as a resource for the personal development of all participants in the interaction.

A prerequisite for the functioning of an inclusive school is the inclusion in its structure of various specialized services to provide social and corrective support for children with disabilities. One of the important directions in the work of a general educational organization in the context of educational inclusion is the provision of speech therapy assistance to children with speech disorders, who currently make up a significant part of students with disabilities. The main responsibility for organizing speech therapy at school is borne by the speech therapist, whose activities are aimed at preventing and overcoming the academic failure of students with various speech disorders in the development of educational programs. The specifics of the organization of this activity in the conditions of inclusive education is revealed in the article by I. A. Filatova.

The pervasive digitalization of society, including the education sector, also accelerates the process of digital transformation of pedagogical scientific knowledge, enrichment and development of the conceptual apparatus of pedagogy. In line with this issue, O. A. Chikova reveals the essence of the concepts of "digital pedagogy" and "digital didactics", taking into account the current aspects of adapting digital pedagogy to inclusive education, aimed at creating a system of digital support for inclusive processes and forming the conceptual apparatus of digital didactics of inclusive education.

A. A. Verbitsky, the author of the pedagogical theory of contextual education, emphasizes that in the context of the digitalization of education, which carries a lot of problems and risks, the use of digital teaching devices in inclusive education by students with disabilities can expand their opportunities for mastering the content of education and improve the quality of their teaching and upbringing (education) only under the condition of creating in the educational organization a dialogic educational environment of a contextual type, "accepting" the individuality of each student.

S. A. Novoselov reveals the essence of the concept of a networked inclusive creative educational environment, which makes it possible to significantly expand the boundaries of the additional education system and create conditions for the full-fledged comprehensive development of children's creative abilities, taking into account the diversity of their special educational needs and individual capabilities. As the main educational tool, an associative-synectic technology developed by the author is proposed, which provides a con-

trolled transformation of the innate creativity of children into their useful cognitive and creative activities, which will contribute to an increase in self-esteem and the formation of confidence in children with special educational needs and disabilities in their creative abilities and optimistic prospects of growing up.

Almost all researchers of the problems of inclusive education of children emphasize the important role of the family in the process of including a child with disabilities in the social and, specifically, educational environment. In line with this problem, N. I. Mazurchuk, E. O. Mazurchuk and M. Baginova consider such a socially significant phenomenon as the upbringing activity of a mother, which under conditions of inclusive transformations undergoes a functional transformation that ensures the transfer of a new culture to the child – a "culture of dignity" and experience of inclusive interaction in society through the organization of life and the creation of conditions for the development of the child's personality, regardless of his individual and typological characteristics.

Section "Professional pedagogy" includes articles reflecting two main directions in the development of vocational education, conditioned by the implementation of an inclusive educational paradigm – the development of inclusive vocational education and the provision of effective professional training for work in educational inclusion.

Within the framework of the first direction, R. Kh. Iskhakov and I. A. Larionova, based on the study of the practical experience of various universities in the country on the implementation of an inclusive approach in the higher education system, formulated the problems that are characteristic of all higher educational institutions that organize the training of students with health limitations and disabilities, and, based on this, identified the main directions of development of inclusion in higher education. In particular, the authors considered organizational and substantive problems, the solution of which will allow the most effective organization of professional-mobile industrial practice for students of this category in a pedagogical university.

Article by Yu. A. Zavertyaeva, A. A. Romanova and N. A. Baryshova is devoted to the problem of creating an accessible educational environment for students with disabilities in universities. Specifically, the authors reveal the pedagogical potential of inclusive volunteering not only as an innovative form of extracurricular work in universities, contributing to the socialization of this category of students, but also as an effective mechanism for introducing an inclusive approach into everyday life, changing the public outlook on disability, understanding the place and role of people with disabilities in the world.

The need for special training of teaching staff for professional activity in the context of inclusive education today is not only beyond doubt, but, on the contrary, is becoming increasingly relevant.

O. V. Eremkina, based on the results of the study of the readiness of school teachers to work in inclusive education, emphasizes the need for targeted psychological and pedagogical professional training of future teachers in universities for this work, reveals the essence and content of the concept of "psychological and pedagogical readiness of a future teacher for inclusive education". Considering such readiness as a systemic phenomenon, the author characterizes its components, as well as the most effective technologies and means of its formation.

E. V. Dongauser reveals such a professional quality of the personality of a modern teacher as tolerance, which in the conditions of inclusive education becomes a key competence of a teacher, ensuring the effectiveness of the process of interaction of all subjects of inclusive reality, and substantiates the psychological and pedagogical conditions for the formation of an inclusive sphere of tolerance in specialists as a humanistic value.

Of interest is the experience of psychological and pedagogical training of education and social specialists to work in inclusive education in other countries.

So, A. S. Magauova (Republic of Kazakhstan), emphasizing the need to introduce academic disciplines aimed at strengthening the practical training of future social teachers for inclusive education, reveals the content of the formation of their competencies in the use of social therapy for solving moral and psychological problems of the life of persons with disabilities, providing them with adequate psychological pedagogical assistance.

The situation and problems of university training of professional personnel for social work are presented in the article by Sh. Sadazaglishvili and K. Gigineishvili (Georgia). Since the tasks of educational inclusion as a specialization in pedagogical work with young people and adults with disabilities have not yet been posed in Georgia, certain steps in this direction can be made by introducing a socio-pedagogical module into the university training program for social work specialists of theoretical knowledge and skills of practical work with people with disabilities, aimed at their development, training and socialization, to improve the quality of life of people with disabilities.

The section "Social and Special Pedagogy" includes articles that reveal the social aspects of inclusion.

Although in our country the concept of "inclusion" has become widespread precisely in the educational context, the very idea of inclusive education is

significant primarily because it is aimed at leading people with special educational needs from a segregated social position, to their full inclusion in social processes and interactions. From this point of view, researchers are beginning to pay special attention to the problems of inclusive interaction.

So, M. A. Galaguzova and K. V. Veretennikova, having analyzed by the method of generic relations the essential features of the concepts of "interaction", "pedagogical interaction" and "inclusive interaction", which are allocated by the authors of various scientific and pedagogical sources, reasonably come to the conclusion that the goal of inclusive interaction in the field of education is not so much satisfying narrowly educational needs of students with disabilities, as is their successful socialization.

D. E. Dunganova and Yu. N. Galaguzova, exploring the phenomenon of inclusive interaction, also show that the phenomenon of "inclusive interaction" is associated not so much with educational as with social inclusion, since inclusive interaction is aimed, first of all, at the positive socialization of children with developmental features, their inclusion in society, mastering the role repertoire, social norms and values. That is why, according to the authors, the concept of "inclusive interaction" can lay claim to the concept of science "social pedagogy".

Social inclusion implies the creation of conditions for achieving equal opportunities in society to participate in public life for everyone – both children and adults with special needs.

Assessing the transformation of the meanings of the socio-cultural rehabilitation of disabled people in conditions of social inclusion, M. A. Belyaeva substantiates the position that the change of paradigms "from integration to inclusion" expresses a change in the degree of a person's activity and productivity: being integrated implies considering a disabled person as an object of assistance, while an inclusive approach implies that the disabled person is among the participants in the action. From this point of view, according to the author, the most inclusive means of social and cultural rehabilitation of people with disabilities is their involvement as volunteers for cultural projects (festivals, contests, anniversary celebrations, etc.).

O. E. Plekhanova and N. L. Shkinder, focusing on the fact that the understanding of inclusion, originally associated in our country with the sphere of education, begins to acquire a broader context and is considered by researchers as a new social phenomenon – social inclusion, address the problems of older people, many of whom, upon retirement and completing an active professional activity, are excluded from public life with all the negative consequences of this both for the elderly themselves and for society. In this context, the authors

consider the possibilities of artistic activity as a means of social inclusion of elderly people.

At the same time, there are categories of children and adults whose socialization, and in particular education and upbringing, require special (correctional) pedagogical approaches, conditions and means, and therefore they cannot be covered by inclusive education. However, this does not dismantle the problem of their social inclusion.

One of these categories is children with the simultaneous loss of sight and hearing. A. E. Paltov in his article, revealing the evolution of the content of the concepts of "deaf mutism with blindness" and "deaf-blindness", shows that modern methods of teaching deaf-blind children include a comprehensive impact on their development, which allows not only to maximize the potential of a particular child, which he can manifest in the learning process, but also to ensure his entry into social relations, the development of contact with people around him, the expansion of subject and social experience and, as a consequence, a change in the scope of his needs.

The section is accomplished with an article in which P. Holm comprehends the results of the preparation and holding of the World Congress of Disabled People in Yekaterinburg in 2017, which made it possible to develop concepts, ideas and models that help to understand various aspects of social inclusion, new roles of specialists, students and people with disabilities, new trends in social and educational work and training for social professions. The author emphasizes that the concepts, key terms and working methods discussed during the Congress can play an important role in the development of an inclusive society. Particular attention is paid to the concept of "ethical sensitivity" as the basis for a new professionalism in the field of social pedagogy and social work.

Of course, not all aspects and facets, as well as problems and contradictions in the development of inclusive education in our country, are reflected in the collected works. However, the editorial board has no doubts that the issues and areas of research identified by the authors in their articles will attract the attention of many scientists, teachers, possibly on a debatable level, but in any case they will become the object of further and deeper study, which will contribute to the development of pedagogical science, its conceptual framework and domestic education.

And, of course, the editorial board expresses its deep gratitude to all the authors who took part in the discussion of such topical issues, and looks forward to further cooperation.

Н. М. НАЗАРОВА

Инклюзивное обучение как социальный проект: анализ с позиций социального конструктивизма[1]

Конструктивистская методология в научном познании занимает все более значимое место. В настоящее время существует целый ряд конструктивистских моделей философствования [1], используемых для анализа различных сфер и объектов, на которые направлено внимание исследователя.

Одна из таких моделей – социальный конструктивизм, методология которого в социальных науках разработана целым рядом исследователей (П. Бурдье, К. Герген, Т. Лукман, Н. Луман, Дж. Шоттер и др.), – будет использована в данной статье для анализа состояния практики инклюзивного обучения, сложившейся в нашей стране к настоящему времени.

Социальный конструктивизм исходит из того, что социальные системы способны к преобразованию посредством коммуникации и социального взаимодействия членов общества. Речь идет о возможности коллективного конструирования социумом желаемого социального будущего в процессе социальных практик и при условии адекватности этих желаний реальным социально-экономическим, техническим и технологическим условиям данного этапа развития цивилизации, в контексте истории и культуры данного сообщества [2, с. 39]. Социальное конструирование приложимо и к системе образования как одному из социальных институтов, способствуя ее демократизации, гуманистическим изменениям в сознании членов общества. Такая самоорганизация и самопостроение общества и его социальных институтов возможны в течение продолжительного времени, полагает Н. Луман [3, с. 7–9, 290–292], при

[1] Опубликовано: Назарова Н. М. Инклюзивное обучение как социальный проект: анализ с позиций социального конструктивизма // Современные проблемы теории, истории, методологии инклюзивного образования: сб. науч. ст. по материалам VII Международного теоретико-методологического семинара (2–3 марта 2015 года). М.: МГПУ, 2015. С. 42–54.

высоком уровне ответственности каждого члена сообщества за реализацию совместно спроектированной и созданной социальной конструкции, социальной системы (социального проекта).

Инклюзивное обучение в этом контексте может быть рассмотрено как процесс и результат социального конструирования желаемого будущего системы образования, построенной на принципах демократизации, гуманизации, толерантности и равноправия.

Рассматриваемый процесс социального конструирования новой образовательной модели возник еще в начале XIX в., и целенапрвленно развивался в течение последних пятидесяти лет в зарубежных странах в условиях адекватности социальных желаний и устремлений социальных сообществ этих стран к совместному обучению обычных детей и детей с ограниченными возможностями социально-экономическим, техническим и технологическим условиям совершенно определенного, благополучного этапа развития американской и европейской цивилизации, начиная с 60-х гг. XX в., в контексте истории, культуры и европейской религиозной ментальности наиболее развитых в социально-экономическом отношении стран – США, стран Скандинавии и некоторых других.

Рассматриваемый социальный конструкт прошел в своем развитии несколько этапов, в течение каждого из которых происходило формирование, уточнение, доработка его основополагающих идей, принципов и условий благодаря интерактивным и коммуникативным процессам как внутри самого проекта, так и в его системных взаимосвязях с окружающим миром, в условиях принятия коллективной и индивидуальной ответственности за конструируемый и реализуемый проект.

Изучая историю становления и развития феномена совместного обучения обычных детей и детей с нарушениями психофизического развития в мировой истории образования, мы обнаружили определенную стадийность или этапность этого процесса.

Первый, «романтический» этап, когда, собственно и возник сам феномен совместного обучения в западноевропейском образовании, охватывает первую половину XIX в. Европейская педагогика начинает XIX в. под знаком педагогических идей И. Г. Песталоцци, утверждающих мысль о необходимости и возможности обучения всех детей и подготовки их к будущей трудовой деятельности, о разностороннем развитии ребенка в соответствии с его природой и потребностями, о важности обучения для детей с отставанием в умственном развитии, физически и социально неблагополучных. Прогрессивные учителя народных школ Европы стремятся реализовать идеи Песталоцци в своей практике, от-

крывая школы для бедных, определенную часть контингента которых составляли и дети с интеллектуальной недостаточностью, педагогически запущенные, с хроническими заболеваниями и др. [4]. Идея совместного обучения в целом ряде случаев была успешно апробирована в условиях тогда еще не имевшей ценза народной школы некоторых европейских стран (Франция, Германия). В этот период уже были осмыслены плоды эпохи Просвещения и продолжалось их развитие и освоение педагогической общественностью Европы. Отсутствие государственного законодательства об обязательном образовании и цензовых требований освобождало учителя от необходимости «дотягивать» всех детей до установленной государством образовательной планки, позволяло подходить к детям с ограниченными возможностями не с нормативной, а с индивидуально-личностной оценкой. Это позволяло учиться в народной школе в меру своих возможностей некоторому числу детей с теми или иными отклонениями в развитии. Появление в европейском школьном законодательстве образовательного ценза со второй половины XIX в., и отсутствие в народной школе каких-либо поддерживающих условий для детей с особыми образовательными потребностями, полностью вытесняет их из сферы массового образования; благом для них современники считают открытие специальных школ. В течение столетия (с середины XIX до середины XX в.) формируются национальные системы специального образования.

К концу XIX в. новые общественно-экономические отношения в Западной Европе и США, динамичное развитие промышленности, социальных институтов в этих странах предъявили новые требования к традиционному для этого времени образованию, вызвали потребность в реформировании школы и образования на основе новых научных и философских идей, продуктивных для решения назревших проблем в образовании (авторитаризм, отсутствие подготовки к реальной жизни, к труду и др.). Уже в начале XX в. в европейской педагогике оформилась новая научная парадигма – реформаторская педагогика (новое воспитание).

Именно в рамках реформаторской педагогики инклюзивное обучение вступает во второй этап. Ключевые идеи и принципы реформаторской педагогики, сформировавшиеся под влиянием развивающейся неклассической науки, получившие свое дальнейшее развитие в XX веке, позволили вновь вернуться к идее совместного обучения разных по своим возможностям детей. Именно в инновационных для своего времени педагогических системах реформаторской педагогики вновь оживают инклюзивные образовательные феномены.

Различные направления реформаторской педагогики объединяла общая для них идея воспитания свободного, самостоятельного, самоуправляемого, разумно мыслящего и действующего человека. В этой точке задачи специальной педагогики и реформаторской педагогики, безусловно, совпадали с возможностями (например, педагогическая система М. Монтессори).

За рубежом развитие идей реформаторской педагогики и распространение опыта совместного обучения обычных детей и детей с ограниченными возможностями шло практически до середины 30-х гг. XX в. (М. Монтессори, П. Петерсен и другие представители реформаторской педагогики), создавая платформу для гуманизации образования, в том числе и специального образования, в послевоенном мире, в европейских странах и США во второй половине XX в. Неизбежная приостановка развития педагогики в период второй мировой войны была скомпенсирована целенаправленным движением за реализацию прав и свобод человека, в том числе и в области образования в послевоенный период. Уже к началу 60-х гг. XX в. восстанавливают свою деятельность зарубежные образовательные учреждения, работавшие в парадигме реформаторской педагогики, появляется значительное число новых, развивая ее идеи и наполняя их новым смыслом. Принципы реформаторской педагогики естественным образом осваивались и внедрялись в зарубежной общеобразовательной школе и педагогике в контексте реализации международных правовых норм, касающихся прав ребенка, прав человека, прав лиц с ограниченными возможностями.

Третий этап развития социального проекта «инклюзивное образование» можно условно обозначить как «социально-правовой». Он охватывает 60–90-е гг. XX в. Возвращение социального проекта совместного обучения обычных детей и детей с ограниченными возможностями происходит на волне активного освоения мировым сообществом глобальной гуманитарной идеи о правах человека, рожденной на европейском континенте последствиями Второй мировой войны, а на американском континенте – как следствие победы в борьбе за расовое равноправие. Именно в этот период принимаются фундаментальные как в мировом масштабе, так и в масштабе отдельных стран нормативно-правовые документы, которые в контексте неотъемлемых прав человека впервые формулируют основные идеи и принципы социального проекта – социальной интеграции, в рамках которой речь идет и об инклюзивном обучении. Создаются, реализуются и осмысливаются в свете сформулированных инклюзивных идей их первые модели. К числу таких международных документов

под эгидой ООН, разработанных и принятых в рассматриваемый период, относятся:

«Всеобщая декларация прав человека» (1948),

«Декларация о правах умственно отсталых лиц» (1971),

«Декларация о правах инвалидов» (1975),

«Конвенция о правах ребенка» (1989),

«Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов» (1993),

и, наконец, Декларация Саламанкской всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями «Доступность и качество» (1994), которая вводит в употребление на международном уровне термины «инклюзивное обучение», «инклюзивная школа» и формулирует концепцию, основополагающие идеи и принципы совместного обучения обычных детей и детей с особыми образовательными потребностями.

Четвертый этап, охватывающий конец XX в. и первое десятилетие XXI в., условно можно обозначить как «инклюзия без границ». Он становится временем активных и многочисленных опытов воплощения философских, педагогических, социально-психологических идей и принципов, определяющих социальный проект – «инклюзивное обучение» не только в развитых, но и в развивающихся странах (например, при поддержке международных гуманитарных организаций – в странах Африки, для которых реализация инклюзивного обучения стала составной частью борьбы этих стран с неграмотностью своего населения). При этом, если для развивающихся стран речь идет о достижении доступности инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями, то для развитых стран – наряду с доступностью важным критерием выступает качество инклюзивного образования, что означает не просто неснижаемый уровень образования, получаемый в специальной школе, но и превосходящий его по качеству и социальным результатам.

Этот достаточно благополучный в экономическом отношении период в развитии большинства стран Европы, Америки, Азиатского континента, в том числе и России, сформировал убежденность в том, что инклюзивное обучение не имеет границ и рамок, что это – всеобщее будущее системы образования. Развитые страны вкладывают в развитие инклюзивного образования огромные средства. Так, например, в США ежегодно в течение последних десятилетий на образование лиц с особыми образовательными потребностями из разных источников выделяется около 200 млн долларов, при этом уже с начала 80-х гг. XX в. 93% этих учащихся находились в системе массового образования (в инклюзивных классах

около 68%) [5, с. 295]. Американская Ассоциация лиц с выраженными нарушениями развития выдвинула требование охвата инклюзивным обучением всех без исключения детей с особыми образовательными потребностями, отказа от специализированной помощи детям в условиях массовой школы и постепенного упразднения специального образования [там же, с. 196]. Европейская система образования придерживалась менее радикальных взглядов, однако и здесь развитие инклюзивного обучения рассматривалось как важный социальный проект в сфере образования, направленный на соблюдение международных правовых установлений в отношении прав человека, формирование толерантности и политкорректности в отношениях между членами общества.

Европейцы, а также некоторые азиатские государства (например, Япония) моделировали будущее системы образования как сосуществование, взаимодействие и взаиморазвитие массового и специального образования. Поэтому новый социальный проект реализовался здесь не за счет системы специального образования в виде ее поглощения массовым образованием, а путем ее сохранения и выстраивания в структуре массового образования через ее реорганизацию еще одной, параллельной основной, системы специального образования для реализации инклюзивного проекта. Так, например, в Японии, Германии, других странах в этот период не была закрыта ни одна специальная школа. Здесь в комфортных условиях малой наполняемости групп и классов получали адресное комплексное сопровождение те дети с ограниченными возможностями, которые по объективным причинам (например, тяжесть и/или множественность нарушений в развитии и др.) или по желанию родителей не могли или не хотели обучаться в условиях инклюзивного обучения. В любом случае каждая семья получала возможность реального выбора инклюзивного или специального образовательного учреждения. Осмысленность, адекватность и ответственность такого выбора формировалась у родителей ребенка с ограниченными возможностями в течение длительного периода раннего и дошкольного детства их ребенка, когда ребенок и семья находились в системе комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения.

Следует подчеркнуть, что успехи распространения инклюзивного обучения в значительной мере были обусловлены возникновением за рубежом в начале 60-х гг. XX в. и бурным развитием ранней комплексной помощи детям с отклонениями в развитии и их семьям, в том числе такой формы ранней помощи, как надомное визитирование, а также возможностями технологической и информационной революций, которые

позволили, во-первых, максимально эффективно, опираясь на большие потенциальные возможности детского организма, пластичность его нервной системы, уже с первого года жизни компенсировать нарушения в развитии ребенка и готовить его к жизни и обучению в обычном социуме. Во-вторых, компенсация первичных нарушений и отклонений в развитии, предупреждение появления вторичных нарушений, создание доступной среды жизнедеятельности и обучения для этих детей и взрослых было реализовано за счет высоких технологий и новых информационных возможностей и сред.

Эволюционный и ненасильственный характер внедрения инклюзивных практик в образование, достаточное финансирование всех его составляющих, четкое следование концептуальным положениям инклюзии и нормативно-правовым установлениям позволили за полувековой период сформировать у большинства населения стран с инклюзивным образованием в основном позитивное отношение к инклюзивным процессам, а у родителей детей с ограниченными возможностями – способность с осознанному выбору места обучения для своих детей.

Нарастание кризисных явлений в мировой экономике (2008–2009 и далее) и наличие значительного опыта внедрения и реализации инклюзивных процессов в образовании, позволившего мировому сообществу на практике оценить жизненность идей социального проекта «инклюзивное обучение», привели к необходимости его корректировки, которая и обозначила начало нового этапа в развитии инклюзивного обучения за рубежом.

Этот начавшийся новый этап можно обозначить как «разумный прагматизм», основывающийся на здравом смысле. Многолетняя инклюзивная практика в целом ряде развитых стран привела к необходимости внесения изменений как в теоретические построения данного социального проекта, так и в технологии его реализации.

Во-первых, жизнь показала, что даже вложение значительных средств в развитие инклюзивных процессов, соблюдение законодательства и социальная толерантность далеко не всегда обеспечивают ребенку с ограниченными возможностями качественное образование и социальную адаптацию. Массовая образовательная система, имея собственные сложные задачи качественного образования основного контингента обычных детей и подростков, не может беспредельно модифицировать образовательный процесс в соответствии с многообразными видами, формами и сочетаниями нарушений и отклонений в развитии детей и соответствующими этому их особыми образовательными потребностями без ущерба

для решения общеобразовательных задач в отношении обычных детей. Инклюзивная практика показала, что присутствие детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии в инклюзивных классах, группах не идет на пользу ни им, ни обычным учащимся. Доступность реализуется в ущерб качеству. Массовая система образования неизбежно имеет и будет иметь определенные границы и рамки для инклюзивных процессов.

Во-вторых, за счет богатства и разнообразия образовательной практики расширилось само понятие инклюзивного обучения. Любая образовательная структура массового или специального образования, включающая в свой образовательный процесс учащихся, воспитанников, отличающихся по своим психофизическим характеристикам и, соответственно, по характеру особых образовательных потребностей от основного, базового контингента, является инклюзивной. Таким образом, например, если в группе детского сада для слабослышащих детей присутствует и несколько детей без нарушений слуха, имеющих нормативное развитие, это также инклюзивная группа детского сада.

Многовариантность инклюзивного обучения и участие в нем детей, не имеющих тяжелых нарушений в развитии, прошедших качественную коррекционно-компенсирующую помощь, начиная с периода раннего детства; сохранение и дальнейшее развитие системы специального образования для нуждающихся в ней детей; признание реальности, в которой инклюзивное образование – лишь некоторая часть, а не вся образовательная система, – таков вектор развития инклюзивного образования на современном этапе в развитых странах мира. Сегодня совместное обучение в развитых странах мира организовано преимущественно как интегративное (дети с особыми потребностями обучаются в отдельном классе обычной массовой школы). Полноценное инклюзивное обучение доступно тем детям, которые хорошо подготовлены к школе за счет ранней комплексной помощи и дошкольной коррекционно-развивающей работы и имеют легкие формы нарушений и отклонений в развитии, позволяющие им включиться в общий с остальным классом образовательный процесс и обучаться по той же программе, что и остальные одноклассники.

Российское образование включилось в реализацию социального проекта «инклюзивное образование» достаточно поздно, примерно в середине четвертого этапа. Прошедшие годы и их весьма скромные результаты свидетельствуют о том, что Россия при построении своей инклюзивной модели в значительной мере руководствовалась не столько общемировы-

ми установлениями в отношении инклюзивного обучения, сколько собственными мифами о нем, которые сформировались под влиянием ряда причин, исказивших подлинную модель инклюзии и ее теоретические основы. Рассмотрим некоторые из этих причин.

Инклюзивное обучение – это образовательный феномен, привнесенный в российскую образовательную практику из-за рубежа. Собственных позитивных опытов инклюзивного обучения в советском и российском образовании не было, отсутствовали спонтанные социальные инициативы для его возникновения и распространения. Внедрение инклюзивного обучения началось административным путем, в условиях информационной и материальной недостаточности, нормативно-правового вакуума, при отсутствии широко доступных образцов и моделей для глубокого и длительного наблюдения, понимания генезиса, социокультурных, социально-психологических, конфессиональных и иных особенностей стран, реализовавших у себя этот сложный многогранный проект.

Сложившиеся еще в советский период стереотипы системы массового образования (традиция необязательности дошкольного образования, нормативное оценивание учащихся в школе, жесткая классно-урочная система, образовательный ценз, ориентация приоритетов лишь на умственное и физическое совершенство учащихся и др.) и подготовки учителя (ни в одном из государственных стандартов подготовки учителя не было компетенций для работы с детьми с особыми образовательными потребностями в инклюзивном образовании) создавали атмосферу скрытого неприятия и отторжения инклюзии вследствие невольного признания учителями своей некомпетентности, нежелания менять сложившиеся формы и методы работы и осваивать новые сложные компетенции, непонимания необходимости и значимости нововведений.

Формированию отечественной мифологии инклюзивного обучения способствовали также стереотипы и некомпетентность родителей детей с особыми образовательными потребностями. Традиционная для России закрытость системы специального образования, отсутствие информации о ее возможностях, отсутствие всеохватывающей ранней диагностики и ранней комплексной помощи в стране, многолетнее отлучение родителей от повседневного участия в жизни школы, детского сада, подкрепленные новыми, законодательно установленными возможностями родителей (возможность выбора места обучения ребенка с ОВЗ), помноженные на отсутствие у родителей детей с нарушениями в развитии реальных представлений о потенциальных возможностях, психофизических ограничениях и будущей биографии своего ребенка, – все это

сформировало следующие устойчивые мифологические родительские установки: «специальная (коррекционная) школа – это плохо», «инклюзивная школа даст ребенку на выходе школьный аттестат – такой, как у всех», «массовая школа и учителя могут и обязаны без моего участия сделать ребенка таким, как все» и т. п.

Значительный вклад в создание отечественной мифологии инклюзивного обучения сделали и органы управления образованием, сформировав, по сути, двойные стандарты в реализации этого социального проекта. Одним из самых негативных стал миф о дешевизне инклюзивного обучения в сравнении с расходами на специальное образование, следствием которого стало распространенное представление о том, что инклюзивное обучение – это перспективная и безальтернативная форма организации обучения детей с особыми образовательными потребностями, к которой необходимо переходить быстро и повсеместно, в плановом порядке, закрывая специальные образовательные учреждения и переводя детей с ОВЗ в массовую систему образования. Официальным ключевым понятием стало понятие «доступность образования», хотя еще Саламанкская декларация (1994) провозглашала не только «доступность образования», но в большей мере «качество образования» для детей с ограниченными возможностями в инклюзивной среде. Неподготовленная образовательная среда отечественной массовой системы образования, перевод некоторых специальных образовательных учреждений в сферу компетенции органов управления социальной защиты населения, отсутствие свободы и широты выбора места обучения и образовательной перспективы для многих детей с особыми образовательными потребностями, оказавшимися в системе массового образования, – все это стало свидетельством того, как отечественная система образования попыталась построить свой, «быстрый и экономичный» вариант социального проекта – «инклюзивное образование», который мировое сообщество строило, испытывало и проверяло в многочисленных практиках в прошедшие полвека. Отечественный вариант социального проекта «инклюзивное обучение» реализовался без учета его фундаментальных принципов, теоретических основ, выявленных первопроходцами экономических и социокультурных условий, без широкого обсуждения и творческого коллективного конструирования в заинтересованном профессиональном сообществе, с обязательной корректировкой этого процесса на основе широкой социальной коммуникации.

Можно констатировать, что отечественная попытка реализации социального проекта «инклюзивное образование» не была успешной, так

как в основе своей не имела ключевых, определяющих ее успех предпосылок: коллективного и заинтересованного конструирования социумом данного социального проекта, который был заменен административно-командным предписанием; наличия компетентности и желания такого социального будущего для отечественной системы образования у большинства исполнителей этого социального проекта; адекватности этих желаний социально-экономическим и социокультурным условиям развития страны в ситуации экономических кризисов, сменяющих друг друга, и вялотекущего кризиса отечественной педагогики.

Наилучшим решением видится сегодня постепенный переход к пятой фазе – к «разумному прагматизму», при котором инклюзивное обучение в стране реализуется не в количественном, а в качественном варианте, на основе четкого соблюдения его фундаментальных принципов и экономических условий.

Список литературы

1. Богданова В. О. Конструктивистские модели философствования в их развитии и взаимовлиянии / В. О. Богданова // Философская мысль. – 2013. – № 3. – С. 1–109.

2. Улановский А. М. Конструктивизм, радикальный конструктивизм, социальный конструктивизм: мир как интерпретация / А. М. Улановский // Вопросы психологии. – 2009. – № 2. – С. 35–45.

3. Луман Н. Общество как социальная система / Н. Луман. – Москва : Логос, 2004. – 236 с.

4. Замский Х. С. Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века / Х. С. Замский. – 2-е изд. – Москва : Академия, 2008. – 362 с.

5. Назарова Н. М. Сравнительная специальная педагогика / Н. М. Назарова, Е. Н. Моргачева, Т. В. Фуряева. – Москва, 2011.

И. В. ГРИБАН, О. Н. ГРИБАН

Школа для каждого: тенденции развития инклюзивного образования в ФРГ

Проблема развития инклюзивного образования остается актуальной на протяжении последних 15 лет для всех стран, ратифицировавших Конвенцию ООН о правах инвалидов. Не случайно инклюзию называют самой большой реформой в истории педагогики [1; 2]. Т. В. Фуряева отмечает, что в настоящее время «отечественная инклюзивная педагогика находится в активном поиске новых смыслов образования, учится инклюзивно мыслить», обращаясь к проблеме построения подлинно гуманных образовательных отношений среди всех участников образовательного процесса [3, с. 153]. Анализируя процесс внедрения инклюзивного образования в России, Ю. В. Мельник выделил следующие препятствия: «не всегда адекватное понимание инклюзивного образования всеми субъектами образовательного процесса; отсутствие безбарьерной среды; низкий уровень мотивации у всех субъектов инклюзивного обучения; недостаточная информированность школьных учителей о приемах и способах преподавания в инклюзивном классе; низкий уровень методического и технического обеспечения инклюзивного образовательного процесса; слабо выраженная социальная субъектность самих нетипичных детей в ходе инклюзивного обучения; низкая степень готовности общества в целом к принятию инклюзивных образовательных практик» [4, с. 19]. Л. П. Феталиева в статье 2018 г. пришла к выводу о том, что «в российских социально-экономических условиях и уровне общественного сознания инклюзивное образование носит пока экспериментальный характер» [5, с. 216].

В этой связи большой интерес представляет опыт зарубежных стран. В последние десятилетия отечественные исследователи достаточно часто обращались к анализу отдельных аспектов инклюзивной педагогики за рубежом. Ю. В. Мельник посвятил свое диссертационное исследование сравнительному анализу общего инклюзивного образования в Канаде, США и Великобритании [4]. Л. К. Курмышева проанализировала ключевые стратегии развития инклюзивного образования за рубежом [6]. М. А. Шаповалова и О. А. Денисова представили в своей статье практические механизмы реализации идеи инклюзии в школах Германии, Канады, Норвегии, США, Швеции, Франции и Индии [7]. Данная статья посвящена современным тенденциям развития инклюзивного образования в Германии.

Разработка и внедрение проектов, направленных на развитие инклюзивного образования, активизировались в Германии в 2009 г., после вступления в силу Конвенции ООН о правах инвалидов. Особую актуальность для Германии проблема развития инклюзивного образования приобрела в условиях миграционного кризиса: перед образовательными учреждениями встал вопрос о том, открыты ли школы для детей из других стран, не говорящих по-немецки и зачастую имеющих послевоенные психологические и физические травмы [8, с. 12].

Как отмечает В. Айхеле, руководитель мониторингового агентства ООН по защите прав инвалидов при Немецком институте по правам человека в Берлине, «вступление в силу Конвенции стало настоящей проблемой для связанных с этой темой специалистов. Хотя введенный в рамках конституционной реформы 1994 г. п. 3 ст. 3 Основного закона предусматривал запрет на дискриминацию людей из-за их инвалидности, на практике это не нашло реального воплощения… Люди с ОВЗ выполняли роль бенефициаров, которые должны быть довольны тем, что власти предоставили им прожиточный минимум» [9]. По данным Айхеле, в 2008/2009 учебном году из 482 155 школьников с особыми образовательными потребностями более 80% посещали специальные или вспомогательные школы [там же].

В июне 2011 г. был принят «Национальный план действий по реализации Конвенции ООН о правах людей с инвалидностью», включающий в себя более 200 различных мероприятий во всех областях жизни человека [10]. К необходимым условиям эффективности инклюзивной педагогики были отнесены, в первую очередь, следующие:

– формулировка точных общих целей педагогическим сообществом;

– выработка общего понимания инклюзии и осознание совместных задач всех участников образовательного процесса;

– создание поддерживающих друг друга структур (учебных групп);

– создание такой атмосферы, в которой все обучающиеся чувствуют себя «желанными гостями»;

– понимание особенной, индивидуальной поддержки как нормы в обучении;

– обращение особого внимания на социальное взаимодействие в и вне учебных групп [11].

В 2013 г. Европейское агентство специального и инклюзивного образования (Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung) после проведения международной конференции с участием всех вовлеченных в процесс инклюзивного образования сторон сделало

достаточно оптимистичные выводы о перспективах инклюзии как постоянно развивающейся концепции и обратило внимание на 5 ключевых тезисов.

Так рано, как только возможно: все дети имеют право быть включенными в процесс получения образования, и чем раньше это произойдет, тем лучше. Ключевым представителем их интересов являются родители.

Инклюзивное образование приносит пользу всем: цель инклюзивного образования – обеспечить высококачественное образование для всех учащихся. Необходимо работать над изменением сознания, чтобы все участники образовательного процесса осознавали преимущества инклюзии.

Высококвалифицированные специалисты: необходимы изменения во всех аспектах профессионального педагогического образования, и следующее поколение учителей должно быть готово к обучению любых учеников.

Механизмы финансирования: ключевым финансовым индикатором эффективности развития инклюзивного образования является не количество выделенных средств, а целевое их использование и эффективность реализации поставленных задач.

Достоверные данные: необходима четкая система сбора надежных данных об учащихся, педагогах, родителях, результатах обучения [12].

Однако достаточно очевидные и, казалось бы, легко реализуемые в теории тезисы оказались далеки от практического их воплощения. Для понимания специфики развития инклюзивного образования в Германии, охарактеризуем существующую на данный момент школьную систему. Прежде всего, необходимо отметить, что в ФРГ нет единого министерства просвещения, в каждой из 16 федеральных земель действует свой собственный закон об образовании, а учебные планы и программы хотя и согласовываются, но составляются в каждой земле отдельно, вследствие чего возникают различия как в содержании, так и в методиках обучения [13, с. 134]. Согласно принятой в Германии системе, общее образование делится на ступени (Schulstufen): Primarstufe – начальная, или первая ступень; Sekundarstufe I – средняя ступень; Sekundarstufe II – старшая ступень. Первой ступени отвечает начальная школа (Grundschule), вторая ступень включает в себя либо основную школу (Hauptschule), либо реальную школу (Realschule), либо гимназию (Gymnasium). В настоящее время в ряде федеральных земель реализуется реформа образования, цель которой – изменить и сделать более прозрачной и доступной существующую систему трех типов школ, когда на второй ступени обучения школьники

в зависимости от их успехов и наклонностей определяются либо в основную школу (Hauptschule), либо в реальную школу (Realschule), либо в гимназию (Gymnasium), что само по себе предполагает разделение на определенные группы [там же, с. 135; 14]. Так, например, в Баден-Вюртемберге осуществляется постепенный переход от основной школы (Hauptschule) к профориентированной школе (Werkrealschule) [15]. Кроме того, существуют так называемые Gesamtschule – общеобразовательные школы, которую могут посещать дети после начальной школы и которые с момента основания нацелены на обучение гетерогенного контингента. В отличие от традиционной школьной системы трех типов, в общеобразовательной школе дифференциация происходит внутри учебного заведения. По окончании такой школы ученики получают аттестат зрелости, свидетельство об окончании средней школы или удостоверение о праве обучения в старших классах гимназии (gymnasiale Oberstufe). Название документа об окончании общеобразовательной школы варьируется в зависимости от федеральной земли [16].

В последние годы развивается и такая разновидность общеобразовательной школы как Gemeinschaftsschule – школа совместного обучения, в которой придерживаются концепции длительного совместного обучения детей, независимо от их индивидуальных способностей, социального статуса и вероисповедания, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья [17; 18]. Так, например, в земле Баден-Вюртемберг первые такие школы появились в 2012/2013 учебном году (в 42 городах), к началу 2015/2016 уч. года была 271 школа, а в 2017 г. – уже 304 [19].

Одним из ключевых является вопрос о дальнейшем существовании специальных школ наряду с развитием инклюзивного образования. В Германии по-прежнему сохраняется возможность обучения в специальной школе для тех учеников, которые не могут учиться в начальной или основной школе, особенно если этого хотят родители. В октябре 2016 г. Комиссия по инклюзии, назначенная правительством федеральной земли Нижняя Саксония, представила общественности план действий по инклюзии, который, среди прочего, содержал целевую установку: «Все обучающиеся посещают обычную школу и обучаются учителями». Однако эта установка не нашла отражения в соответствующем плане Министерства социальных дел. В плане действий по инклюзии 2017/2018 тогдашнего красно-зеленого земельного правительства было обозначено: «Инклюзивная школа вводится для всех типов школ», обучение в специальных школах должно быть постепенно отменено. С другой стороны, в плане отмечалось, что решающей в этом вопросе остается

позиция родителей – осуществлять инклюзивное школьное образование или посещать соответствующую специальную школу [20]. Тот факт, что планируемые мероприятия реализуются не так быстро, как хотелось бы, подтверждает анализ аналогичного плана на 2019/2020 год: в нем содержится 91 новая мера и 56 мероприятий из первого плана действий, которые в настоящее время все еще находятся на этапе планирования или реализации. 147 мер разделены на двенадцать направлений: формирование сознания, участие, общение, образование, работа, проживание, мобильность, семья, здоровье и уход, досуг и спорт, а также культура, средства массовой информации и цифровизация. Большинство запланированных мер (55) находятся в ведении Министерства социальных дел и Министерства образования (41 мероприятие) [21]. После выборов в ландтаг Нижней Саксонии в 2017 г. была сформирована большая коалиция партий СДПГ и ХДС, в коалиционном соглашении было закреплено решение, что развитие инклюзивного образования в школе должно продолжаться с учетом индивидуальных интересов детей [22].

Степень успешности развития инклюзивного образования отличается в разных федеральных землях. Доля детей и подростков, обучающихся в специальных школах, и не включенных в процесс обучения в обычных школах, традиционно выше в восточногерманских федеральных землях. Лидерами по развитию инклюзии являются федеральные земли Бремен, Гамбург и Шлезвиг-Гольштейн [23]. Так, в Шлезвиг-Гольштейне были внесены изменения в конституцию, согласно которым принцип инклюзии провозглашается государственной целью. Некоторые земли (Берлин, Гессен, Тюрингия) до сих пор не внесли в существующее законодательство изменения, предусмотренные конвенцией ООН.

Мэр Франкфурта Уве Беккер в 2017 г. в статье с говорящим названием «Эксклюзия в эпоху инклюзии» пришел к выводу о необходимости сохранения системы специальных школ: «Создание препятствия в виде тезиса о том, что специальная школа = эксклюзия, а обычная школа = инклюзия, абсолютно ошибочно и исключает качество инклюзивного школьного образования» [24].

Особенностью дискуссий о проблемах инклюзивной педагогики в Германии является их вовлеченность в медиаполитический дискурс, активное участие общества. Так, в мае 2014 г. в СМИ широко обсуждалась «история Генри» – мальчика с синдромом Дауна из Баден-Вюртемберга. После окончания начальной школы Генри по желанию родителей должен был пойти в гимназию вместе со своими друзьями, среди которых – два ребенка с ОВЗ. Но гимназия в его родном городе Вальдорф под Гей-

дельбергом не приняла Генри, как и местная средняя школа (Realschule). Руководство школы, учителя и другие родители были против. Родители Генри заявили, что «никто не хочет отправлять своего ребенка в специальную школу», и они не хотят, чтобы «их ребенок рос в параллельном мире» [25]. В мае 2015 г. вышла в свет книга «Генри – маленький мальчик меняет мир». Один из друзей семьи создал петицию в поддержку Генри, которую подписали почти 30 000 человек. В ответ последовали две встречные петиции и общенациональные дебаты о том, хочет ли население Германии инклюзии и до каких пределов? [там же]. История завершилась тем, что Генри приняли в школу имени Теодора Хойссе (Realschule). Это стало возможным благодаря изменению законодательства Баден-Вюртемберга: родители получили право самостоятельно решать, должен ли их ребенок учиться в специальной или обычной школе.

Много внимания уделяется вопросу о переходе детей с ОВЗ с одной ступени обучения на другую. В 2015 г. фонд Бертельсманна опубликовал исследование о качестве инклюзивной системы образования в Германии. Согласно полученным данным, из 10 000 детей с особыми потребностями около 67% посещали обычный детский сад, только 47% учились в обычной начальной школе, только 29,9% переходили на следующую ступень обучения в обычной школе. Большинство (почти 90%) продолжали обучение в основной школе, и только 10% учились в средней школе или гимназии. Еще меньше детей завершали обучение и имели возможность получить высшее образование[1]. Авторы исследования приходили к выводу, что большинство детей с ОВЗ рано или поздно исключаются из системы образования [24].

В 2017–2019 гг. германские ученые, политики и педагоги подводили итоги 10-летия развития концепции инклюзии в образовательной системе ФРГ. М. Туллнер, министр образования федеральной земли Саксония-Анхальт, уже в 2017 г. заявил, что практика инклюзии провалилась, поскольку были предъявлены завышенные требования как к ученикам, так и к педагогам. По его мнению, должна сохраняться система специальных школ для детей с особенными образовательными потребностями [26]. Одна из главных обозначенных им проблем – недостаток учителей, способных осуществлять инклюзивное обучение, и эта ситуация не из-

[1] При этом необходимо отметить, что в 2009/2010 уч. г. в земле Северный Рейн-Вестфалия только 12,3% детей с ОВЗ переходили из начальной школы на следующую ступень обучения в обычную школу, из них только 4% – в среднюю школу и только 2% – в гимназии. Сравнение данных дает основания предполагать, что существенное увеличение числа детей с ОВЗ, продолжающих обучение в обычных школах, характерно для всей Германии.

менится в ближайшей перспективе. Кроме того, по его мнению, есть дети с особенными потребностями, о которых лучше позаботятся в специальной школе.

В. Айхеле отмечает положительные аспекты развития инклюзии и считает, что Германия сделала существенный шаг вперед: «Спустя десять лет после вступления в силу Конвенции ООН о правах инвалидов люди с инвалидностью перестали быть просто слепыми, глухими, умственно или физически неполноценными людьми, которые раньше были исключительно объектом заботы о людях с ограниченными возможностями» [9]. Большую ценность приобрело участие людей с ОВЗ в политических и социальных процессах; появились консультативные советы по вопросам инклюзии на федеральном и региональном уровнях; усилилась критика нормы, лишающей права голоса лиц с ОВЗ[1]; многое удалось сделать для развития безбарьерной среды. По мнению Айхеле, сам факт того, что федеральное и региональные правительства систематически разрабатывают планы действий по развитию инклюзии – уже очевидное достижение в рамках реализации Конвенции ООН. Тем не менее, автор обращает внимание на следующую тенденцию: несмотря на то, что в целом по стране за период с 2008 по 2016 гг. процент детей с ОВЗ, исключенных из системы школьного образования снизился на 0,6%, в Баден-Вюртемберге, Баварии и Рейнланд-Пфальце количество таких детей увеличилось [там же].

Педагоги-практики более пессимистичны в своих выводах. Исследователь и специальный педагог Ханс Вокен[2] заявляет, что результат реализации конвенции ООН спустя 10 лет можно считать провальным: за это время практически не достигнуто прогресса в ликвидации разделения учащихся по специальным школам. Одна из причин провала – в том, что в специальных школах за счет особого финансирования предусмотрено больше возможностей (больше персонала, малые учебные группы, специальные предложения в рамках терапии). Многие родители предпочитают отправлять своих детей с ОВЗ в специальные школы. Но наи-

[1] Пять федеральных земель – Бранденбург, Бремен, Гамбург, Северный Рейн-Вестфалия и Шлезвиг-Гольштейн уже отменили эти ограничения, в Берлине и Тюрингии объявили о соответствующих поправках.

[2] Ханс Вокен (Hans Wocken) – профессор Университета Гамбурга, в 1980-е гг. выступил одним из инициаторов и научно поддержал попытку создания «Интегрированных классов» в Гамбурге, после выхода на пенсию в 2008 году Вокен путешествовал по всей Германии в качестве «посла инклюзии» и был включен в состав германской комиссии ЮНЕСКО «Инклюзия».

более серьезным препятствием на пути к инклюзивному образованию, по мнению Вокена, является неготовность большинства учителей к работе в условиях инклюзии. Хотя изменения в сознании педагогов, детей и родителей, происходят, но очень медленно, а четко структурированная школьная система все еще прочно закреплена в сознании [27].

В исследовании «Инклюзия – несбыточная мечта. Критическое осмысление» профессор О. Грауманн отмечает, что интервью руководителей школ, обучающихся и родителей, организованные в 2017 г., позволяют выявить те причины, которые сегодня наиболее часто приводят к краху инклюзивного обучения, и подчеркивает, насколько противоречиво воспринимается инклюзия разными участниками процесса. Инклюзия возможна в том случае, если есть соответствующие условия, если руководство школы и весь педагогический коллектив поддерживает концепцию «совместного обучения», если школа может дать детям с особыми потребностями все то, в чем они нуждаются, и если родители поддерживают концепцию школы [8, с. 15].

По мнению О. Грауманн, опыт внедрения инклюзивного образования позволил выяснить, что видение инклюзии в школе базируется на трех столпах:

– личные, структурные и предметные рамочные условия (среди которых групповое обучение общей и специальной педагогике, небольшие классы, специальные классы и оборудованные учебные помещения);

– профессиональная подготовка и профессионализм (включая дидактические и диагностические компетенции, самоанализ, умение работать в команде);

– учет индивидуальных требований и правильный выбор школы на благо ребенка.

Все эти три столпа должны быть нерушимыми и постоянно находиться в поле зрения, чтобы инклюзия на уровне школы приносила свои плоды. Если столпы неустойчивы, то и вся система становится нестабильной. Интервью с родителями, руководителями школ, педагогами позволяет сделать вывод о том, что в Германии ни один из этих столпов не является достаточно надежным. Автор отмечает: «Важен и вопрос о том, предлагает ли наше общество достаточные основания (фундамент) для включения людей с особенными потребностями? И здесь тоже есть „трещины“: это выражается в том, что включение, начатое в школе, обычно не продолжается в трудовой жизни» [там же].

Анализ германского опыта развития инклюзии позволяет сделать вывод о том, что в ФРГ внедрение системы инклюзивного образования,

как и в России, сталкивается с серьезными трудностями, и идеи создания «школы, доступной для каждого», гораздо легче воплощаются на теоретическом уровне, чем на практике. Обозначая цели на следующее десятилетие развития инклюзивного образования, В. Айхеле подчеркивает, что достигнутые успехи могут быть закреплены и развиты только при условии постоянного включения темы инклюзии в политическую повестку дня. Качество инклюзивного образования должно быть гарантировано, прежде всего, на политическом уровне [9]. На практике это может быть реализовано только в том случае, если инклюзия понимается как социально-политическая цель, требующая серьезных структурных изменений во всех сферах жизни общества, и условия для этого, в том числе кадровое обеспечение и ресурсы, также должны создаваться в широких масштабах, с тем чтобы убедить большинство общества в необходимости и оправданности инклюзивного образования.

Список литературы

1. Инклюзивное образование: идеи, перспективы, опыт / сост. Л. В. Голубева. – Волгоград : Учитель, 2011. – 95 с.

2. Weiterentwicklung der Hauptschule zur Werkrealschule // Spektrum Schule. – Baden-Württemberg, 2009. – S. 12–14.

3. Фуряева Т. В. Педагогика инклюзии за рубежом: теоретико-методологический дискурс (обзор) / Т. В. Фуряева // Вестник Новосибирского гос. пед. ун-та. – 2017. – Т. 7. – № 6. – С. 152–170.

4. Мельник Ю. В. Сравнительный анализ общего инклюзивного образования в странах запада (Канада, США, Великобритания) и России : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Пятигорск, 2012. – 22 с.

5. Феталиева Л. П. Современный взгляд на инклюзивное образование / Л. П. Феталиева // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 4. – С. 214–216.

6. Курмышева Л. К. Инклюзивное образование: зарубежный опыт // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 9. С. 221–224.

7. Шаповалова М. А. Тенденции развития инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в зарубежных странах и России / М. А. Шаповалова, О. А. Денисова // Специальное образование. 2017. URL: cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-razvitiya-inklyuzivnogo-obrazovaniya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-zarubezhnyh-stranah-i-rossii (дата обращения: 11.07.2020).

8. Graumann O. Inklusion – eine unerfüllbare Vision. Eine kritische Bestandsaufnahme. – Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich, 2018. – 303 s.

9. Aichele V. Eine Dekade UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland. – URL: www.bpb.de/apuz/284 888/eine-dekade-un-behindertenrechtskonvention-in-deutschland?p=all (дата обращения: 11.07.2020).

10. Inklusive Schulentwicklung oder „Sonderpädagogisierung" der allgemeinen Schule? – URL: bildungsklick.de/schule/detail/inklusive-schulentwicklung-oder-sonderpaedagogisierung-der-allgemeinen-schule (дата обращения: 11.07.2020).

11. Steinert W. Eine inklusive Schule gelingt nur gemeinsam // Podium Schule. – Bertelsmann Stiftung, 2010.

12. Fünf Kernaussagen in Bezug auf inklusive Bildung. Von der Theorie zur Praxis. – Odense : Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung, 2014. – 44 s.

13. Грибан И. В. Уроки прошлого: преподавание истории Второй мировой войны в гимназиях ФРГ в условиях перехода на новый учебный план / И. В. Грибан // Преподавание военной истории в России и за рубежом : сб. ст. / под ред. К. А. Пахалюка. – Вып. 2. – Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2019. – С. 133–146.

14. Pant H. A. Warum ein „neuer" Bildungsplan? Anlässe und Absichten der Bildungsplanreform // Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. 2016. – URL: www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/EINFUEHRUNG (дата обращения: 01.07.2019).

15. Weiterentwicklung der Hauptschule zur Werkrealschule // Spektrum Schule. Baden-Württemberg, 2009. S. 12–14.

16. Bildungspläne 2016 // Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. 2016. URL: km-bw.de/,Lde/Startseite/Schule/Bildungsplaene2016 (дата обращения: 01.07.2019).

17. Brodkorb M., Koch K. (Hrsg.). Inklusion – Ende des gegliederten Schulsystems? Zweiter Inklusionskongress M–V. Dokumentation. – Schwerin, 2013. –134 s.

18. Burchardt M. Inklusion oder Emanzipation von Menschen mit Behinderung. Kritische Analyse des politisch propagierten Inklusionsmodells // Forum Logopädie. – 2015. – H. 5. – S. 6–10.

19. 42 Gemeinschaftsschulen am Start // Stuttgarter Zeitung. 23.07.2012. – URL: www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.gemeinschaftsschulen-42-gemeinschaftsschulen-am-start.120d21eb-f0da-40dc-83c5-bf9e4f32f5b4.html (дата обращения: 11.07.2020).

20. Aktionsplan Inklusion 2017/2018 // Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Gesundheit und Gleichstellung. – URL: www.ms.niedersachsen.de/startseite/soziales_inklusion/soziales/inklusion_von_menschen_mit_behinderungen/aktionsplan_inklusion/aktionsplan-inklusion-2017-2018-180697.html (дата обращения: 11.07.2020).

21. Aktionsplan Inklusion 2019/2020 // Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Gesundheit und Gleichstellung. – URL: www.ms.niedersachsen.de/startseite/soziales_inklusion/soziales/inklusion_von_menschen_mit_behinderungen/aktion-

splan_inklusion/aktionsplan-inklusion-2019-2020-180692.html (дата обращения: 11.07.2020).

22. Landesregierung präsentiert den ersten Aktionsplan Inklusion für Niedersachsen. – URL: www.ms.niedersachsen.de/startseite/service_kontakt/presseinformationen/landesregierung-praesentiert-den-ersten-aktionsplan-inklusion-fuer-niedersachsen-150539.html (дата обращения: 11.07.2020).

23. Wocken H. „Das eigentliche Ziel der Inklusion ist verfehlt“ // Das Deutsche Schulportal. –URL: deutsches-schulportal.de/schulkultur/vielfalt/hans-wocken-das-eigentliche-ziel-der-inklusion-ist-verfehlt (дата обращения: 11.07.2020).

24. Becker U. Exklusionen im Inklusionszeitalter. Zur Ausgrenzungsdynamik gesellschaftlicher Innenräume // Zeitschrift für Inklusion. –2017. –№ 1. – URL: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/414/318 (дата обращения: 11.07.2020).

25. Greiner L. Was wurde aus Henri, der nicht aufs Gymnasium durfte? // Spiegel. 10.05.2015. – URL: www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/henri-mit-down-syndrom-besucht-jetzt-eine-realschule-a-1032911.html (дата обращения: 11.07.2020).

26. Warum ein Kultusminister die Inklusion für gescheitert hält // Der Spiegel. – 2017. –№ 52. – URL: www.spiegel.de/spiegel/inklusion-sachsen-anhalt-will-fuer-foerderschulen-kaempfen-a-1184740.html (дата обращения: 11.07.2020).

27. Wocken H. „Das eigentliche Ziel der Inklusion ist verfehlt“ // Das Deutsche Schulportal. – URL: deutsches-schulportal.de/schulkultur/vielfalt/hans-wocken-das-eigentliche-ziel-der-inklusion-ist-verfehlt (дата обращения: 11.07.2020).

Е. Р. МУСТАЕВА

Нормативно-правовые основы реализации инклюзивной практики в общем и профессиональном образовании

В настоящее время в системе образования Российской Федерации реализуются различные модели обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

В первую очередь это исторически сложившаяся и достаточно хорошо себя зарекомендовавшая система дифференцированного специального (коррекционного) образования, положительными приоритетами которой являются комплексная реабилитация и коррекция нарушений психофизического развития, обучение и ранняя профессиональная ориентация в процессе трудового обучения, способствующая формированию потенциально возможных профессиональных компетенций в зависимости от образовательных и интеллектуальных возможностей учащихся.

Однако, наряду с этим, можно отметить и ряд противоречий данной модели обучения, которые препятствуют лицам с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью принимать активное участие в культурной и общественной жизни государства, что в целом затрудняет их полноценную социализацию и адаптацию в обществе, приводит к ущемлению их гражданских прав.

Гуманизация образовательной политики и опыт зарубежных стран позволил расширить представления о возможностях и вариантах обучения лиц с различными нарушениями психофизического развития, и с начала 1990-х гг. в России демократические преобразования в обществе и интеграционные процессы привели к развитию инклюзивной модели образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. В исследованиях ряда авторов очень точно обозначаются как приоритетные задачи, определяющие пути развития инклюзивного образования, так и актуальные вопросы, связанные с его организацией, содержанием и доступностью в условиях современной действительности [1–3].

Анализ имеющейся на сегодняшний день нормативно-правовой базы: федеральных, правительственных, ведомственных и региональных документов, в частности законов «Об образовании в Российской Федерации» и «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», федеральных государственных образовательных стандартов общего и профессионального образования, отражающих специфику обучения, воспитания

и социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях инклюзии, порождает ряд вопросов в профессиональном педагогическом сообществе по части терминологии, ее точного понимания и употребления вне зависимости от уровня образования и категории участников образовательных отношений.

Так, например, понятия «ограниченные возможности здоровья» и «инвалидность» не являются тождественными и не во всех случаях лица с ограниченными возможностями здоровья относятся к числу инвалидов и наоборот. Согласно закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ к обучающемуся с ограниченными возможностями здоровья принято относить «физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [4, ст. 2]. В законе «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 № 181-ФЗ понятие «инвалид» определяется как «лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты» [5, ст. 1]. Так же, в законе «Об образовании в Российской Федерации» дифференцированно определяются и правовые основы профессионального образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья [4, ст. 79].

Однако в Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования, в частности ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ от 19.12 2014 № 1598, общие положения, требования к структуре и условиям реализации различных вариантов образовательных программ, к результатам их освоения ориентированы на группы «обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами» [6], статус которых подтвержден психолого-медико-педагогической комиссией. В то же время, исходя из определения «инвалидности», устанавливаемой медико-социальной экспертизой, данная категория обучающихся не во всех случаях может иметь особые образовательные потребности, определяющие процесс и содержание образования, оптимальные специальные методы и средства, обеспечивающие индивидуальный подход в ходе организации обучения, включающего участие

квалифицированных специалистов разных профилей [7]. Вышеперечисленные требования ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ не во всех случаях могут быть адаптированы под категорию обучающихся с инвалидностью, имеющих уровень социального статуса, отличающийся от учащихся с нормой развития и от учащихся, относящихся к группе лиц с ограниченными возможностями здоровья, не имеющих статус инвалидности.

Если содержательно проанализировать стандарты профессионального образования на примере ФГОС ВО уровня бакалавриата (аналогично и магистратуры) в части вопросов, касающихся индивидуализации обучения лиц с особыми образовательными потребностями, то можно отметить более точное понимание различий в статусе этих двух обсуждаемых категорий обучающихся: «инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья (далее – инвалиды и лица с ОВЗ) по их заявлению предоставляется возможность обучения по программе бакалавриата (аналогично и магистратуры), учитывающей особенности их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающей коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц» [8].

Сравнительный анализ используемых терминов, обозначающих различные варианты образовательных программ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, также свидетельствует о неоднозначности их интерпретации в нормативно-правовых документах разного уровня образования. В законе «Об образовании в Российской Федерации» рекомендован термин «адаптированная образовательная программа – образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц» [4, ст. 2] (далее АОП). В этом же документе отражена и специфика образовательных потребностей лиц с нарушениями психофизического развития и инвалидностью, предполагающая в первом случае обучение по адаптированной образовательной программе, во втором дополнительно и по индивидуальной программе реабилитации инвалида (далее ИПР) [4, ст. 79], что в действительности не противоречит закону «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [5, ст. 19].

В ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ вариативность образовательных программ отражена в большем количестве определяющих их терминов, не во всех случаях, соотносящихся с идентичными понятиями в законе

«Об образовании в Российской Федерации». В частности, адаптированная основная образовательная программа (далее АООП) [6], предполагающая два цензовых варианта обучения в установленные учебным планом основной образовательной программы (далее ООП) сроки, либо с их пролонгированием, но не более чем на один год. В этом случае принципиальное различие между ООП и АООП определяется наличием в последнем случае дополнительного коррекционно-развивающего курса и возможно ИПР для обучающихся, имеющих статус инвалидности, наличием дополнительных индивидуальных и (или) групповых технических средств обучения, учитывающих психофизические особенности лиц с особыми образовательными потребностями. Согласно данному образовательному стандарту АООП также имеет два варианта не цензового образования, рекомендуемых к реализации по аналогичному временному принципу, отличающихся по содержанию от ООП и ориентированных на интеллектуальный потенциал обучающихся, определяющий их индивидуальный итоговый образовательный результат. Соответственно в данном случае более корректно использовать термин АОП, рекомендованный законом «Об образовании в Российской Федерации».

В ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) от 19.12.2014 № 1599 появляется определение специальной индивидуальной программы развития (далее – СИПР) [9], учитывающей индивидуальные специфические образовательные потребности обучающихся с умеренной, тяжелой или глубокой умственной отсталостью, с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Возможно, это определение можно соотнести с имеющимся в законе «Об образовании в Российской Федерации» таким понятием, как «индивидуальный учебный план – учебный план, обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося» [4, ст. 2].

Образовательная инклюзия в профессиональном образовании также предполагает включение студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в среду здоровых сверстников. Согласно Приказу Министерства образования и науки РФ от 05.04.2011 № 301 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» [10] и Методическим рекомендациям по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ

в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса (Министерство образования и науки РФ, от 08.04.2014 № 1АК-44/05ВН) [11] для обучения лиц с особыми образовательными потребностями разрабатываются АОП, в случаях инвалидности ИПР и индивидуальные учебные планы в том числе [12]. Эти меры способствуют образовательной и социальной адаптации данной категории обучающихся, при необходимости коррекции нарушений развития и в целом не противоречат сформулированным основным понятиям и требованиям к обучению лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в законах «Об образовании в Российской Федерации» и «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».

Таким образом, произвольная интерпретация основных понятий, рекомендуемых законом «Об образовании в Российской Федерации», раскрывающих и определяющих вариативность обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, не будет способствовать точному единому пониманию сути интеграционных процессов в инклюзивной практике на разных уровнях образования. В этой связи целесообразно:

– придти к пониманию принципиальной разницы между категориями обучающихся с инвалидностью без ограничений возможностей здоровья, с ограниченными возможностями здоровья без статуса инвалидности и имеющими инвалидность в сочетании с ограниченными возможностями здоровья, что существенно влияет на определение образовательного маршрута, содержание психолого-педагогического, медицинского и социального сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии;

– определиться с точностью терминологического аппарата федеральных государственных образовательных стандартов в части определений вариантов образовательных программ для лиц с ограниченными возможностями и инвалидов; для оптимального понимания их значимых различий, возможно для цензовых образовательных программ применять понятие – адаптированная основная образовательная программа (АООП), что точно передает содержательную составляющую, а для вариантов не цензового уровня – адаптированная образовательная программа (АОП), что в свою очередь указывает на значимые различия с основной образовательной программой и итоговым образовательным результатом;

– соотнести основные понятия различных вариантов образовательных и дополнительных (коррекционных, развивающих, реабилитационных) программ, связанных с практикой инклюзивного образования в за-

коне «Об образовании в Российской Федерации» с имеющимися актуальными определениями в федеральных государственных образовательных стандартах всех уровней образования с целью приведения их к единым формулировкам и исключения их разной интерпретации.

Список литературы

1. Борисова Н. А. Условия реализации адаптированных профессиональных образовательных программ в учреждениях среднего профессионального образования / Н. А. Борисова, Л. А. Пепик // Организационное, учебно-методическое, консалтинговое и мониторинговое сопровождение профориентации и обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями в организациях профессионального образования : сб. науч. ст. – Санкт-Петербург : Ленинград. гос. ун-т им. А. С. Пушкина, 2018. – С. 15–18.

2. Захарова И. Ю. Особенности организации инклюзивного образования в условиях современного мира / И. Ю. Захарова // Инклюзивные процессы в образовательных организациях высшего и среднего профессионального образования: опыт, проблемы и перспективы : материалы всерос. науч.-практической конф. – Краснодар : Изд-во Южного ин-та менеджмента, 2017. – С. 32–36.

3. Инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации, странах Европы и США: аналитический обзор / авт.-сост. Б. В. Белявский. – Москва : Федеральный ин-т развития образования, 2012. – 124 с.

4. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон № 273-ФЗ. – URL : www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174.

5. Российская Федерация. Законы. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации : федер. закон № 181-ФЗ. – URL : www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559.

6. Российская Федерация. Приказы. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : приказ Министерства образования и науки РФ № 1598. – URL : base.garant.ru.

7. Гончарова Е. Л. Термин «Ребенок с особыми образовательными потребностями» в контексте отечественной научной школы дефектологии / Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина // Вестник образования. – 2003. – № 3. – С. 79–82.

8. Российская Федерация. Приказы. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование : приказ Министерства образования и науки РФ № 123.

9. Российская Федерация. Приказы. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (ин-

теллектуальными нарушениями) : приказ Министерства образования и науки РФ № 1599. – URL : base.garant.ru.

10. Российская Федерация. Приказы. Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1147. – URL : base.garant.ru.

11. Российская Федерация. Приказы. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № АК-44/05вн. – URL : base.garant.ru/70680520.

12. Вышенцова Ю. В. Практика адаптации учебных программ, составления индивидуальных учебных планов при инклюзивном образовании / Ю. В. Вышенцова // Инклюзивные процессы в образовательных организациях высшего и среднего профессионального образования: опыт, проблемы и перспективы: материалы всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар : Изд-во Южного ин-та менеджмента, 2017. – С. 81–84.

С. А. ВЕТОШКИН

Правовые и педагогические проблемы организации инклюзивного образования в России

Инклюзивное (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) или «включенное» образование – термин, применяемый для определения процесса обучения детей с особыми потребностями в различных образовательных организациях, от дошкольных до организаций высшего образования.

Начало инклюзивному образованию было положено в Западной Европе и США в 1970-х гг. с разработкой основополагающих идей и правового регулирования, обеспечивающих расширение образовательных возможностей детей-инвалидов.

В 1994 г. в Испании на Всемирной Конференции в Саламанке «Образование для лиц с особыми потребностями: Доступность и Качество», проведенной под эгидой Организации Объединенных Наций, была принята Саламанкская Декларация «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями» и программа «Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями», в которой был сформулирован принцип включающего образования, устанавливающий возможность приема обычными школами всех категорий детей, независимо от их физического, интеллектуального, эмоционального, социального, лингвистического или другого состояния, и создание им условий на основе педагогических методов, ориентированных в первую очередь на их потребности [1].

Более подробно данный принцип был конкретизирован в 8-ми принципах, соблюдение которых обеспечивает определенные условия построения инклюзивного учебного процесса: «1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений; 2. Каждый человек способен чувствовать и думать; 3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным; 4. Все люди нуждаются друг в друге; 5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений; 6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников; 7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут; 8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека» [2].

В основу идеи инклюзивного образования положена концепция об исключении любой дискриминации детей и обеспечении равного отно-

шения ко всем людям, при создании особых условий для детей, имеющих особые образовательные потребности.

Несомненно, что для организации эффективного инклюзивного образования в России большое значение имеют его основные понятия, принципы, приоритетные направления и правовые основы.

Такие понятия и принципы западного инклюзивного образования активно внедрялись в отечественную систему образования с начала 1990-х гг.

Также в российское законодательство были имплементированы некоторые положения международных нормативно-правовых актов, таких как Конвенция ООН о правах ребенка, Протокол № 1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод, Конвенция ООН «О правах инвалидов» и др.

Инклюзивное образование в Российской Федерации регулируется Конституцией РФ, федеральным законом «Об образовании», федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», государственной программой РФ «Доступная среда», принятой на период с 2011 по 2025 гг., и имеющей целью создание правовых, экономических и институциональных условий, способствующих интеграции инвалидов в общество и повышению уровня их жизни, Письмом Министерства образования и науки РФ от 07 июня 2013 № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей», Приказом Министерства образования и науки от 19 декабря 2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», Приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)», Письмом Министерства просвещения от 11 февраля 2019 № 05-108 «О Профессиональном обучении лиц с различными формами умственной отсталости» и др.

В ст. 79 «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 01.03.2020) «Об образовании в Российской Федерации» предусмотрено, что содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида, общее образование данных категорий осуществляется в организациях, ведущих свою де-

ятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам. В таких организациях для получения образования создаются специальные условия, под которыми понимаются условия обучения, воспитания и развития, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ОВЗ. Образование обучающихся с ОВЗ может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность [3].

Из данной статьи видно, что совместное обучение при инклюзивном образовании не является обязательным, а только допускается в качестве возможного, но на практике данное положение было извращено, что имело свои негативные последствия.

История российской системы образования неоднократно подтверждала отрицательный опыт автоматического и бездумного переноса западных образовательных стандартов на «российскую землю». Так было с внедрением единого государственного экзамена, который нанес весьма ощутимый удар и продолжает бить по качеству среднего общего образования и, как следствие, по среднему профессиональному и высшему образованию. Так было с внедрением Болонской образовательной системы, с ее тремя уровнями высшего образования, в которых специалитет практически затерялся. Это не только снизило качество высшего образования в России, но и привело к утрате его престижности – бакалавры повсеместно воспринимаются как «недоучки», при этом цель включения в западноевропейскую систему образования с признанием отечественных дипломов достигнута не была.

Так получилось и с инклюзивным образованием, под которым в Российской Федерации стали понимать исключительно совместное обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных школах. Применительно к обучению стали подразумевать, что люди с особыми потребностями, ограниченными возможностями здоровья, трудностями в обучении и другие группы населения могут и должны получать образование в обычных учебных заведениях. При этом произошла подмена понятий «доступность образования» и «совместное обучение».

Доступное образование детей с ОВЗ предполагает не только и не столько совместное обучение в обычных школах, но, прежде всего, возможность обучаться в коррекционных школах и интернатах, где для этого реально созданы специальные условия (ч. 3 ст. 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации), а также подразумевает возможность обучаться на домашнем и дистанционном обучении с педагогами, имеющими специальную подготовку для такого обучения.

Дистанционное обучение и его внедрение в практику в последнее время преподносится как альтернатива традиционному обучению, предполагающему непосредственное общение педагога и обучающихся, что также может серьезно ухудшить качество образования. Любая попытка подмены непосредственного общения ограничивает педагога в его дидактических возможностях, возможностях применения всего разнообразия методик обучения, при этом утрачивается важнейший компонент – интерактивность обучения, позволяющий обучающемуся активно включаться в образовательный процесс, а не быть пассивным потребителем информации, получаемой с экрана монитора.

Превращение педагогов в «говорящие головы», озвучивающие информацию из учебной литературы, в конечном итоге ведет к общей деградации образовательного процесса и снижению качества обучения.

Дистанционное обучение не является отдельной методикой, а представляет собой только техническую возможность организации обучения на удалении и должно применяться только в одном случае, когда нет реальной возможности непосредственного обучения в силу непреодолимых препятствий (карантин, значительная удаленность, болезнь педагога или обучающегося, что в полной мере относится к лицам с ОВЗ).

Представляется вполне перспективным направлением наработка положительного опыта дистанционного обучения детей с ОВЗ, при условии повышения качества технических возможностей и повсеместного внедрения обратной связи, позволяющей разнообразить методы обучения данной категории обучающихся, что будет соответствовать реализации принципа доступности образования. При этом необходимо учитывать, что превращение дистанционного обучения из дополнительной технической возможности в основную форму обучения будет большой ошибкой – никакой искусственный интеллект никогда не заменит природный интеллект, и никакое дистанционное обучение никогда не заменит традиционного обучения, предполагающего живое общение педагога с обучающимися.

Предупреждение данной ошибки также требует своего законодательного регулирования.

Кроме этого необоснованно стали смещаться приоритеты образовательного процесса с обучения и воспитания на социализацию, которая, якобы, может происходить только при совместном обучении.

Во-первых, в образовательной деятельности социализация никогда не являлась приоритетной целью. Во-вторых, достижение цели социализации личности имеет в своем арсенале богатое разнообразие средств, среди которых совместное обучение представляет собой только один из факторов. В-третьих, реализация доступной среды для лиц с ОВЗ, включающая возможность свободно передвигаться в подъездах, на улицах, в транспорте, в магазинах и других общественных местах, а также организацию совместного досуга детей с ОВЗ с детьми обычных школ, может дать для социализации гораздо больше, чем совместное обучение, которое является весьма проблематичным.

Все вышеперечисленные образовательные концепции «удачно» вписались в политику оптимизации образования, в которой не было бы ничего плохого, если бы под предлогом оптимизации не ухудшалось качество образования, в том числе образование детей с ОВЗ, требующих особых педагогических условий. Ухудшение качества образования, даже при значительной экономии бюджетных средств, не может считаться оптимизацией образовательного процесса, а должно квалифицироваться как экономия финансовых средств за счет ухудшения качества образования.

В данной ситуации ухудшение качества образования касается не только детей с ОВЗ, но и других детей, обучение которых страдает из-за попыток совместить программы обучения, плохо поддающиеся или совсем не поддающиеся совмещению. Педагоги при реализации довольно насыщенных и трудоемких программ для основной массы учеников, вынуждены теперь при совместном обучении тратить время учебного процесса на детей с ОВЗ, к чему не адаптированы ни сами ученики, ни педагоги, не имеющие соответствующей квалификации, которую требуется приобретать годами и десятилетиями.

Нужно учитывать и все разнообразие детей, имеющих трудности в обучении, среди которых глухонемые, тугоухие, слепые, слабовидящие, умственно отсталые, дети с нарушением опорно-двигательного аппарата и тяжелыми нарушениями речи, с задержкой психического развития и девиантным поведением, а также другие категории, каждая из которых требует от педагогов специализации и владения соответствующими методиками обучения.

В погоне за снижением финансовых затрат на образование детей с ОВЗ в России в период с 2000 г. по 2006 г. было ликвидировано 157 специ-

альных учебных коррекционных заведений для детей с проблемами развития с переводом детей в обычные школы и на домашнее обучение и осталось на всю огромную страну всего 1810 учреждений. Ликвидация специальных учебных коррекционных заведений происходит на фоне ежегодного 4–5-ти процентного увеличения количества детей, нуждающихся в специальных условиях обучения, которые, как правило, им могут обеспечить только специализированные школы.

Организацию совместного обучения необходимо осуществлять на основе экспериментальной деятельности, с серьезными научными исследованиями ее процесса и результатов, и, конечно, при этом нельзя ликвидировать коррекционные школы, каждая из которых является уникальной образовательной площадкой со своими наработанными методами и квалифицированными педагогами. Запрет на ликвидацию таких школ необходимо оформить на законодательном уровне.

Организация инклюзивного образования с совместным обучением может быть обоснована небольшим количеством детей с ОВЗ в сельской местности и малонаселенных пунктах. Решение о возможности совместного обучения должно приниматься психолого-медико-педагогической комиссией с учетом возможностей самого ребенка и квалификации педагогов. При этом целесообразно возвращаться к данному вопросу через каждые полгода, рассматривая результаты такого обучения, а при неудовлетворительных результатах решать вопрос о переводе ребенка с ОВЗ на домашнее и дистанционное обучение, с предоставлением всех необходимых для этого технических средств.

В настоящее время в России функционируют 1664 коррекционные школы, в которых обучается 540 993 ребенка с ограниченными возможностями здоровья, при наличии, по оценкам экспертов ЮНЕСКО, от 2,5 млн до 3,5 млн детей, временно или постоянно нуждающихся в специальной педагогической поддержке. В данной ситуации ликвидация коррекционных школ недопустима, в том числе и под предлогом внедрения инклюзивного образования.

Ликвидацию коррекционных школ удалось приостановить только в последние 3 года, хотя еще в Письме Министерства образования и науки РФ от 7 июня 2013 № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей» подчеркивалось, что: «Развитие совместного образования инвалидов и здоровых обучающихся не означает отказа от лучших достижений российской системы специальных (коррекционных) образовательных учреждений» [4].

Подводя итоги, следует акцентировать внимание на следующих педагогических и правовых проблемных аспектах, рассмотренных в статье:

– понятие «доступность образования» является более широким, чем понятие «совместное обучение» и не должно употребляться в качестве равнозначного или подменяться одно другим;

– под инклюзивным образованием целесообразно понимать расширение доступности образования для всех категорий обучающихся, исключая всякую дискриминацию в данной сфере;

– необходимо в ч. 5 ст. 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» включить положение о запрете ликвидации коррекционных школ под предлогом организации совместного обучения или по иным основаниям, учитывая, что количество детей с ОВЗ с каждым годом увеличивается;

– на уровне Правительства РФ необходимо установить значительные стимулирующие надбавки к окладам педагогов, практикующих обучение детей с ОВЗ;

– рассматривать дистанционное обучение можно только в качестве дополнительной формы, применяемой в случае невозможности организации традиционного обучения;

– следует расширить функции психолого-медико-педагогических комиссий при решении вопросов о допуске к совместному обучению лиц с ОВЗ и возможности пересмотра данного решения по его результатам через каждые шесть месяцев;

– включить в приоритетные критерии оценки качества деятельности руководителей субъектов РФ уровень организации доступной среды для инвалидов и лиц с ОВЗ.

Список литературы

1. Обращение ассоциации «Даун синдром» к российской общественности и Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями. –URL : www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/salamanka.html (дата обращения 10.05.2020).

2. Педагогика : учеб. для вузов (стандарт третьего поколения) / под ред. А. П. Тряпициной. – Санкт-Петербург : Питер, 2013. – С. 219.

3. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон № 273-ФЗ. – URL : www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения 10.05.2020).

4. Российская Федерация. Письма. О коррекционном и инклюзивном образовании детей : письмо Министерства образования и науки РФ № ИР-535/07. – URL : docs.cntd.ru/document/499050217 (дата обращения 10.05.2020).

Л. К. ГРЕБЕНКИНА, Н. А. КОПЫЛОВА

Из истории и опыта возникновения и развития инклюзивного образования в России

В современных условиях в нашей стране деятельность по развитию инклюзивного образования является одним из важных направлений специальной педагогики, которая, в свою очередь, рассматривается как составная часть общей педагогики. Проблема возникновения и развития инклюзивного образования детей в России, учитывая предпосылки более раннего его возникновения, на наш взгляд, уже имеет свою историю.

В настоящее время российские ученые изучают проблемы инклюзивного образования как основного направления в развитии гуманистической и специальной педагогики (дефектология: сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика, логопедия, лечебная педагогика). Целенаправленное исследование проблем инклюзивного образования проводит научная школа Уральского государственного педагогического университета, по результатам которого в коллективной монографии «Понятийный аппарат педагогического образования» регулярно печатаются научные статьи в разделе «Специальная педагогика» (Л. И. Аксенова, С. О. Брызгалова, Т. Г. Богданова, М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова, В. В. Коркунов, Е. В. Москвина, В. В. Сабуров, И. А. Филатова, Ю. С. Чурилов и др.). Можно утверждать, что именно в них изложены концептуальные идеи ученых, анализ которых позволяет судить об актуальности, современных проблемах, потребностях и перспективах дальнейшего развития инклюзивного образования в России.

Современное понятие «инклюзия» (от лат. *include* – заключаю, включаю) означает «включение». Инклюзивное образование предполагает включение детей с ограниченными возможностями здоровья в учебно-воспитательный процесс общеобразовательной школы. Содержание данного положения (понятие) находит свое разъяснение в ст. 2 Федерального закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» (2012). В ней говорится, что «инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся в образовательных учреждениях с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей»; они учатся на основе «образовательной программы, адаптированной для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости, обе-

спечивающей коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц» [1].

В интернет-словаре «Академик» дается следующее определение инклюзивному образованию: «Инклюзивное (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями» [2]. Под особыми образовательными потребностями понимают потребности, возникающие в связи с нарушением психофизического развития детей и ограничением их возможностей освоения общеобразовательных программ, формирования и развития навыков социализации личности.

В учебно-практическом пособии Е. В. Поповой понятие «инклюзивное образование» рассматривается как образование, которое каждому ребенку, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые и другие особенности, предоставляют возможность быть включенным в единый целостный педагогический процесс (обучение, воспитание, развитие), способствующий социализации личности, что «позволяет взрослеющему человеку стать равноправным членом общества, снижает риски его сегрегации и изоляции» [3, с. 143].

Сравнивая трактовку рассмотренных инновационных понятий, приходим к выводу, что каждое из них в основе своей идентично, но имеет свою логику, общие или дополняющие друг друга признаки (включенность, общедоступность, гуманистичность, взаимопомощь, поддержку, сопровождение) и принципы. Ученые выделяют восемь принципов инклюзивного образования: «ценность человека не зависит от его способностей и достижений; каждый человек способен чувствовать и думать; каждый человек имеет право на общение и быть услышанным; все люди нуждаются друг в друге; подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений; все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников; для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут; разнообразие усиливает все стороны жизни человека» [2].

Анализ идей педагогов относительно развития инклюзивного образования показал, что концептуальные идеи инклюзии соответствуют задачам Национальной доктрины образования до 2025 г., в которой отмечена важность доступности образования для всех категорий детей, включения специализированной коррекционно-педагогической помощи детям с ОВЗ [4, с. 482].

Так, эффективность развития инклюзивного образования предполагает создание и реализацию комплекса условий, направленных на развитие профессиональных и универсальных компетенций специалистов:

– готовность специалистов к реализации инклюзивного педагогического процесса (включает все виды готовности: личностная, профессиональная, психологическая и др.);

– организация коррекционной помощи и психолого-педагогического сопровождения развития и социализации детей [5, с. 5];

– гуманистическая система воспитания, включающая формирование нравственно-психологического климата внутри коллектива.

Одним из условий создания системы инклюзивного образования является обучающая среда как вид образовательной среды, обеспечивающей всем субъектам образовательного процесса возможности для эффективного саморазвития. Установлено, что для того, чтобы образовательная среда могла создать условия, обеспечивающие возможность инклюзивной практики, она должна обладать такими признаками: гибкость, готовность к изменениям; мобильность и эффективность управления; преобладание гуманистических ценностей; индивидуализация образовательного процесса, учет возможностей и потребностей каждого ребенка; наличие ресурсов для реализации индивидуального образовательного маршрута [6, с. 97].

Для создания комфортных условий для детей с ОВЗ в общеобразовательных школах необходимо использовать технологии психолого-педагогической поддержки и сопровождения инклюзивной практики [7, с. 28].

О развитии инклюзивного образования в нашей стране можно также судить по итогам международных научных конференций, которые проводятся ежегодно в разных регионах Российской Федерации. С 2011 по 2015 гг. в Москве проводились Международные научно-практические конференции, посвященные инклюзивному образованию (исследования, методология, практика, технология). В июне 2015 г. в Москве в очередной раз состоялась III Международная конференция «Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы», посвященная подведению итогов государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 годы».

Рекомендации, выработанные по результатам работы конференции и изложенные в резолюции (2015), были направлены на дальнейшее развитие инклюзивного образования, что способствовало укреплению международного сотрудничества и поэтапному выходу российского образования на качественно новый уровень развития.

В октябре 2019 г. в Московском государственном психолого-педагогическом университете состоялась V Международная научно-практическая конференция «Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность». Целью данной конференции стало обсуждение проблемы непрерывности инклюзивного процесса в образовании, анализ основных достижений и противоречий в реализации преемственности процесса инклюзии на всех уровнях отечественного образования, объединение усилий науки, практики и общественности в развитии инклюзивного образования. Участники обсудили вопросы, связанные с развитием инклюзивного образования в разных регионах страны и мира, изучили опыт работы образовательных учреждений всех уровней (от детских садов до вузов), выдвинули идеи по усовершенствованию работы образовательных учреждений с учащимися с ОВЗ.

В современных условиях в России формируется система ценностей инклюзии в реальной педагогической практике, включающая в себя учебные заведения младшего, среднего, профессионального и высшего образования. В педагогической практике складывается система непрерывности и преемственности в развитии инклюзивного образования, которая на протяжении всей жизни человека с ОВЗ с учетом его образовательных потребностей и возможностей способствует эффективной социализации и реализации потенциала каждой личности. Ее целью является создание системы совместного обучения и профессиональной подготовки людей с ограниченными возможностями. На основе принципа «инклюзивное образование» разрабатываются и реализуются варианты моделей включенного образования. Например, включение отдельных учащихся с особыми потребностями в обычный класс общеобразовательной школы; организация включенных специальных классов для детей с особыми потребностями при общеобразовательных школах; модульное включенное обучение, предполагающее организацию классов-модулей (В. В. Коркунов, С. О. Брызгалова, Н. М. Назарова и др.) [8, с. 567–568].

Первые инклюзивные образовательные учреждения появились в нашей стране на рубеже 1980–1990 гг. (в Москве в 1991 г., в Санкт-Петербурге в 2006 г.). В таких школах разрабатываются адаптивные образовательные программы, учитываются особые, образовательные потребности детей

с ограниченными возможностями жизнедеятельности и оказывается необходимая специальная поддержка, требующая педагогического сопровождения. В настоящее время во всех городах Российской Федерации работают учреждения дополнительного образования для учащихся с ограниченными возможностями здоровья, на основе инклюзивной деятельности, изучается и обобщается собственный опыт (федеральный, региональный).

Так, например, в Рязанской области подготовка специалистов инклюзивного образования проводится в Рязанском государственном университете им. С. А. Есенина (РГУ им. С. А. Есенина) кафедрой психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики по образовательным программам классических университетов (по бакалавриату направления «Специальное (дефектологическое) образование» профиль «Логопедия») и по магистратуре направления «Психология» (программа «Психология личности»). Теоретическое обучение студентов сочетается с различными формами практических и лабораторных занятий. Во внеаудиторное время студенты сотрудничают с различными специальными дошкольными и школьными учреждениями.

Преподаватели кафедры под руководством заведующего, доктора психологических наук Н. А. Фоминой ведут научно-исследовательскую работу по долгосрочной общекафедральной теме «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья». В последние годы в соответствии с приказом Министерства образования и науки РФ № 125 от 15 марта 2018 г. «Об утверждении ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 „Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)“» в РГУ им. С. А. Есенина в учебные планы ряда факультетов были введены учебные дисциплины инклюзивной направленности. Так, на физико-математическом факультете в основную профессиональную образовательную программу высшего образования (направление подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование», направленность (профиль) «Математика и физика») в 3 семестре была включена учебная дисциплина «Специальная психология и коррекционная педагогика», связанная с подготовкой будущих педагогов к работе в условиях инклюзии, на изучение которой было выделено всего 2 академических часа занятий. В данном случае говорить о готовности будущего педагога к работе в инклюзивной среде не приходится. В результате было решено в порядке эксперимента включить в образовательный процесс модуль «Психология и педагогика инклюзивного образования», предполагавший наряду с лекциями практические

занятия, целью которых являлось формирование у будущих бакалавров системы научных представлений и практических умений подготовки к реализации инклюзивной модели на различных уровнях системы образования. В процессе изучения дисциплины использовались не только традиционные, но и инновационные технологии, активные и интерактивные формы проведения занятий. В конце каждого практического занятия проводилась рефлексия. Такая организация обучения вызывала неподдельный интерес у студентов, приучая их работать в команде, создавая ситуацию успеха, повышая мотивацию к будущей педагогической деятельности с детьми в условиях инклюзии. Вместе с тем, она требовала соответствующей подготовки и переподготовки от преподавателей и учителей школ. С 2019 года Рязанский институт развития образования (РИРО) для учителей школ стал проводить курсы переподготовки по инклюзивному образованию по теме «Обучение и социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовательном пространстве» (педагог Л. Н. Гавриленко) [9].

На сайте правительства Рязанской области в разделе образования отмечается об исполнении Указов Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. №597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» (обновлено 18.11.2019 г.) в части обеспечения доступности инклюзивного профессионального образования. В настоящее время удельный вес числа профессиональных образовательных организаций, обеспечивающих доступность обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, составила 22% от общего числа профессиональных образовательных организаций всех форм собственности, реализующих программы среднего профессионального образования [10]. В области продолжаются работы по организации деятельности базовой профессиональной образовательной организации (далее – БПОО), обеспечивающей поддержку региональной системы инклюзивного профессионального образования инвалидов. Всего на создание БПОО в текущем году было израсходовано более 4-х миллионов рублей. На выделенные средства было приобретено учебное и учебно-производственное оборудование, методические материалы, литература, компьютерная техника для целей инклюзивного профессионального образования, а также спортивная площадка, оборудованная антитравматическим покрытием. В течение 2019 г. проводилась подготовка команды Рязанской области для участия в отборочном этапе Национального чемпионата «Абилимпикс» (международное некоммерческое движение, целью которого является развитие в Российской Федерации системы конкурсов профессионально-

го мастерства для людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья). От Рязанской области было заявлено 11 участников по 11 компетенциям. 23 педагогических работника прошли повышение квалификации, переподготовку, стажировку по вопросам обучения инвалидов и лиц с ОВЗ [13]. На базе Рязанского железнодорожного колледжа три года назад по решению министерства образования области был создан центр инклюзивного образования Рязанской области. По программам инклюзивного среднего профессионального образования в колледже обучаются 33 человека по специальностям цветовод-озеленитель, столяр, штукатур. В 2020 г. состоялся первый выпуск. Несколько заявок с предприятий на их трудоустройство уже поступили [11].

В Рязани работает автономная некоммерческая организация (АНО) поддержки инклюзии людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью «Ресурсный медиацентр „Навигатор будущего“», созданная по результатам международного проекта сотрудничества (2010–2014), целью которого было объединение школьных и внешкольных учреждений по работе с детьми и молодежью с ограниченными возможностями здоровья и социального развития, а также детьми-инвалидами из Рязани, Рязанской области и города-побратима Мюнстера в региональную рабочую группу [12]. В настоящее время АНО «Навигатор будущего» координирует взаимодействие и оказывает информационно-методическую и медиапедагогическую поддержку некоммерческих организаций (НКО), учреждений образования, социальной защиты населения и культуры в области инклюзии и поддержки людей с ограниченными возможностями. Специалисты АНО активно работают над внедрением медиапедагогических технологий в коррекционный процесс различных учреждений с тем, чтобы обеспечить людям с ОВЗ равные возможности и комфортное существование в условиях инклюзивного общества. Организация сотрудничает со многими культурными, спортивными учреждениями города: театрами, кинотеатрами, танцевальными студиями, спортивными комплексами. Для детей с ОВЗ проводятся различные мероприятия. Так, например, в марте 2020 г. прошло очередное мероприятие в рамках благотворительного проекта «Час преображения», на которое участники пришли со своими семьями. Ребята преобразились в ходе проекта, поиграли, получили массу впечатлений.

Итоги развития инклюзивного образования подводятся в Рязанской области на мероприятиях различного уровня. Так, в марте 2017 г. прошла Неделя инклюзивного образования, в рамках которой в Доме общественных организаций состоялась пресс-конференция «Перспективы

внедрения инклюзивного образования в Рязанской области» [13]. Главной темой конференции стало развитие инклюзивного образования в рязанских школах. Оно позволит детям с ОВЗ проходить обучение вместе со здоровыми сверстниками. С сентября 2019 г. впервые 18 воспитанников из Елатомского детского дома-интерната для умственно отсталых детей стали учиться в общеобразовательной школе [14].

Однако внедрение такой системы обучения требует серьезных реформ и решения ряда проблем. Участники конференции отмечали, что, прежде всего, необходимо бороться с любой дискриминацией и воспитывать в здоровых детях толерантность к детям с ОВЗ. Часто родители детей с ограниченными возможностями здоровья просто не имеют возможности устроить своего ребенка в общеобразовательную школу. Они предложили создать летний лагерь, адаптированный для отдыха детей с ОВЗ, считая, что все ребята должны иметь возможность общаться вне зависимости от состояния здоровья. Тем более что подобный опыт организации отдыха детей с ОВЗ имеется (рязанский лагерь «Колос»), где все отдыхающие дети чувствуют себя комфортно: дружат, помогают друг другу.

В итоге на основе реализации исторического подхода и изучения сложившегося опыта были выделены основные тенденции развития инклюзивного образования в нашей стране:

– ориентированность исследования проблем инклюзивного образования на общепринятые концептуальные идеи формирования готовности преподавателей вузов и учителей школ к образовательной практике, в основу которой было положено принятие и сопровождение детей с ОВЗ;

– использование в инклюзивной практике не только технологий обучения, но и технологий воспитания и развития, а также стратегии поддержки и сопровождения обучающихся с ОВЗ;

– координация деятельности всех участников инклюзивного образовательного процесса, включение родителей для максимальной помощи и поддержки детей с ОВЗ;

– специальная подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования;

– поддержка инклюзивной школы ее партнерами и помощниками в лице различного рода социальных организаций и психолого-педагогических служб;

– индивидуализация образовательной программы для включения детей с ОВЗ в образовательный процесс, разработка индивидуального плана их обучения и воспитания.

Список литературы

1. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон № 273-ФЗ. – URL : www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html (дата обращения: 27.04.2020).

2. Инклюзивное образование. – URL : news_enc.academic.ru (дата обращения 1.05.2020).

3. Попова Е. В. Педагогика и психология инклюзивного образования : учебно-практическое пособие / Е. В. Попова. – Челябинск, 2016. – 149 с.

4. Бим-Бад Б. М. Национальная доктрина образования // Педагогический энциклопедический словарь. – Москва : Большая рос. энциклопедия, 2003. – 528 с.

5. Сунцова А. С. Теории и технологии инклюзивного образования : учеб. пособие / А. С. Сунцова. – Ижевск, 2013. – 110 с.

6. Обеспечение доступности качественных образовательных услуг общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья / под общ. ред. С. В. Алехиной. – Москва : МГППУ, 2012. – URL : psychlib.ru/resource.php/pdf/documents/KOd-2012.pdf (Дата обращения 1.05.2020).

7. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: методическое пособие / под общ. ред. С. В. Алехиной, М. М. Семаго. – Москва : МГППУ, 2012. – 156 с. – URL : psychlib.ru/resource.php/pdf/documents/SIa-2012.pdf (Дата обращения 1.05.2020).

8. Коркунов В. В. Современная модель специального образования в контексте включения ребенка со специальными образовательными потребностями в общеобразовательную среду / В. В. Коркунов, С. О. Брызгалова // Понятийный аппарат педагогики / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Вып. 5. – Москва : ВЛАДИС, 2007. – С. 535–562.

9. Обучение и социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовательном пространстве. – URL : cdoriro.ru/course/index.php?categoryid=170 (дата обращения 1.05.2020).

10. Правительство Рязанской области. – URL : www.ryazangov.ru/documents/realizatsiya-strategicheskikh-initsiativ-prezidenta/spravochnaya/obrazovanie (дата обращения 1.05.2020).

11.В центре инклюзивного образования Рязанской области прошел день открытых дверей. – URL : www.educationmanagers.ru/inclusive/v-centre-inklyuzivnogo-obrazovaniya-ryazanskoj-oblasti-proshel-den-otkrytyh-dverej (дата обращения 1.05.2020).

12. Навигатор будущего. – URL : www.rsu.edu.ru/navigator-budushchego-0 (дата обращения 1.05.2020).

13. В Рязани стартовала неделя инклюзивного образования. – URL : uzrf.ru/news/17-03-14-nashi-deti (дата обращения 1.05.2020).

14. В Рязанской области развивается инклюзивное образование // Рязанские ведомости. – 2019. – 3 сент. – URL : rv-ryazan.ru/v-ryazanskoj-oblasti-razvivaetsya-inklyuzivnoe-obrazovanie-2 (дата обращения 1.05.2020).

Т. С. ДОРОХОВА, М. В. БОГУСЛАВСКИЙ

Эволюция отношения российского общества к инвалидности в XX–XXI вв.: понятийно-терминологический аспект

Изменения, происходящие в социальной реальности, адекватно отражаются в языке, в том числе в языке той или иной науки. Так, модернизационные процессы в отечественном образовании привели к пополнению языка педагогики новыми понятиями и наполнению старых понятий новым содержанием [1]. Каждое понятие представляет собой модель какого-либо явления, процесса или объекта реальности. Будучи одним из элементов языка, понятие выполняет определенные функции (собственные, свойственные, в первую очередь, ему как лексической единице; и несобственные, которые характерны, в первую очередь, для какой-то другой лексической единицы).

В частности, отражая реальность, понятие реализует такие собственные функции, как:

– номинативная (название обозначаемого феномена);

– обобщающе-познавательная (способность соотносить понятие с другими лексическими единицами, включая его в тот или иной класс);

– информационно-накопительная (фиксация, закрепление и накопление в своем содержании разного рода сведений об обозначаемом феномене, сформировавшихся в процессе исторического развития как феномена, так и понятия) [2, с. 44–45].

Что касается несобственных функций, то в контексте проблематики статьи для нас особое значение имеет коммуникативная функция, предполагающая, что понятие является средством общения, сообщения или воздействия. Воздействуя на человека в процессе коммуникации, понятие выполняет еще одну значимую функцию – педагогическую. Фактически, оно формирует у участников коммуникации то или иное знание о реальности и отношение к этой реальности.

При этом в различные исторические периоды одно и то же понятие, в силу изменяющегося значения, вызывает различное отношение к обозначаемому феномену. Или же один и тот же феномен в конкретный исторический период может обозначаться различными понятиями и, в зависимости от употребляемого понятия, вызывать разное отношение общества.

Анализ перечисленных функций позволяет заключить, что понятие является, с одной стороны, результатом воздействия реальности, а с другой –

средством воздействия на нее. Это относится и к понятиям, характеризующим феномен инвалидности, чему посвящено настоящее исследование.

Отметим, что язык общества (в частности, разговорный) и язык профессиональных сообществ (в данном случае, научный педагогический) в значительной степени отличаются. Однако специфика педагогической науки предполагает тесную связь с практикой образования (фактически, педагогическое знание, не внося ничего нового в образовательную практику, становится бессмысленным). Поэтому понятийно-категориальный аппарат педагогической науки постепенно становится частью понятийной системы сферы образования, из которой отдельные понятия (в силу охвата сферой большей части общества) попадают в разговорный язык.

Вышеизложенное определило выбор понятий для исследования – это понятия, обозначающие категорию людей с инвалидностью в различные периоды XX–XXI вв.

Выбор в качестве хронологических рамок исследования XX–XXI вв. обусловлен следующими факторами.

Данный период является особо значимым для отечественной педагогики и образования. Так, по мнению исследователей, первая половина XX столетия – это время «цивилизационного сдвига, своеобразной точки бифуркации», с которой началось принципиально иное, чем было ранее, направление стратегического развития [3, с. 243]. Более того, на протяжении всего XX в. в педагогической науке изменялись образовательные парадигмы (четыре парадигмальных сдвига); развивались разнообразные направления (когнитивное, индивидуально-гуманистическое, социально-педагогическое, культурно-антропологическое, религиозно-педагогическое), которые транслировались в системе образования; «на полюсах XX в. – в его начале и в его конце – одновременно продуктивно развивались все указанные направления» [4, с. 20–21].

Это период становления и развития отечественной социальной педагогики как направления в рамках педагогической науки и как самостоятельной теории и практики; в особенности – 20-е и 90-е гг. XX в., когда происходили активные научные дискуссии по поводу объекта и предмета социальной педагогики, ее понятийно-категориального аппарата, апробация и внедрение в практику разнообразных социально-педагогических технологий [5; 6].

Это время кардинального изменения отношения к людям с инвалидностью; фактически, речь идет о смене парадигм «дефекта», «развития», «гражданина», «включения». Первые три парадигмы объединяет понимание феномена инвалидности как отклонения от нормы [7, с. 752–753].

На этом основании формируется нормативная (медицинская) модель отношения к ним, т. е. реализация системы социально-медицинских, социально-педагогических и социально-психологических мероприятий по оказанию помощи без учета желания самих людей. Парадигма включения предполагает осознание значимости каждого человека, принятия значимости многообразия людей и формирование на этой основе модели инклюзии (создание условий, в которых люди с инвалидностью не только имеют равные права с остальными людьми, но и могут выбирать различные варианты социализации).

Изменение отношения к людям с инвалидностью в рамках смены парадигм отразилось и в понятиях. В свою очередь, используемые понятия, реализуя коммуникативно-воспитательную функцию, формируют в обществе новое отношение к этим людям. Исходя из всего вышеизложенного, в статье посредством структурно-генетического анализа (исследование проблемы во времени и пространстве с определением этапов их генезиса [8, с. 60]) понятий, характеризующих феномен инвалидности, исследуется изменение отношения российского общества к данному явлению и его носителям в период XX–XXI вв.

К началу XX в. в русском языке сложился ряд понятий, обозначавших категорию людей с инвалидностью. Среди них: «убогий», «юродивый», «немощный», «увечный», «калека», «инвалид».

Слово «убогий», согласно словарю В. В. Даля, могло употребляться в значении «увечный, калека, неисцелимо немощный», а также «малоумный, юродивый, дурачок…» [9, с. 458].

«Юродивый» – «безумный, божевольный, дурачок, отроду сумасшедший», причем В. В. Даль отмечает, что издревле народ считал юродивых Божьими людьми, находил в их бессознательных поступках глубокий смысл и даже предвидение [9, с. 669].

Этимологически эти понятия восходят к чрезвычайно значимым ценностям в русском обществе – «Бог», «род», – а соответственно, в обществе относились к самим убогим и юродивым как к значимым, но особенным. С одной стороны, в обществе понимали, что они нуждаются в помощи и поддержке, а с другой – уважали и даже считали нужными (здорового человека Бог может не услышать, а убогие – «у Бога под защитой живут», а значит, и за здорового попросить могут). Однако к началу XX в. частотность употребления данных понятий снижается, они остаются в языке отдельных социальных групп, преимущественно, крестьян.

«Немощный» значит «слабый, хилый, дряхлый, бессильный; больной, хворый, недужный, немогущий, скорбный, нездоровый» [10, с. 523],

т. е. тот, кто не может жить без чужой помощи. Характерно, что слова «немощный» и «помощь» являются однокоренными, поэтому можно предположить, что отношение к немощным основывалось на жалости, осознании их несамостоятельности, нужды в защите, поддержке, создании особых условий для жизни.

Понятие «увечный» является синонимичным по отношению к вышеназванным. Этимологически оно восходит к слову «век» в его изначальном значении «сила», «здоровье». То есть «увечный» значит потерявший силу и здоровье.

«Калека» – «увечный или урод, лишенный какого-либо члена... вследствие болезни, несчастного случая или от рождения», например, безрукий, хромой, слепой [10, с. 79–80]. В настоящее время нет однозначного понимания этимологии данного слова. Есть мнение, что оно происходит от тюркского «изуродованный», «обезображенный», либо содержит корень «лек» (лекарь, лечить). Данное понятие вписывается в парадигму «дефекта» и в нормативный подход.

Понятие «инвалид» происходит от латинского «бессильный, недействительный». Изначально в России это старый солдат, «отслуживший, заслуженный воин, не способный к службе из-за увечья, ран, дряхлости» [10, с. 44]. До военной реформы 1860–70-х гг. в российской армии инвалиды использовались для гарнизонной и караульной службы [11, с. 493]. Впоследствии так называли любого человека, утратившего трудоспособность вследствие увечья, болезни или старости [12, с. 216]. В начале XX в. наиболее частотным для обозначения рассматриваемой категории людей становится именно это понятие.

Содержательный анализ понятий «увечный», «немощный» и «инвалид» акцентирует внимание на источнике возникновения проблемы, а «калека» – на способах ее разрешения.

После Октябрьской революции 1917 г. понятия «инвалид» и «инвалидность» закрепляются законодательно. В принятом Советом Народных Комиссаров уже 13 ноября 1917 г. декрете «О социальном страховании» среди предпосылок для получения рабочими и крестьянами страховых выплат, наряду с болезнями и увечьем, названа инвалидность. Создаются специальные Врачебно-контрольные комиссии для проверки диагнозов, поставленных врачами, и подтверждения (опровержения) факта нетрудоспособности. В 1919 г. законодательство дополняется Положением «О социальном обеспечении инвалидов-красноармейцев и их семейств» [13, с. 29–30].

Изучение данных документов показывает, что изначально на государственном уровне понятие «инвалид» относилось, прежде всего, к во-

еннослужащим, а позже распространилось на всех нетрудоспособных граждан. Так, Постановлением СНК от 8 декабря 1921 г. была введена «рациональная» шестигрупповая система установления инвалидности, замененная в 1923 г. на трехгрупповую, которая с незначительными изменениями существует и в настоящее время [14].

Согласно российскому законодательству, инвалидом является лицо, которое «имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты» [15]. В свою очередь, ограничение жизнедеятельности определяется как «полная или частичная утрата лицом способности или возможности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться, ориентироваться, общаться, контролировать свое поведение, обучаться и заниматься трудовой деятельностью» [там же].

Анализ данного определения свидетельствует о доминировании в обществе нормативной модели отношения к исследуемой категории людей. Законодательством гарантируются гражданские права инвалидов, однако отсутствует понимание их равноправия по отношению к другим категориям граждан. Позитивным в данной модели является создание системы социального обеспечения, в которой инвалидам государством гарантировались различные формы помощи и поддержки, в первую очередь – материальная, а также медицинская. Недостаток – изоляционистский подход, в рамках которого люди с инвалидностью помещались в специализированные учреждения, где они получали образование, медицинское обслуживание, необходимые бытовые услуги. При этом данный вариант социализации им навязывался без учета их желаний и права выбора.

За несколько последних десятилетий в обществе укоренилось отношение к инвалидам как к неполноценным, нуждающимся в создании особых условий для жизни, в помощи и поддержке. Однако субъектом оказания помощи и поддержки должно быть государство. Люди формально устраняются от данной деятельности и начинают воспринимать феномен инвалидности как нечто непонятное, далекое, не имеющее к ним отношения, вызывающее, в лучшем случае, жалость. Неслучайно само понятие «инвалид» в разговорной речи иногда употреблялось в уничижительном значении.

Охарактеризованный стереотип утвердился в российском обществе настолько прочно, что даже в XXI в., когда в педагогической науке и практике образования идеи инклюзии стали общепринятыми, люди

с инвалидностью, по-прежнему, воспринимаются, в первую очередь, как люди с проблемами, нуждающиеся в помощи и поддержке.

В подтверждение данной позиции приведем результаты исследования, проведенного нами среди студентов первого и второго курсов Уральского государственного педагогического университета, в котором приняли участие 283 человека. Использовался метод свободного ассоциативного эксперимента (студенты за одну минуту должны были написать не менее трех ассоциаций к слову «инвалид»). В результате, было выявлено, что большинство ассоциаций, названных студентами, отражают трудности, которые испытывают инвалиды; причины данных трудностей; способы оказания помощи. Так, наиболее частотными оказались такие ассоциации, как помощь (27 раз), поддержка (24 раза), ограниченность (23 раза), инклюзия (21 раз), трудности (17 раз), жалость (16 раз). Встречались понятия, выражавшие внешние признаки инвалидности (костыль, коляска, палка) [16].

В 90-е гг. XX в. в отечественной социальной педагогике начинаются дискуссии по поводу возможности использования новых понятий для обозначения рассматриваемой категории людей. В результате в социально-педагогической науке и практике появились понятия «люди с ограниченными возможностями здоровья» (ОВЗ), «люди с альтернативными возможностями здоровья», «люди с особыми потребностями». Некоторые из них были зафиксированы в нормативных актах.

В частности, понятие «люди с особыми потребностями» закреплено в одном из самых значимых международных документов современности – «Саламанкской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями» [17].

В законе «Об образовании в Российской федерации» определено понятие «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» как «физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [18]. Не только определение, но и само понятие не вызывают позитивного отношения у коммуницирующих, так как акцентируют отношение на трудностях – «ограниченность», «недостатки», «препятствия».

Поэтому наиболее приемлемым в контексте исследуемой проблемы считается понятие «люди с инвалидностью». Отношения между людьми в современном российском обществе строятся на основе ряда принципов, одним из которых является принцип гуманизма, предполагающий

приоритет жизни и здоровья человека. Причем речь идет не о конкретном человеке, а о человеке вообще. В данном понятии акцент делается на первом слове – «люди». Поэтому участники коммуникации воспринимают людей с инвалидностью как любую другую группу, значимую для общества, наряду с остальными. На наш взгляд, данное понятие в наибольшей степени соответствует парадигме включения, инклюзивному обществу.

По отношению к феномену инклюзии, по мнению ряда исследователей, его философским основанием можно считать идеи антропоцентризма, согласно которым, в частности, каждый человек индивидуален, неповторим, а его развитие – постепенная реализация внутренней программы саморазвития, присущей только ему [19; 20], что позволяет рассматривать его в контексте социализации самых разных категорий населения. Однако в повседневной российской практике, как и в большинстве научных дискуссий, инклюзия рассматривается, прежде всего, применительно к людям с инвалидностью.

Таким образом, в результате структурно-генетического анализа понятийной системы, характеризующей феномен инвалидности в российском обществе периода XX–XXI вв., можно сделать ряд выводов.

Понятия, будучи средством коммуникации, выполняют педагогическую функцию, посредством которой осуществляется формирование отношения общества к людям с инвалидностью.

К началу XX в. в русском языке сформировался ряд понятий для обозначения феномена инвалидности, среди них: «убогий», «юродивый», «увечный», «немощный», «калека», «инвалид». Причем этимологически первые два восходили к значимым для русского народа ценностям (и относились к рассматриваемой категории людей в обществе как значимым, приносящим пользу). Остальные понятия отражают либо факт наличия проблемы, либо ее источник (потеря силы, здоровья) и способ ее решения (лечение). И отношение к исследуемой категории в XX в. постепенно меняется, в первую очередь, как к нуждающимся в помощи.

В XX в. основным для обозначения рассматриваемой категории людей становится понятие «инвалид», закрепленное законодательно. В этот период основополагающей в СССР становится нормативная (медицинская) модель оказания помощи инвалидам. Следствием этого становится отстранение общества от феномена инвалидности, изоляционистский подход к самим инвалидам и оказания им помощи и поддержки.

В конце XX века в отечественной социальной педагогике разворачивается дискуссия по поводу понятийного ряда для обозначения феномена инвалидности. В результате в социально-педагогической теории, а впо-

следствии и в российском законодательстве появляются новые понятия, такие как «люди с ограниченными возможностями здоровья», «люди с особыми потребностями», которые тоже не приводят к изменению отношения общества к обозначаемой категории людей, так как заостряют внимание на их проблемах (ограниченность, особые потребности).

На современном этапе развития российское общество переживает переход к инклюзивной парадигме, для которой свойственно признание значимости и уникальности каждого человека, принятие многообразия людей. Основой данной модели являются принципы гуманизма, равноправия, принятия. Поэтому приемлемым для обозначения рассматриваемого феномена становится понятие «люди с инвалидностью», в котором акцент делается на первое слово, таким образом подчеркивается, что видеть необходимо в первую очередь человека, а уже затем – его особенности.

Список литературы

1. Богуславский М. В. Концептуальные основы консервативно-традиционной стратегии развития российского образования / М. В. Богуславский // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 1 (25). – С. 17–21.

2. Морковкин В. В. Основные функции лексических единиц / В. В. Морковкин // Вестник РУДН. Сер. Вопросы образования: языки и специальность. – 2007. – № 1. – С. 43–51.

3. Богуславский М. В. Методологические и идеологические основы трактовки процесса развития отечественного образования и педагогики первой половины XX века / М. В. Богуславский, Т. Н. Богуславская, К. Ю. Милованов, Е. Е. Никитина, А. В. Овчинников, С. Д. Половецкий // Образовательное пространство в информационную эпоху – 2019 : материалы междунар. науч.-практической конф. (Москва, 4–6 июня 2019). – Москва : Ин-т стратегии развития образования РАО, 2019. – С. 243–254.

4. Богуславский М. В. Итоги и перспективы развития историко-педагогического знания / М. В. Богуславский // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2011. – № 1. С. 17–30.

5. Социальная педагогика : учеб. / М. А. Галагузова, М. А. Беляева, Ю. Н. Галагузова [и др.] ; под общ. ред. М. А. Галагузовой. – Москва : ИНФРА-М, 2016. – 320 с.

6. Дорохова Т. С. История социальной педагогики : учеб. / Т. С. Дорохова, М. А. Галагузова [и др] ; под общ. ред. М. А. Галагузовой. – Москва : ВЛАДОС, 2012. – 300 с.

7. Дорохова Т. С. Добровольчество как как средство социально-педагогической деятельности с делинквентными подростками (опыт А. С. Макаренко и современность) / Т. С. Дорохова, Ю. В. Лужков // Воспитательная система А. С. Макаренко в контексте перспектив развития современного российского

образования : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практической конф., посвященной 130-летию со дня рождения великого педагога (18–19 июня 2018 г.) / под общ. ред. М. В. Богуславского. – Москва : Ин-т стратегии развития образования РАО, 2018. – С. 750–761.

8. Богуславский М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии : монография / М. В. Богуславский. – Москва : ИТИП РАО, ИЭТ. – 2012. – 436 с.

9. Даль В. В. Толковый словарь живого великорусского языка / В. В. Даль ; в 4 т. – Т. 4. – Москва : Русский язык, 1980. – 683 с.

10. Даль В. В. Толковый словарь живого великорусского языка В. В. Даль ; в 4 т. – Т. 2. – Москва : Русский язык, 1980. – 779 с.

11. Советский энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова [и др.]. – Москва : Советская энциклопедия, 1979. – 1600 с.

12. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под общ. ред. С. П. Обнорского. – Москва, 1952. – 848 с.

13. Нагорнова А. Ю. Исторический анализ проблемы инвалидности в дореволюционной России и СССР / А. Ю. Нагорнгова, Т. А. Макарова // Общество, философия, история, культура. – 2014. – № 1. – С. 27–34.

14. Малева Т. М. Инвалиды в России: причины и динамика инвалидности, противоречия и перспективы социальной политики / Т. М. Малева, С. А. Васин, О. Ю. Голодец. – Москва : РОССПЭН, 1999. – 225 с.

15. Российская Федерация. Законы. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации : федер. закон № 181-ФЗ. – URL : www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559.

16. Dorokhova T. S. Technology of students-volunteers training for social and pedagogical activity with disabled people / T. S. Dorokhova, M. A. Galaguzova, I. V. Volgina // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. Volume XLIII. / ECCE 2018 VII International Conference Early Childhood Care and Education (12 July 2018). – URL : dx.doi.org/10.15405/epsbs (2357-1330).2018.9.1.

17. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями. – URL : www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf.

18. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон № 273-ФЗ. URL : www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174.

19. Назарова Н. М. Феноменология совместного обучения: интеграция и инклюзия : монография / Н. М. Назарова. – Москва : Перо, 2018. – 240 с.

20. Хольм П. Триединая природа человека с антропологической точки зрения / П. Хольм // Социокультурная инклюзия: теория, практика, искусство : сб. науч. тр. Междунар. круглого стола «Арт-терапевтические технологии как инструмент инклюзии» (Верх-Нейвинский, 4–5 июня 2019 г.) ; науч. ред. Ю. Н. Галагузова. – Екатеринбург, 2019. – С. 7–10.

С. фон ТЕЧНЕР
Инклюзия детей с тяжелыми формами инвалидности посредством совместной со сверстниками деятельности

Инклюзия может определяться как активное партнерское участие людей, у которых есть инвалидность, в жизни детского сада или школы, несмотря на функциональные ограничения. Существуют образовательные, реляционные, этические и политические аспекты, связанные с инклюзией, а также различные подходы к тому, каким образом инклюзивное образование и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья должны быть организованы. Инклюзивное образование – это не только обучение академическим навыкам, но и создание условий для обучения и адаптация к культурным нормам в широком смысле. Инклюзия влияет на весь спектр мероприятий и видов деятельности, которые являются основой формирования понятий в детском саду и школе. По большей части осмысление происходит в рамках культурной деятельности со сверстниками, которая в определенной степени формируется независимо, будучи частью жизни детей в обществе.

Теоретическая основа приведенных ниже примеров инклюзивной практики представляет собой сочетание социального конструктивизма, познания событий и экологии. Инклюзия детей с тяжелыми двигательными и речевыми нарушениями, интеллектуальными нарушениями или расстройствами аутистического спектра должна опираться на знания о последствиях этих нарушений для развития, обучения и социального взаимодействия, а также исходить из знаний об отдельной личности, его или ее ближайшем окружении или экологии человека. Дети с инвалидностью могут нуждаться в индивидуальном обучении, но участие в управляемых детьми мероприятиях и событиях должно стать ключевым элементом инклюзивной практики. Рассмотренные далее примеры иллюстрируют принципы того, как этого можно достичь.

В исследованиях в области развития и образования повторялись вопросы относительно того, где дети с инвалидностью должны получать образование и обучаться, и как должно быть организовано их обучение в детском саду или школе (A. M. Amor, L. Florian, K. Gibb, S. Halder, 2019; Hayes, A. Shaw, R. Webster). Эти проблемы можно рассматривать с четырех разных, но взаимосвязанных точек зрения: профессиональной, реляционной, этической и политической. Профессиональные вопросы касаются того, как лучше всего обеспечить обучение и развитие у детей

с нетипичным или отклоняющимся развитием [1–5]. Реляционные вопросы касаются положения детей-инвалидов с точки зрения социальной принадлежности, взаимоотношений и дружбы между сверстниками [6; 5]. Этические вопросы вытекают из основополагающего убеждения в том, что все дети имеют равную ценность и что дети с инвалидностью должны иметь такие же возможности, как и дети без инвалидности, чтобы реализовать свой потенциал для развития, обучения и участия [7]. Политические вопросы касаются готовности общества инвестировать средства в образование и качество жизни детей, которые нуждаются в большей поддержке и ресурсах, чем другие дети, чтобы стать продуктивными гражданами, либо тех детей, которые могут не стать продуктивными в традиционном смысле [8–12].

С возрастом дети с типичным развитием становятся частью «сообщества учащихся» [13]. Инклюзия может быть определена как принадлежность к такому сообществу и совместный опыт обучения и социального взаимодействия с детьми, не имеющими инвалидности. Ребенок с инвалидностью может посещать одну и ту же школу с детьми без инвалидности, но физического присутствия недостаточно. Инклюзия предполагает то, что физическая и социальная среда и программа обучения адаптированы к способностям и неспособностям ребенка. Альтернативой инклюзии является обучение в отдельной образовательной среде, такой как специальная школа, с незначительным или отсутствующим взаимодействием с типично развивающимися сверстниками. Вместе с тем степень инклюзивности может существенно различаться в несегрегированных условиях. Обмен опытом и социальное взаимодействие могут быть ограничены, даже если ребенок с ограниченными возможностями посещает обычную школу [9; 14; 15].

Теоретической основой инклюзивности является тот факт, что преподавание и обучение не являются отдельными деконтекстуализированными процессами, и что обучение является ситуативным, т. е. исходит из той ситуации, в которой оно происходит [9]. Результаты исследований показали, что знания, полученные только в пределах определенной области или вида деятельности, автоматически не переносятся на другие виды деятельности. Например, исследование в Бразилии показало, что 9–15-летние уличные торговцы с очень низкой посещаемостью школы могли решать математические задачи, когда продавали фрукты на улице, но не смогли сделать это вне рамок своей привычной уличной торговли, даже при том, что задачи требовали того же уровня математических навыков. Они могли назвать цену пяти кокосов, когда цена одного состав-

ляла 15 центов, но не смогли правильно посчитать 15 × 5 = ? [16]. В британских школах детям сначала предлагаются заранее сформулированные математические упражнения. В одном исследовании восемьдесят процентов десятилетних детей правильно ответили на вопрос 225 : 15 = ? Однако для другой группы десятилетних детей задача была сформулирована следующим образом: У садовника было 225 цветочных луковиц, которые он должен посадить на 15 рядов. Сколько луковиц он должен посадить в каждом ряду? С такой формулировкой только сорок процентов детей дали правильный ответ. У детей возникли затруднения при решении практических математических задач, представленных в текстовой форме [17]. Смысл этих результатов заключается в том, что контекст обучения имеет значение, как это подтверждают социальные конструктивистские теории [18; 19]. Инклюзивное образование – это не только обучение академическим навыкам, но и инкультурация в широком смысле. Инкультурация – изучение способов и средств приобщения к нормам культуры – является неотъемлемой частью развития детей [20].

Таким образом, инклюзия включает в себя ряд образовательных и других мероприятий и видов деятельности, которые составляют основу формирования понятий в детском саду и школе, включая игру и социальное взаимодействие во время перемен, по дороге в школу и из школы [5; 21]. По мере того, как дети приобщаются к культуре более компетентными детьми и взрослыми, они начинают обмениваться средствами коммуникации и культурными знаниями, связанными с широким спектром событий, вовлекающих людей в сообщество [22; 23]. Эта комбинация социального конструктивизма, познания событий и экологии является теоретической основой представленного здесь подхода к инклюзивному вмешательству (см. также [9]).

Значительная часть процесса обучения и формирования понятий у детей происходит в рамках культурного развития сверстников, которое до некоторой степени формируется независимо от жизни детей во взрослом обществе, но является ее частью. Многие исследователи, занимающиеся вопросами развития, отмечают, что горизонтальные отношения между сверстниками позволяют обеспечить взаимодействие, которое качественно отличается от взаимодействия в рамках вертикальных отношений между взрослыми и детьми. Взаимодействия со сверстниками могут способствовать инклюзии и формированию социальных и культурных знаний и навыков, которые не могут быть легко достигнуты путем обучения учителями и взаимодействия взрослых и ребенка. Исследования показали, что взаимодействие с равными может способствовать

обучению и развитию детей с инвалидностью [5; 6]. Поэтому, поддержка участия в культурной жизни сверстников должна стать неотъемлемой частью всей инклюзии, а также целью инклюзивных мероприятий. Скорее всего, детям с тяжелыми формами инвалидности потребуются индивидуальные занятия, но такое обучение должно быть доступным для восприятия и значимым для ребенка, необходимо поддерживать обучение со сверстниками и укреплять социальное взаимодействие с «равными» на протяжении всего дня. Тем не менее, даже при использовании повседневных ситуаций в обучении, многие специалисты склонны придерживаться обучающего стиля и непрерывной последовательности учебных мероприятий, что может способствовать сегрегации, а не интеграции.

Несмотря на то, что учителя выполняют все виды микроадаптаций с учетом гетерогенности своего класса, дети с типичным развитием должны адаптироваться к школьной системе. Инвалидность означает, что ребенку не хватает некоторых способностей и навыков, необходимых для адаптации, и, следовательно, детским садам или школам для полноценного извлечения пользы из повседневных образовательных и социальных мероприятий, возможно, придется внести серьезные изменения в учебные программы и процесс организации обучения с учетом потребностей детей с тяжелыми формами инвалидности. Индивидуальное обучение может быть частью деятельности школы, но цель инклюзивного образования всегда состоит в том, чтобы ребенок получал пользу от совместной работы со сверстниками и был частью социальной группы, которая образует класс и более широкую социальную систему школы.

Как при типичном, так и при нетипичном развитии детей, взаимодействия детей со сверстниками качественно отличаются от взаимодействий с взрослыми, и для большинства детей дружба имеет значение с раннего возраста [24]. Многие исследователи пишут о полноценном образовании, не упоминая при этом роль сверстников. Некоторые считают, что обучение лучше всего продвигать на индивидуальных занятиях, особенно для детей с расстройствами аутистического спектра. Тем не менее, несмотря на то, что широко использовались хорошо структурированные и индивидуальные вмешательства с обучением методом дискретных проб [25; 26], данный подход зачастую приводил к плохой генерализации усвоенных знаний и навыков при различных условиях, отсутствию спонтанности и чрезмерной зависимости от подсказок.

Другие исследователи упоминают сверстников, но главным образом их потенциальную роль в качестве помощников и источника подсказок, закрепления и позитивного влияния в инклюзивной образовательной

среде [27–31]. Типично развивающиеся сверстники должны понимать сильные и слабые стороны ребенка с ограниченными возможностями, и учителя могут иногда предоставлять им роль помощника в тех видах деятельности, в которых участвует ребенок-инвалид. Однако не следует превращать сверстников в маленьких учителей, так как это повлияет на то, как они будут взаимодействовать с этим ребенком, и может препятствовать его участию в обычной деятельности, управляемой другими детьми. Дети с речевыми расстройствами или безречевые (неговорящие) дети используют альтернативную и дополнительную коммуникации (АДК), и как партнеры по коммуникации сверстники должны знать, как система АДК работает, а также коммуникативные возможности и ограничения ребенка, использующего данную систему.

В рамках инклюзивного подхода можно попытаться адаптировать обычную деятельность, управляемую детьми, для содействия инклюзии ребенка с инвалидностью, при этом, не превращая эту деятельность в обучение, ориентированное на взрослых. Это проиллюстрировано в приведенных ниже примерах, которые выходят за рамки обучения учителями через вовлечение детей с инвалидностью в самостоятельные взаимодействия со сверстниками в рамках совместной деятельности. Цель заключается в том, чтобы вовлечь сверстников в совместные мероприятия с детьми-инвалидами в качестве равноправных участников [32; 33]. При создании инклюзивной среды, учителя используют то, что сверстники являются более умелыми и компетентными, нежели ребенок с инвалидностью, а также то, что они в большей степени равны с данным ребенком, чем учитель. Это соответствует развивающему подходу к обучению детей с нетипичным развитием [20], а также ориентированному на ребенка подходу с большим вниманием к возможностям ребенка учиться с учетом его слабых и сильных сторон, нежели к самому обучению, это то, что C. Desforges называет «изучение для обучения» [34].

Тяжелая инвалидность и инклюзия

Моторные навыки ребенка будут влиять на развитие, обучение и психологический мир ребенка. Серьезные нарушения двигательных функций могут влиять на познание, язык, социальное взаимодействие и эмоциональную жизнь ребенка. Дети с серьезными нарушениями в крупной моторике могут использовать инвалидную коляску для самостоятельного передвижения и принимать участие в большинстве школьных мероприятий, и участие в обычных школьных мероприятиях не является проблематичным, за исключением физических ограничений. Однако плохая

координация движений, связанная с мелкой моторикой, может затруднить выполнение школьных заданий, связанных с обработкой предметов, конструированием, письмом или рисованием, а неразборчивая речь (дизартрия) может стать серьезной проблемой в школе. Необходимость оказания помощи может сказываться на формировании самоэффективности и самостоятельности [35]. Постоянное присутствие родителя или другого взрослого может повлиять на взаимоотношения ребенка со сверстниками. При этом, как представляется, инклюзия способствует повышению самооценки. Например, дети, которые пользуются инвалидной коляской, заявляют, что они чувствуют себя меньше инвалидами, когда им помогают сверстники, а не взрослые [36]. Эти проблемы являются веским аргументом в пользу инклюзивного обучения с опорой на взаимодействие между сверстниками.

Когнитивные расстройства больше распространены среди детей с тяжелыми двигательными нарушениями, чем среди детей с умеренными двигательными нарушениями, однако прямой связи между нарушениями опорно-двигательного аппарата и общим когнитивным функционированием не существует. Исследования показали, что 60% детей с церебральным параличом и функциональными нарушениями обеих рук и ног набрали меньше 70 баллов при тестировании интеллектуального развития, это означает, что 40% детей набрали баллы в пределах или выше типичного возрастного диапазона [37; 38]. Таким образом, выводы о когнитивных функциях ребенка и образовательных потребностях не могут основываться только на моторном функционировании [39]. Детям с двигательными нарушениями часто требуется больше времени, чем другим детям, и, следовательно, может потребоваться более избирательный подход к выбору видов деятельности для них. Они менее активно участвуют в играх, обучении и социальном взаимодействии, и им может быть сложнее установить контакт с другими детьми и взрослыми. Они могут выступать скорее как зрители, а не участники, и у них меньше опыта активного участия в своей жизни. С точки зрения развития, низкий уровень познавательных и языковых навыков не является просто результатом травмы, вызванной неврологическими расстройствами, а может в равной степени отражать отсутствие опыта из-за ограниченности участия. Они могут оставаться в стороне при некоторых социальных условиях и терять часть общей социальной жизни, особенно на этапах, когда дети, как правило, физически активны.

Дети с расстройствами аутистического спектра сильно различаются [40; 41]. Некоторые из них демонстрируют практически соответствующее

возрасту познание и развитие языка, но с некоторыми прагматическими и социальными проблемами [42; 43]. У других серьезные интеллектуальные ограничения, они плохо развиваются или вообще не владеют разговорным языком и нуждаются в средствах дополнительной и альтернативной коммуникации (АДК). У них необычная форма языкового развития, но конечной целью является инклюзия, чтобы они могли общаться со сверстниками и взрослыми о тех же вещах и в тех же ситуациях, что и дети с типичным языковым развитием [44; 45].

Наглядные примеры инклюзивной практики

Инклюзия предполагает, что ребенок является частью обычной образовательной системы, несмотря на значительные нарушения и проблемы, а также образовательные потребности, которые требуют увеличения ресурсов и повышения компетенции в школах. Дети, у которых ключевые роли в представленных примерах, имеют особые образовательные потребности, связанные с двигательными нарушениями, нарушениями интеллекта и расстройствами аутистического спектра. Поскольку язык имеет важное значение для социального взаимодействия и обучения, а неразборчивость или отсутствие речи могут представлять собой особые сложности для основных учителей, большинство детей в приводимых здесь примерах мало говорят или не говорят вообще. Детям с типичным развитием было сказано, что у некоторых детей есть проблемы с передвижением, обучением, коммуникацией или пониманием других людей, и что один из таких детей находится среди них в их детском саду или школе. Информация была скорректирована с учетом уровня развития детей, и для них были приведены практические примеры, с тем, чтобы поведение ребенка с инвалидностью имело для них значимость. Диагноз не упоминался до тех пор, пока сверстники не стали достаточно взрослыми, чтобы понять эту категорию.

Обмен приветствием

Приветствие – социально значимая установившаяся практика для людей всех возрастов. Лив с тяжелым церебральным параличом и эпилепсией было 3,5 года. Она передвигалась в инвалидной коляске, у нее была неразборчивая речь и она использовала графические символы для экспрессивной коммуникации (Символы графической коммуникации, PCS [46]). Оценка показала ограниченное понимание только разговорного языка, аналогичное двухлетнему возрасту, при этом речь взрослого сопровождалась графическими символами. Оценка также показала невербальный когнитивный уровень, соответствующий возрасту 1–2 года, при

этом она легко отвлекалась. Координация движений ее рук была плохой, и она могла указывать на соответствующие графические символы, только когда они находились далеко друг от друга [5].

Лив посещала небольшую группу в обычном дошкольном учреждении вместе с пятью детьми без инвалидности. Она проявляла большой интерес к другим детям и к тому, что они делают, и она попыталась поприветствовать их, когда прибыла утром. Однако ее позитивное волнение, когда она прибыла, усилило ее проблемы с двигательной координацией, и ее попытки произнести что-либо или использовать жесты заканчивались раздражением и плачем.

Воспитатель в детском саду заметила, что у Лив только один способ двигать правой рукой, который она использовала, даже когда была взволнована: поднимать руку вперед, немного вверх и вправо. Для того, чтобы обозначить и объяснить это движение как мануальный знак для других детей, воспитатель сказал им, когда все собрались в круг, что это то, как люди за рулем мотоциклов приветствуют друг друга, когда встречаются на дорогах, и это также привычный способ приветствовать для людей в инвалидных колясках. Затем она посмотрела на каждого из детей по очереди и поприветствовала их в стиле водителей мотоциклов. Дети были в восторге от этого способа приветствия, мгновенно приняли его и тем самым создали форму приветствия, которую могли использовать все дети в группе. Таким образом, дети сформировали общую коммуникативную практику. Говорящие дети не адаптировались к Лив, и Лив не адаптировалась к ним; все они просто начали использовать одну и ту же новую форму приветствия.

Взаимодействие в рамках совместной деятельности: поезд из санок

Совместная деятельность детей является основным элементом в данном примере. Роджеру было пять лет. У него был диагноз «расстройство аутистического спектра» и умеренная умственная отсталость, в речи он использовал некоторые отдельные слова, но прогресс в применении им разговорного языка был ограничен. Поэтому в дошкольном учреждении начали использовать графические обозначения. Роджер проявлял несговорчивость и негибкость, эмоционально реагировал на изменения в привычном для него распорядке. Он играл в одиночку и в одно и то же, но, как и другие дети, демонстрировал радость и хорошее настроение, когда занимался любимым делом. Когда на улице шел снег, он большую часть времени поднимался на вершину горки и спускался вниз на санках, снова и снова. Он не обращал внимания на то, чем занимаются другие дети, и продолжал скатываться на санках, даже если кто-то находился на его пути [47].

Воспитатели рассматривали инклюзию как участие в совместной деятельности, независимо от сильных и слабых сторон Роджера. Всем детям нравилось кататься на санках, и катание на санках было выбрано в качестве интерактивного группового занятия для всех детей. Детям с типичным развитием рассказали, как они могут общаться с Роджером, и то, что он не всегда понимает или уделяет достаточно внимания тому, что они говорят или делают.

Групповое взаимодействие в дошкольных учреждениях, как правило, предполагает поочередное участие и ожидание. Для того чтобы внедрить эти элементы в катание на санках, была придумана игра «поезд на санках». Дети выстраиваются друг за другом на санках, держась за ноги сидящего за ними ребенка, пока скатываются вниз по не слишком крутому склону. Было введено правило «Никто не может кататься в одиночку». Когда Роджер поднялся на горку со своими санками, воспитатель подвел его к другому ребенку, который уже ждал в своих санках. Такой вид руководства (направления) взрослыми был распространен для многих видов деятельности в детском саду. Роджеру помогли сесть позади другого ребенка, который держался за ноги Роджера, и затем они вместе скатились вниз. Когда он снова поднялся на горку, его опять направили, чтобы он проделал то же самое. Он не особо отреагировал на предъявляемое требование, проявил радость и продолжил свое повторяющееся скатывание на санках, но теперь вместе с другими детьми. После нескольких таких скатываний, двое детей ждали, и без всякой суеты он зацепился третьим на санках, и они стали скатываться вниз сразу после того, как он поднялся.

Скатывание на такого рода «поезде санок» требует некоторого саморегулирования в отношении других. Иногда детям приходилось садиться и ждать своей очереди, находить свободное место в поезде или ждать других, прежде чем привести санки в движение. Во время скатывания они также должны были обратить внимание друг на друга и удостовериться в том, чтобы никто не упал. Поначалу Роджер всегда был последним в очереди ребенком на санках и поэтому меньше ждал, но со временем он выбрался вперед и быстро научился ждать других без каких-либо серьезных проблем. Ему даже удалось стать первым на санках и ждать других. Иногда у детей возникали другие предпочтения, и они договаривались по поводу своего предпочтительного места в «поезде на санках» с другими детьми. Вначале этот вид деятельности был организован взрослыми, но вскоре дети взялись за дело и договорились обо всем, что связано с катанием на санках между собой, без какой-либо помощи или вмешательства со стороны взрослых.

Всем детям нравилось кататься на «поезде из санок», и поэтому они принимали участие в этом ради собственного удовольствия. Сверстники Роджера не расценивали санный поезд как мероприятие для Роджера, они знали, что в детском саду хотят, чтобы каждый стал частью его, и что они не должны отворачиваться от него, даже если он становился неуправляемым. Также помогло то, что Роджер был известен как опытный ездок на санках, и другим детям нравилось кататься с ним, пока он следовал правилам, установленным воспитателями для катания на санках. Сверстники поняли, что он может играть с ними и стали звать его кататься на санках без вмешательства со стороны воспитателей. Однажды утром воспитатель заметил Роджера, стоящего на вершине горки с широкой улыбкой, машущего остальным, приглашая сесть в сани. Сверстники стали более самостоятельными, уже даже и без помощи взрослых, и Роджера приняли в группу сверстников.

Поддержка сверстников в случаях получения отказа

Дети с ограниченной речью часто испытывают отказ в том, чего они хотят, не понимая, почему, или не зная, было ли их желание понято, и могут проявлять сильные эмоциональные реакции. Одна из причин эмоциональной реакции детей на отказы может заключаться в отсутствии у них альтернативных действий из-за отсутствия соответствующего коммуникативного опыта.

Во время приема пищи в детском саду все дети группы сидели за одним столом. Лив сидела в конце стола со своей книгой графических символов (PCS) в инвалидной коляске. Воспитатель сидел рядом с ней, помогая принимать пищу и общаться, перелистывая страницы коммуникативной книги по указанию Лив. Дети, как правило, были внимательны к коммуникациям Лив в такой ситуации [5].

В качестве следующего примера можно привести тот факт, что дети часто приносили фрукты из дома. Иногда ребенок приносил слишком много или не хотел есть свои фрукты, и в таких ситуациях было принято делиться с другими детьми. Другие дети неоднократно предлагали Лив фрукты, она принимала их, но не выражала желания делиться своими фруктами с другими детьми до тех пор, пока не состоялся следующий диалог.

Лив: Закончила есть (отворачивается, когда воспитатель предлагает еду, фрукты или напитки).
(На тарелке осталась половина киви, и Лив протягивает к плоду руки).

Воспитатель: (Думает, что Лив хочет киви и чистит его, разрезает на кусочки ножом и предлагает Лив).

Лив: Я не хочу это (отворачивается).
Воспитатель: Ты сказала, что хочешь ФРУКТ (показывает картинку).
Лив: ФРУКТ «Тонье» (смотрит на Тонье, одного из детей).
Тонье: Нет, я не люблю киви.
Лив: ФРУКТ «ты» (смотрит на Тонье).
Тонье: Я не хочу киви.
Лив: (выглядит довольно расстроенной).
Тонье: Спроси Элин, хочет ли она киви.
Лив: ФРУКТ «ты»? (смотрит на Элин).
Элин: Да, спасибо.
Лив: (Расслабляется и предлагает киви каждому из остальных детей).

Воспитатель не вмешивался, и дети уладили возникший конфликт сами. Сдержанность воспитателя дала Тонье возможность подвести Лив к возможному решению ситуации, а Лив – узнать у сверстника, что делать.

Детям необходим соответствующий опыт, если они должны научиться использовать язык и справляться с ситуациями негативного эмоционального содержания, включая ситуации, в которые вовлечены их сверстники (B. R. Burleson, S. A. Denham, C. Saarni). Многие дети с ограниченными возможностями ограждены от потенциально негативных и сложных ситуаций [48], но это также ограждает их от необходимых возможностей для эмоционального, социального, коммуникативного и культурного познания. Значительные ситуативные различия, характерные для обычных дошкольных учреждений, являются вескими причинами для инклюзии, в том числе возможности направлять детей через обычные сложные ситуации. Инклюзия может способствовать расширению совместной деятельности и знаний, сделать жизнь и опыт детей, формирующих альтернативные средства коммуникации, более приближенными к жизни других детей, и предоставить возможность детям без инвалидности больше понимать последствия инвалидности. Это может означать больше огорчений и печального опыта, но это важные аспекты жизни всех детей, и детей с инвалидностью не следует ограждать от этого. Более того, включенность в негативный и сложный опыт может также означать больше социализации, а также участие в более интересных событиях.

Конечно, отказ был не единственным событием в дошкольных учреждениях, которое характеризовалось высокой степенью эмоциональности. Инциденты, сопровождавшиеся радостью, гневом и грустью, часто происходили, и такие инциденты привлекали внимание детей и, как правило, предполагали участие взрослого. Поскольку такие события вызывали интерес в детях, они хорошо подходили для непринужденного или не-

произвольного освоения языка. Однако то, на чем заострялось внимание, не всегда было заранее сфокусированным или запланированным, как при большинстве форм непредвиденного (случайного) обучения [49]. Акцентирование внимания стало общим подходом, который способствовал тому, чтобы обычные эмоциональные реакции и спонтанное общение стали более наглядными, а значит, и среда – более инклюзивной.

Вычисления: Рыбалка

Данный пример иллюстрирует, как традиционное академическое обучение может быть интегрировано в деятельность, управляемую детьми. Бобу было восемь лет, у него был диагноз «расстройство аутистического спектра», и он начал учебу в третьем классе обычной школы. У него были соответствующие возрасту когнитивные навыки, но серьезные проблемы с изучением математики. Он мог запомнить длинную последовательность цифр, но решать задачи со сложением и вычитанием было сложно для него, и учителю было трудно заставить его работать с такими заданиями. Он не понимал, почему он должен изучать математику. Для него особый интерес представляли рыбы, их характеристики и места обитания; он был виртуальной энциклопедией, когда дело доходило до рыб. В связи с этим было принято решение включить в учебную программу поездки на рыбалку и посещения рыбного магазина, скомбинировав биологию и математику. После поездки на рыбалку, где они рыбачили небольшими группами, ученикам было предложено выяснить, сколько рыб было выловлено каждой из групп, сколько всего вместе взятой рыбы у них, сколько они отдали и сколько оставили. Боб был очень мотивирован и серьезно работал над решением этих задач. Такие же вычисления делались после покупки рыбы в рыбном магазине, которую детям затем позволили взять домой. Вычисления также делались по деталям рыбы, например, сколько всего было плавников. Такие задачи Боб выполнял еще с большим энтузиазмом. Он скооперировался с другими детьми, чтобы зафиксировать количество рыбы в каждом улове, при этом выдавая информацию о видах рыбы, которую они выловили, о том, чем питалась рыба, и где она обитала и т. д.

Общие коммуникативные умения:
учебный класс как система поддержки овладения языком

У Сандера был тяжелый церебральный паралич и плохая координация движений. Он не мог говорить и стал использовать графические символы (коммуникация с помощью пиктограмм и идеограмм, PIC [50]) в возрасте трех лет. Оценка показала, что его понимание устной и письменной речи соответствует возрасту [51].

Сандер начал учиться в школе в возрасте семи лет в обычном классе местной школы. Была четко поставлена цель, чтобы графическая коммуникация Сандера не должна быть его «личной», а должна быть общей для как можно большего числа людей в его окружении. И учителей, и его одноклассников научили общаться с помощью графических символов. Все учителя класса ознакомились с записями и докладами, которые Сандер выполнил с помощью графических символов, и задавали вопросы классу, исключая те, на которые Сандер мог ответить только «да» или «нет».

Когда Сандер два года спустя постепенно перешел на более продвинутую систему Блисс-символики [52], детям в его классе было предложено пройти вводный курс специалиста по альтернативной и дополнительной коммуникации, и регулярно посещать занятия по изучению языка Блисс в течение учебного года. Все дети сделали для себя копию коммуникационной доски Сандера, которой пользовались в секретном классном клубе. Таким образом, словарь Блисс стал частью общей культуры в классе. Каждый раз, когда проходили новую тему в классе, вводились и объяснялись соответствующие слова Блисс, также слова Блисс часто использовались как заголовки на доске, и на постерах, которые готовили дети во время работы в группах и вешали на стену.

Несмотря на умение одноклассников пользоваться словарем Блисс, взаимодействие между Сандером и другими детьми не сводилось только к спонтанным видам деятельности. По большей части, взаимодействие детей было запланированным и организованным через создание классного клуба. Это было уникально для класса, и все дети в классе гордились этим. В классном клубе двое детей всегда были вместе с Сандером и помощником. Одноклассники в клубе менялись каждые две недели. Деятельность клуба была разнообразной, и включала, к примеру, обмен футбольных карт и перевод анекдотов с разговорного языка на слова Блисс. Благодаря переводам, которые оказались очень захватывающими для Сандера и его одноклассников, они открыли для себя, как работает система Блисс-символики, а также навыки и креативность, необходимые для перевода смысла в слова Блисс и общения в другом режиме. Сандер был экспертом, и другим детям часто приходилось спрашивать его, когда они не знали, как перевести слово или фразу. Классный клуб продолжал существовать на протяжении всех школьных лет Сандера и способствовал во многом тому, что Сандер получил представление о жизни других детей, а они – о его жизни.

Этот небольшой пример иллюстрирует, как языковая среда в школе Сандера сформировала «систему поддержки овладения языком» [53].

Даже если одноклассники редко пользовались графическими символами, когда общались с Сандером, они были очень важны для развития коммуникации и языка Сандера. Их знание Блисс-символики и того, как работает система, были важны, и совместное употребление Блисс-словаря в классе способствовало в большей степени тому, что Сандер стал частью сообщества учащихся, в котором язык играет такую важную роль [13]. Учитель обнаружил, что и Сандер и другие дети в классе приобрели фонологические и другие формы лингвистических знаний посредством общения с применением Блисс-словаря. Позже Сандер научился читать и писать, что является очень сложным для неречевых детей [54].

Заключительные комментарии

Примеры из исследований, представленные здесь, демонстрируют стратегии, которые способствуют инклюзии детей с инвалидностью в группы сверстников в детских дошкольных учреждениях и школах, и то, как инклюзия может способствовать обучению и развитию. Инклюзивная практика основывается на том предположении, что совместная деятельность естественным образом обеспечивает коммуникации и достижение договоренностей между детьми, и что взаимное согласование ролей и очередности между равными будет способствовать взаимопониманию. Кроме того, она основывается на том факте, что существует асимметрия между умениями детей с инвалидностью и умениями детей с типичным развитием. Признано, что инклюзия детей с инвалидностью требует адаптации к окружающей среде. Все примеры свидетельствуют о необходимости планирования участия, в том числе и в тех случаях, когда другие дети были позитивны и играли независимую роль. Для этого необходимы компетенции и знания о наличии и отсутствии навыков у ребенка. Все учителя были проинформированы о состоянии и особенностях ребенка и получали регулярно рекомендации от специальных педагогов и психологов. Обеспечение необходимого уровня компетентности учителей считается необходимым элементом передовой практики в области инклюзивного образования [28]. В этих случаях обучение учителей представляло собой комбинацию знаний об аутизме, личности ребенка и его экологии.

Во-вторых, в исследованиях отмечается, что успех в социальной сфере, как правило, предполагает хорошие отношения со сверстниками [14]. Тем не менее, сверстники могут избегать социального взаимодействия, и дети с тяжелыми формами инвалидности могут испытывать трудности с инициированием социального взаимодействия или реагировать на

инициации со стороны сверстников таким образом, чтобы их понимали. В исследованиях, представленных здесь, сверстники были проинформированы о проблемах ребенка, а также о том, как они могут общаться с ребенком и делать что-то вместе с ним или с ней. В отличие от подходов, ориентированных на сверстников, которые превращают сверстников в помощников учителей [55], им не говорили использовать похвалы или другие формы вознаграждения. Когда сверстники становятся маленькими учителями, это не является частью обычной деятельности сверстников и может не способствовать участию на равных условиях, что является определяющей характеристикой взаимодействия сверстников. Сверстникам было сказано выражать признательность за усилия и достижения ребенка и поощрять попытки таким же образом, как и с другими детьми в группе или классе. Отличительной чертой настоящего подхода является то, что основное внимание уделяется совместной деятельности, которая расценивается не как вмешательство, а как позитивная деятельность.

Несколько авторов указали на важность использования навыков ребенка, даже если эти навыки не являются важной частью обычного детского репертуара [30; 56]. Жизнь в детских садах и школах включает в себя различные виды деятельности, и обычно можно найти занятие, которое послужит основой для совместного участия, если программа не слишком жесткая в отношении того, какие действия должен выполнять ребенок. Виды деятельности были отобраны в соответствии с интересами и способностями ребенка с ограниченными возможностями, их культурной ценностью и возможностью выделить особенности ребенка, имеющие решающее значение, а также генерализировать их на другие ситуации. Таким образом, их экологическая ценность и генерализация на другие виды деятельности, имеющие культурную ценность, никогда не ставились под сомнение.

Наконец, цель этой статьи заключается в том, чтобы рассмотреть основания для инклюзии и представить некоторые стратегии, которые демонстрируют то, что инклюзивная практика возможна для детей с тяжелыми формами инвалидности. Принято считать, что некоторым детям с тяжелыми формами инвалидности идет на пользу индивидуальное обучение, но это не аргумент в пользу сегрегации.

Список литературы

1. Hansen, J. H., Carrington, S., Jensen, C. R., Molbæk, M. & Secher Schmidt, M. C. (2020). The collaborative practice of inclusion and exclusion. – Nordic Journal of Studies in Educational Policy. – 6. – P. 47–57.

2. Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals – images of inclusion in the Salamanca Statement. International Journal of Inclusive Education, 23, 677–690.

3. McLeskey, J., Waldron, N. L., Spooner, F. & Algozzine, B. (Eds.) (2014). Handbook of effective inclusive schools. – New York : Routledge.

4. Molbaek, M. (2018). Inclusive teaching strategies – dimensions and agendas. International Journal of Inclusive Education, 22, 1048–1061.

5. von Tetzchner, S., Brekke, K. M., Sjøthun, B. & Grindheim, E. (2005). Constructing preschool communities of learners that afford alternative language development. Augmentative and Alternative Communication, 21, 82–100.

6. Carter, E. W., Asmus, J. M. & Moss, C. K. (2014). Peer support interventions to support inclusive schools. In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner & B. Algozzine. (2014). Handbook of effective inclusive schools (pp. 377–394). –New York : Routledge.

7. Reindal, S. M. (2016). Discussing inclusive education: an inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. European Journal of Special Needs Education, 31, 1–12.

8. Cole, B. A. (2005). Good faith and effort? Perspectives on educational inclusion. Disability and Society, 20, 331–344.

9. Jackson, L., Ryndak, D. L. & Wehmeyer, M. L. (2009). Access to the general curriculum: The mandate and the role of context in research-based practice for students with extensive support needs. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 33, 199–213.

10. Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. British Journal of Educational Psychology, 77, 1–24.

11. Nondal, T. J., Cercel, R., Mearns, C., & Ahlström, M. (2018). Educational systems for inclusive education in Norway, Romania, Scotland and Sweden. Learning Disability Practice Journal, 21.

12. Stepaniuk, I. (2019) Inclusive education in Eastern European countries: A current state and future directions. International Journal of Inclusive Education, 23, 328–352.

13. Rogoff, B., Matusov, E. & White, C. (1996). Models of teaching and learning: Participation in a community of learners. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), The handbook of education and human development (pp. 388–414). – Oxford : Blackwell.

14. Eldar, E., Talmor, R. & Wolf-Zukerman, T. (2010). Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the eyes of their coordinators. International Journal of Inclusive Education, 14, 97–114.

15. Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. International Journal of Inclusive Education, 22, 803–817.

16. Nunes, T., Schlieman, A. D. & Carraher, D. W. (1993). Street mathematics and school mathematics. – Cambridge : Cambridge University Press.

17. Desforges, C. (1989). Understanding learning for teaching. Westminster Studies in Education, 12, 17–29.

18. Karpov, Y. V. (2014). Vygotsky for educators. – Cambridge : Cambridge University Press.

19. Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated learning. – Cambridge : Cambridge University Press.

20. von Tetzchner, S. (2019). Child and adolescent psychology: Typical and atypical development. – Abingdon, UK : Routledge.

21. Mulvihill. B. A., Shearer, D. & Van Horn, M. L. (2002). Training, experience and child care providers' perceptions of inclusion. – Early Childhood Research Quarterly, 17, 197–215.

22. Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human developmental. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.). Handbook of child psychology, Sixth edition, Volume 1: Theoretical models of human development (pp. 793–828). – New York : John Wiley.

23. Vygotsky, L. S. (1962). Thought and language. – Cambridge, MA : MIT Press.

24. Chen, X., French, D. & Schneider. B. H. (Eds.) (2006). Peer relaionships in a cultural context. – Cambridge, UK : Cambridge University Press.

25. Higbee, T. S. & Sellers, T. P. (2011). Verbal behavior and communication training. In J. L. Matspon & P. Sturmey (Eds.), International handbook of autism and pervasive developmental disorders (pp. 367–379). – New York : Springer.

26. Sigafoos, J., Carnett, A., O'Reilly, M. F. & Lancioni, G. E. (2019). Discrete trial training: A structured learning approach for children with ASD. In S. G. Little & A. Akin-Little (Eds.), Applying psychology in the schools book series. Behavioral interventions in schools: Evidence-based positive strategies (pp. 227–243). – Washington : American Psychological Association.

27. Beukelman, D. R., Mirenda, P. & Sturm, J. (1998). Educational inclusion of AAC users. In D. R. Beukelman & P. Mirenda (1998). Augmentative and alternative communication: Management of severe communication disorders in children and adults, Second edition (pp. 391–424). – London, UK : Paul H. Brookes.

28. Breitenbach, M. M., Armstrong, V. L. & Bryson, S. E. (2013). The implementation of best education practices for a student severely affected by autism. International Journal of Inclusive Education, 17, 277–294.

29. Crosland, K. & Dunlap, G. (2012). Effective strategies for the inclusion of children with autism in general education classrooms. Behavior Modification, 36, 251–269.

30. Koegel, L., Matos-Freden, R., Lang, R. & Koegel, R. (2012). Interventions for children with autism spectrum disorders in inclusive school settings. Cognitive and Behavioral Practice, 19, 401–412.

31. Sperry, L., Neitzel, J. & Engelhardt-Wells, K. (2010). Peer-mediated instruction and intervention strategies for students with autism spectrum disorders. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 54, 256–264.

32. Campbell, J. M., Ferguson, J. E., Herzinger, C. V., Jackson, J. N. & Marino, C. A. (2004). Combined descriptive and explanatory information improves peers' perceptions of autism. Research in Developmental Disabilities, 25, 321–339.

33. Farlow, L. (1996). A quartet of success stories: How to make inclusion work. Educational Leadership, 53, 51–55.

34. Desforges, C. (1989). Understanding learning for teaching. Westminster Studies in Education, 12, 17–29.

35. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. – New York : W. H. Freeman.

36. Madge, N. & Fassam, M. (1982). Ask the children. Experiences of physical disability in the school years. – London : Batsford.

37. Sigurdardottir, S., Eiriksdottir, A., Gunnarsdottir, E., Meintema, M., Arnadottir, U. & Vik, T. (2008). Cognitive profile in young Icelandic children with cerebral palsy. Developmental Medicine and Child Neurology, 50, 357–362.

38. Stadskleiv, K., Jahnsen, R., Andersen, G. L. & von Tetzchner, S. (2018). Neuropsychological profiles of children with cerebral palsy. Developmental Neurorehabilitation, 21, 108–120.

39. Blair, E. (2010). Epidemiology of the cerebral palsies. Orthopedic Clinics of North America, 41, 441–455.

40. Ou, J., Liu, R., Shen, Y., Xia, K. & Zhao, J. (2019). An overview of genetic and environmental risk of autism spectrum disorder. Global Clinical and Translational Research, 1, 37–44.

41. Thapar, A., Cooper, M. and Rutter, M. (2017). Neurodevelopmental disorders. The Lancet Psychiatry, 4, 339–346.

42. Rapin, I., Dunn, M. A., Allen, D. A., Stevens, M. C. & Fein, D. (2009). Subtypes of language disorders in school-age children with autism. Developmental Neuropsychology, 34, 66–84.

43. Volkmar, F., Siegel, M., Woodbury-Smith, M., King, B., McCracken, J. & State, M. (2014). Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with autism spectrum disorder. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 53, 237–257.

44. von Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2014). Введение в дополнительную и альтернативную коммуникацию. Жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра. – Moskva : Terevinf Publisher.

45. von Tetzchner, S. & Stadskleiv, K. (2016). Constructing a language in alternative forms. In M. M. Smith & J. Murray (Eds.), The silent partner? Language, interaction and aided communication (pp. 17–34). – Guildford, UK : J&R Press.

46. Johnson, R. (1992). The Picture Communication Symbols – Book III. – Solana Beach, California : Mayer-Johnson.

47. von Tetzchner, S. & Grindheim, E. (2013). A inclusão de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo através de atividades compartilhada com seus pares. Revista Educação Especial, 26, 507–522.

48. von Tetzchner, S. (2004). Early intervention and prevention of challenging behaviour in children with learning disabilities. Perspectives in Education, 22, 85–100.

49. McGee, G. (2005). What's incidental about incidental teaching? In V. Zysk (Ed.), The best of Autism Asperger's Digest Magazine, Volume 1: Outstanding selections from over four years of issues! (pp. 157–172). – Arlington, Texas : Future Horizons.

50. Maharaj, S. C. (1980). Pictogram Ideogram Communication. Regina: The George Reed Foundation for the Handicapped.

51. Brekke, K. M. & von Tetzchner, S. (2003). Co-construction in graphic language development. In S. von Tetzchner & N. Grove (Eds.), Augmentative and alternative communication: Developmental issues (pp. 176–210). – London : Whurr/Wiley.

52. Bliss, C. (1965). Semantography (Blissymbolics). – Sydney : Semantography Publications.

53. Bruner, J. S. (1983). Child's talk. Oxford : Oxford University Press.

54. Smith, M. M. (2005). Literacy and augmentative and alternative communication. – London : Academic Press.

55. Romski, M. A. and Sevcik, R. A. (1996). Breaking the speech barrier. Baltimore : Paul H. Brookes.

56. Martinsen, H., Nærland, T. & von Tetzchner, S. (2015). Språklig høytfungerende barn og voksne med autismespekterforstyrrelse: Prinsipper for opplæring og tilrettelegging, Annen utgave (High functioning children and adults with autism spectrum disorder: Principles for teaching and adaptation, Second edition). Oslo : Gyldendal Akademisk.

S. von TETZCHNER

Inclusion of children with severe disabilities through shared peer activity

In developmental and educational research, recurring issues have been concerned with where children with disabilities should get their education and training, and how their education should be organized in nursery school or school (Amor et al., 2019; Florian, 2019; Gibb et al., 2007; Halder & Argyropoulos, 2019; Hayes, 2014; Shaw, 2017; Webster, 2019). These issues may be seen from four different but related perspectives: professional, relational, ethical and political. The professional issues concern how one can best support learning and development in children with atypical or deviant development (Hansen et al., 2020; Magnússon, 2019; McLeskey et al., 2014; Molbaek, 2019; von Tetzchner et al., 2005). The relational issues concern the conditions of children with disabilities for social belonging, peer relationships and friendships (Carter, Asmus & Moss, 2014; von Tetzchner et al., 2005). The ethical issues emerge from the core belief that all children have equal value and that children with disabilities should have the same opportunities as children without disabilities to realize their potential for development, learning and participation (Reindal, 2016). The political issues concern the willingness of societies to invest in the education and life quality of children who need more support and resources than other children to become productive citizens or who may not become productive in a traditional sense (Cole, 2005; Jackson, Ryndak & Wehmeyer, 2009; Lindsay, 2007; Nondal et al., 2018; Stepaniuk, 2019).

With age, children with typical development become part of a "community of learners" (Rogoff, Matusov & White, 1996). Inclusion may be defined as being a member of such a community and share learning experiences and social interaction with children without disabilities. A child with disabilities may attend the same school at the children without disabilities but physical presence is not enough. Inclusion implies that the physical and social environment and the curriculum are adapted to the abilities and disabilities of the child. The alternative to inclusion is education in a separate educational setting, such as a special school, with little or no interaction with typically developing peers. However, degree of inclusion may vary considerable also in non-segregated settings. Shared experiences and social interaction may be limited even if the child with disabilities attends a mainstream school (Eldar, Talmor & Wolf-Zuckerman, 2010; Jackson et al., 2009; Qvortrup & Qvortrup, 2018).

A theoretical foundation for inclusion is the fact that teaching and learning are not isolated decontextualized activtives and that learning is situated, that

is, grounded in the situation where it takes place (Jackson et al., 2009). Research has demonstrated that knowledge acquired only within a specific area or activity is not automatically transferred to other activities. For example, a study in Brazil found that 9–15-year-old street vendors in Brazil with very little school attendance were able to solve mathematical problems when they sold fruit on the street, but were unable to do so outside the confines of their familiar street vending activities, even if the problems by and large required the same level of math skills. They could tell the price of five coconuts when the price of one was 15 cents, but were unable to correctly calculate 15 × 5 = ? (Nunes, Schlieman & Carraher, 1993). In British schools, children are first presented with pre-formulated math exercises. In one study, eighty percent of the ten-year-olds correctly answered 15 to the question 225 : 15 = ? However, for another group of ten-year-olds, the task was formulated in this way: A gardener had 225 flower bulbs that he should plant in 15 rows. How many bulbs should he plant in each row? With this formulation, only forty percent of the children gave the right answer. The children had difficulties when confronted with practical math problems in text form (Desforges, 1998). The implication of these results is that the context of learning matters, as maintained by social constructivist theories (Karpov, 2014; Lave & Wenger, 1991).

Inclusive education is not only about teaching academic skills but also about enculturation in a broad sense. Enculturation – learning the ways and means of the culture – is an essential part of children's development (von Tetzchner, 2019). Inclusion thus comprise set of educational and other events and activities that constitute the foundation of meaning making in nursery school and school, including play and social interaction during breaks and on the way to and from school (Mulvihill, Shearer & Van Horn, 2002; von Tetzchner et al., 2005). As children are guided by more competent children and adults into the culture, they come to share a means of communication and cultural knowledge related to a wide range of events involving people in the community (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Nelson, 2007; Vygotsky, 1962). This blend of social constructivism, event cognition and ecology is the theoretical foundation of the approach to inclusive intervention presented here (see also Jackson et al., 2009).

Much of children's learning and meaning making is taking place within activities of the peer culture, which to some extent evolves independent of but as part of children's life in the adult society. Many developmental researchers have pointed out that horizontal peer relations afford interactions that are qualitatively different from those of the vertical adult-child relations (Piaget, 1932; Bruner, 1983; Dunn, 1999; Kemple, 2004; Hartrup, 1992). Interactions

with peers may contribute to inclusion and the development of social and cultural knowledge and skills in ways that cannot be easily achieved by teacher instruction and adult-child interactions. Studies have found that interaction with peers may facilitate learning and development in children with disabilities (Carter, Asmus & Moss, 2014; von Tetzchner et al., 2005). Supporting participation in the peer culture should therefore be an inherent element of all inclusion as well as an aim of inclusive interventions. Children with severe disabilities are likely to need some one-to-one sessions but this training should be comprehensible and meaningful for the child, support learning with peers and strengthen social interactions with peers throughout the day. However, even when utilizing everyday situations, many professionals tend to adopt a training-oriented style and create a continuous sequence of training activities that may contribute to segregation rather than inclusion.

Although teachers do all kinds of micro-adaptations to accommodate the heterogeneity of their class, children with typical development have to adapt to the school system. A disability implies that the child is lacking some of the abilities and skills that are required for adaptation and hence full benefit of the ordinary educational and social activities in school. The nursery school or school may have to make major changes in curriculum and organization of the education to accommodate the needs of a child with severe disabilities. Individual tutoring may be part of the school's efforts but the aim of inclusive education is always that the child should benefit from working together with the peers and be part of the social group that constitute a class and the larger social system of the school.

In both typical and atypical development, children's interactions with peers are qualitatively different from those with adults, and for most children, friendships are important from an early age (Chen and associate, 2006). Many researchers write about comprehensive education without mentioning peers. Some seem to believe that learning is best promoted in one-to-one sessions, especially for children with autism spectrum disorder. However, although highly structured and individual interventions with discrete trial training have been much used (Higbee & Sellers, 2011; Sigafoos et al., 2019), this approach has often led to poor generalization of learned skills across environments, lack of spontaneity and overdependence on prompts (Schreibman et al., 2015). The fact that attempts to escape and challenging behaviours are common suggests that this training has been lacking in meaning for the children.

Other researchers mention peers but mainly their potential role as a helper and source of prompts, reinforcement and positive pressure in inclusive educational settings (Beukelman, Mirenda & Sturm, 1998; Breitenbach, Armstrong

& Bryson, 2013; Crosland & Dunlap, 2012, Koegel et al., 2012; Sperry, Neitzel & Engelhart-Wells, 2010). Typically, developing peers need to understand the strengths and weaknesses of the child with disabilities, and teachers may sometimes give them a helper role in activities where the child with disabilities is involved. However, one should avoid making peers into small teachers as this will influence how they interact with the child and may hinder his participation in ordinary child-managed activities. Children with limited or no speech use augmentative and alternative communication (AAC) and like other communication partners the peers must know how the AAC system works and the communicative possibilities and limitations of the child using the system.

In an inclusive approach, one may seek to adapt ordinary child-managed activities to support the inclusion of the child with disabilities without turning these activities into adult-directed education. This is illustrated in the case excerpts below, which go beyond the teacher training by involving children with disabilities in independent peer interactions in shared activities. The aim is that peers should become engaged and take part in activities with the child with disabilities as an equal participant (Campbell et al., 2004; Farlow, 1996). When creating an inclusive environment, teachers utilize that peers are both more competent than the child with disabilities and more equal to this child than the teacher is. This is in line with both a developmental approach to education of children with atypical development (von Tetzchner, 2019) and a child-oriented approach with more attention to the child's possibilities for learning with his weak and strong sides than to teaching, what Desforges (1989) calls "learning for teaching".

Severe disabilities and inclusion

A child's motor skills will influence the development, learning and psychological world of the child (Adolph & Hoch, 2019; Campos et al., 2000). Severe motor impairments may affect the child's cognition, language, social interaction and emotional life. Children with severe gross motor impairments may use a wheelchair for self-propelled motion and participate in most school activities, and except for physical hindrances, participation in the ordinary school activities may not be problematic. However, poor coordination of fine motor movements may make schoolwork involving handling of objects, construction, writing or drawing difficult, and unintelligible speech (dysarthria) may represent a major challenge at school. The need for help may have an impact on the development of self-efficacy and autonomy (Bandura, 1997). The constant presence of a parent or another adult is likely to affect the child's relations with its peers. However, inclusion seems to promote a better self-image (Mrug &

Wallander, 2002). For example, children who use a wheelchair state that they feel less disabled when helped being by a peer than by an adult (Madge and Fassam, 1982). These issues are strong arguments for inclusive education with support of peer interaction.

Children with more severe motor disabilities have a greater prevalence of cognitive disorders than children with more moderate motor impairments, but there is no direct relationship between motor impairment and general cognitive functioning. Studies have found that 60 percent of all children with cerebral palsy and impairment in both arms and legs score below 70 on intelligence tests, which means that 40 percent the children score within or above the typical age range (Sigurdardottir et al., 2008; Stadskleiv et al., 2018). Thus, conclusions about a child's cognitive functions and educational needs cannot be based on motor functioning alone (Blair, 2010). Children with motor impairments often need more time than other children and hence may need to be more selective in their choice of activities. They participate less actively in play, exploration and social interaction and may find it difficult to establish contact with other children and adults. They may function more as spectators than participants and have less experience of being active agents in their life. From a developmental perspective, low cognitive and language skills are not a simple result of the trauma that caused the neurological impairment but may equally reflect a lack of experience due to restricted participation. They can be left out in some social settings and lose part of the common social life, especially in the phases when children tend to be physically active.

Children with autism spectrum disorders vary widely (Ou and associates, 2019; Thapar, Cooper & Rutter, 2017). Some show near age appropriate cognition and language development but with some pragmatic and social problems (Rapin et al., 2009; Volkmar et al., 2014). Others are severely intellectually disabled, develop little or no spoken language and need augmentative and alternative communication (AAC). They have an extraordinary form of language development but the final goal is inclusion, that they shall be able to communicate with peers and adults about the same things and in the same situations as children with typical language development (von Tetzchner & Martinsen, 2014; von Tetzchner & Stadskleiv, 2016).

Illustrative examples of inclusive practices

Inclusion implies that the child is part of the ordinary educational system in spite of the significant disorders and problems and educational needs that extend the school's ordinary resources and competence (. The children who have the leading roles in the excerpts presented her have special educational needs

related to motor impairments, intellectual disabilities and autism spectrum disorder. Because language is essential for social interaction and learning, and unintelligible or lacking speech may be particularly challenging for mainstream teachers, most of the children in the excerpts included here have little or no speech. The children with typical development were told that some children have problems with moving, learning, communication or understanding other people, and that the focus child in their preschool or school was one of those who have such problems. The information was adjusted to the developmental level of the children, and they were given practical examples so that the behaviour of the child would be meaningful for them. The diagnosis was not mentioned until the peers were old enough to make sense of this category.

Shared greeting

Greeting is a prominent social routine for individuals of all age levels. Liv was 3½ years old with severe cerebral palsy and epilepsy. She depended on a wheelchair for mobility, had no intelligible speech and used graphic symbols for expressive communication (Picture Communication Symbols, PCS; Johnson, 1992). Assessment indicated limited comprehension of spoken language alone but similar to a two-year-old when the adult's speech was supported with graphic symbols. Assessment also indicated a non-verbal cognitive level corresponding to 1–2 years and she was easily distractible. Her hand coordination was poor and she could only indicate graphic symbols directly when they were widely separated (von Tetzchner et al., 2005).

Liv attended a small unit in an ordinary preschool with five children without disabilities. She showed a keen interest in the other children and what they were doing, and she tried to greet them when she arrived in the morning. However, her positive excitement when she arrived increased her motor coordination problems and her attempts to vocalize and use gestures usually ended with frustration and crying.

The preschool teacher had observed that Liv had one way of moving her right arm that she seemed to master even when she was excited: raising the hand forward and a little up and to the right. In order to make this movement transparent as a manual sign for the other children, the teacher told them during circle time that this is how people driving motor cycles greet each other when they meet on the road and that this is a natural way of greeting for people in wheel chairs. She then looked at each of the children in turn and greeted them motor cycle style. The children were very enthusiastic about this way of greeting, adopted it instantly and thereby established a form of greeting that could be used by all the children in the unit. The children thus developed

a shared communicative practice. The speaking children did not adapt to Liv, nor Liv to them; all of them just began to use the same new form of greeting.

Interaction in shared activities: Take the sleigh train

Shared child activity is the core element in this case excerpt. Roger was five years old. He had a diagnosis of autism spectrum disorder and mild intellectual disability, used some single-word utterances but progress in his use of spoken language was limited. The preschool had therefore recently started to use graphic symbols. Roger tended to be rigid and inflexible, and reacted strongly to changes in routines. His play was solitary and repetitive, but similar to the other children, he showed enjoyment and good humour when he was engaged in activities he liked. When there was snow outside, he would most of the time go to the top of the hill and sleigh down, again and again. He paid no attention to the activities of the other children and would sleigh down even if somebody was in the tracks (von Tetzchner and Grindheim, 2013).

The teachers saw inclusion as participation in shared activities, independent of the Roger's strengths and weaknesses. All the children liked sleigh riding and sleigh riding was chosen to serve as an interactive group activity for all the children. The children with typical development had been told how they could try to communicate with Roger but also that he did not always understand or pay enough attention to what they were saying or doing.

Group interactions in preschool typically involve turn taking and waiting. In order to introduce these elements in sleighing, a «sleigh train» play was introduced. The children would sit after each other on the sleigh, holding onto the feet of the child behind them, as they were sleighing down a not too steep hill. The rule «No child can sleigh alone» was introduced. When Roger walked up the hill with his sleigh, the teacher guided him towards another child who was already waiting on his sleigh. This kind of adult guidance was common in many activities in the kindergarten. Roger was helped to sit down behind the other child who held on to Roger's feet and then they sleighed down together. When he went back up, he was again guided to follow the same procedure. He did not react much to the demand that was introduced, he showed enjoyment and continued his repetitive sleighing but now together with other children. After a few such turns, there were two children waiting and without much fuss he hooked on as number three on the sleigh and they started downhill the moment he arrived.

Riding on this kind of "sleigh train" requires some regulation of self in relation to others. The children sometimes had to sit down and wait for their turn, find a free place in the train or wait for others before the sleigh could be set in motion. They also had to pay attention during the ride and make sure no-

body fell off. At the beginning, Roger was always the last child on the sleigh and hence had the least waiting, but over time, he came closer to the front and fast learned to wait for the others without any severe problems. He even managed to be the first on the sleigh and wait for others. Sometimes the children had different preferences and negotiated their preferred place on the sleigh train. The activity was first organized by the adult but the children soon took over and negotiated everything related to sleighing among themselves without any help or interference from adults.

All the children liked to ride on sleigh trains and hence participated for their own pleasure. Roger's peers did not regard the sleigh train as an intervention for Roger but they knew that the preschool wanted everybody to be part of it, and that they should not turn him away even if he was unruly. It also helped that Roger was known to be an experienced sleigh rider and the other children liked to ride with him as long as he followed the rules that the teachers had made for sleigh rides. The peers learned that he was able to join in and began to invite him to sleigh riding without any suggestions from the teachers. One morning a teacher observed Roger standing on the top of the hill with a big smile in his face waving to the others in order to get them on the sleigh. The peers had become more independent and including without adults, and Roger had become included in the peer group.

Peer support to manage rejection

Children with little speech often experience being refused something they want without understanding why or knowing whether their wish has been understood, and may show strong emotional reactions (Hawkes, 1998; von Tetzchner, 2004). One reason why children react emotionally to rejections may be that they lack alternative actions due to a lack of relevant communicative experiences.

During meals in the preschool, all the children in the unit were sitting around the same table. Liv sat at the end with her communication book with graphic symbols (PCS) on the wheelchair. The teacher would sit next to her, helping her eat and assisting her communication by turning the pages of the communication book in accordance with Liv's indications. The children were usually attentive to Liv's communication in this situation (von Tetzchner et al., 2005).

The background for the next example is that the children often brought fruit from home. Sometimes a child brought too much or did not want to eat her fruit, and in such situations, it was customary to share with the other children. Liv had been offered and accepted fruit from other children several times

but she had never expressed any wish to share her own fruit with the others before the following dialogue took place.

Liv:	"Finished eating" (turns head away when offered food, fruit or drink from the teacher). (Half a kiwi is left on the plate and Liv stretches her hands towards it).
Teacher:	(Thinks Liv wants the kiwi and peels it, cuts it into pieces with a knife and offers it to Liv).
Liv:	"I don't want it" (turns head away).
Teacher:	You said you wanteruit FRUIT} (points to the graphic symbol).
Liv:	FRUIT "Tonje" (looks at Tonje, one of the other children).
Tonje:	No, I don't like kiwi.
Liv:	FRUIT "you" (looks at Tonje).
Tonje:	I don't want kiwi.
Liv:	(Starts to look quite upset).
Tonje:	Ask Elin if she wants kiwi.
Liv:	FRUIT "you"? (looks at Elin).
Elin:	Yes, thanks.
Liv:	(Relaxes and offers kiwi to each of the other children).

The teacher did not interfere and the children sorted out the conflict that arose by themselves. The teacher's restraint gave Tonje an opportunity to guide Liv to a possible solution to the situation and Liv to learn what to do from a peer.

Children need relevant experiences if they shall learn to use language and cope in situations with negative emotional content, including situations involving peers (Burleson & Kunkel, 2002; Denham, 2007; Saarni, 1997). Many children with disabilities are sheltered from potentially negative and challenging situations (von Tetzchner, 2004) but this also shelters them from important opportunities for emotional, social, communicative and cultural learning. The large situational variation typical of ordinary preschools is an important reason for inclusion, including opportunities for guiding children through ordinary challenging situations. Inclusion may increase shared activities and knowledge and make the lives and experiences of children developing alternative means of communication more similar to those of other children, and give non-disabled children greater insight into the consequences of disability. This may mean more sorrow and negative experiences but these are important aspects of all children's life and children with disabilities should not be sheltered from them. Moreover, not being excluded from negative and challenging expe-

riences may also mean greater social participation, including participation in more interesting events.

Rejection was of course not the only event in the preschools characterized by a high degree of emotionality. Incidents with joy, anger and sadness occurred often and such incidents tended to attract the attention of the children and usually implied involvement by an adult. Because these events aroused interest in the children, they were well suited for natural or incidental language learning. However, what was highlighted was not always pre-focused or planned like in most forms of incidental teaching (McGee, 2005). Highlighting was a general approach which contributed to making ordinary emotional reactions and spontaneous communication more explicit and thereby the environment more inclusive.

Calculations: Go fishing

This case excerpt illustrates how traditional academic learning may be integrated into child-managed activities. Bob was eight years old, had a diagnosis of autism spectrum disorders and was the beginning of the third grade in a mainstream school. He had age appropriate cognitive skills but significant problems learning mathematics. He could remember long sequences of digits but tasks with addition and subtraction was challenging to him, and it was difficult for the teacher to get him to work with such tasks. He did not see why he had to learn mathematics. His special interest was fish, their characteristics and habitats; he was a virtual encyclopaedia when it came to fish. It was therefore decided to make fishing trips and visits to the fish shop part of the class curriculum, blending biology and mathematics. After a fishing trip where they fished in small groups, the students were asked to find out how many fish each group had caught, how many fish they had all together, how many they gave away and how many they had left. Bob was very motivated and worked seriously with these tasks. The same calculations were made for fish they had bought in the fish store and which the children were allowed to take home. Calculations were also extended to details on the fish, such as how many fins there were in total. These tasks made Bob even more enthusiastic. He collaborated with the other children to register the number of fish in each catch, usually adding information about the type of fish they had caught, what the fish ate and where it lived, and so forth.

Shared communicative competence:
The classroom as a language acquisition support system

Sander had severe cerebral palsy and poor motor coordination. He was unable to speak and started to use graphic symbols (Pictogram Ideogram Com-

munication, PIC; Maharaj, 80) at the age of three. Assessment showed that his language comprehension was age appropriate (Brekke & von Tetzchner, 2003).

Sander started school at the usual age of seven in an ordinary class in his neighbourhood school. It was an explicit aim that Sander's graphic communication should not be «private» but shared with as many people in his environment as possible. Both the teachers and his classmates were taught to communicate with graphic symbols. All the teachers of the class read the notes and reports Sander made with graphic symbols and asked the class questions Sander could answer without having to rely on yes/no questions only

When Sander two years later gradually changed to the more advanced Blissymbolics system (Bliss, 1965), the children in his class were invited to an introductory course by an AAC specialist and received regular sessions with Bliss-word education throughout the school year. All the children made a copy of Sander's communication board for themselves, which they used in a secret class club. In this way, Bliss-words became a part of the shared classroom culture. Every time a new topic was introduced in the class, the relevant Bliss-words were introduced and explained to the whole class, Bliss-words were often used as headings on the blackboard, and on posters, the children made in group work and hang on the wall.

In spite of the classmates' competence in using Bliss-words, interaction between Sander and other children did not rely on spontaneous activities only. A great deal of the child interactions were planned and formalized though the creation of a class club. This was unique for this class and all the children in the class were proud of it. In the class club, two children were always together with Sander and an assistant. The classmates in the club changed every two weeks. The club activities varied, and included for example exchange of soccer cards and translation of jokes from spoken language to Bliss-words. Through the translations, which Sander and his class mates found very exciting, they discovered both how the Blissymbolics system worked and the skills and creativity needed to translate ideas into Bliss-words and communicate in another mode than speech. Sander was the expert and the other children often had to ask him when they were uncertain about how to translate a word or phrase. The class club continued throughout Sander's school years and contributed strongly to Sander gaining insight into the other children's lives, and they into his.

This small excerpt illustrates how the language environment at Sander's school constituted a «language acquisition support system» (Bruner, 1983). Even if the classmates rarely used graphic symbols when they communicated with Sander, they were very important for Sander's development of communication and language. Their knowledge of Blissymbolics and how the systems

works was important and the general use of Bliss-words in the classroom and made Sander to a greater extent part of a "community of learners", in which language plays such an important role (Rogoff, Matusov and White, 1996). The teacher found that both Sander and the other children in the class gained phonological and other forms of linguistic awareness through the communications involving Bliss-words. Sander later learned to read and write, which is often very difficult for children without speech (Smith, 2005).

Concluding comments

The excerpts of the case studies presented here illustrate strategies that may promote inclusion of children with disabilities in the peer groups in nursery schools and schools, and how such inclusion may support learning and development. Inclusive practice builds on the assumption that shared activities naturally afford communication and negotiation among children, and that peer negotiation of roles and turns will contribute to shared understanding. It further builds on the fact that there is an asymmetry between the competence of children with disabilities and the children with typical development. It is acknowledged that inclusion of children with disabilities require environmental adaptations. All the excerpts show a need to plan for participation, also when the other children were positive and played an independent role. This required competence and knowledge about the child's skills and lack of skills. All the teachers were informed about the child's condition and characteristics, and received regular guidance from special educators and psychologists. Ensuring competence among the teachers is regarded as a necessary element of best practice in inclusive education (Breitenbach, Armstrong & Bryson, 2013). In these cases, the education of the teachers was a blend of knowledge about autism, the individual child and his ecology.

Secondly, studies have noted that success in the social domain usually involve good relations with peers (Eldar et al., 2010). However, peers may avoid social interaction and children with severe disabilities may have difficulties initiating social interaction or respond to initiations from peers in a manner that the peers understand. In the case studies presented here, the peers were informed about the problems of the child but also how they could communicate with the child and do things together with him or her. Unlike peer-oriented approaches that make peers into teacher assistants (Romski & Sevcik, 1996), they were not told to use praise or other forms of rewards. When peers become small teachers, this is not part of an ordinary peer activity and may not support participation based on equality, which is a defining characteristic of peer interaction. The peers were told to acknowledge the child's efforts and

achievements and to encourage attempts in the same way as they would with the other children in the group or class. The focus on doing things together, not as an intervention, but as a positive activity, is a distinctive feature of the present approach.

Several authors have pointed to the importance of utilizing the child's skills, even when these skills are not an important part of the ordinary child repertoire (Koegel et al., 2012; Martinsen, Nærland & von Tetzchner, 2015). The life in preschools and schools contains a variety of activities and it is usually possible to find an activity that can constitute a basis for joint participation if the program is not too rigid with regard to what activities the child should do. The activities were selected in accordance with the interests and capabilities of the child with disabilities and their cultural value and possibilities to highlight decisive features and generalize them to other situations. In this way, their ecological value and generalization to other culturally valued activities were never in question.

Finally, the aim of this article has been to discuss reasons for inclusion and show some strategies that illustrate that inclusive practice is possible for children with severe disabilities. It is acknowledged that some children with severe disabilities may benefit from some one-to-one training but this is not an argument for segregation.

References

1. Adolph, K. E. & Hoch, J. E. (2019). Motor development: Embodied, embedded, enculturated, and enabling. Annual Review of Psychology, 70, 141–164.

2. Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Burke, K. M. & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. International Journal of Inclusive Education, 23, 1277–1295.

3. Anderson, D. K., Lord, C., Risi, S., DiLavore, P. S., Shulman, C., Thurm, A., Thurm, A., Welch, K. & Pickles, A. (2007). Patterns of growth in verbal abilities among children with autism spectrum disorder. Journal of Consulting and Clinical psychology, 75, 594–604.

4. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York, NY: W. H. Freeman.

5. Beukelman, D. R., Mirenda, P. & Sturm, J. (1998). Educational inclusion of AAC users. In D. R. Beukelman & P. Mirenda (1998). Augmentative and alternative communication: Management of severe communication disorders in children and adults, Second edition (pp. 391–424). London, UK: Paul H. Brookes.

6. Blair, E. (2010). Epidemiology of the cerebral palsies. Orthopedic Clinics of North America, 41, 441–455.

7. Bliss, C. (1965). Semantography (Blissymbolics). Sydney: Semantography Publications.

8. Brekke, K. M. & von Tetzchner, S. (2003). Co-construction in graphic language development. In S. von Tetzchner & N. Grove (Eds.), Augmentative and alternative communication: Developmental issues (pp. 176–210). London, UK: Whurr/Wiley.

9. Breitenbach, M. M., Armstrong, V. L. & Bryson, S. E. (2013). The implementation of best education practices for a student severely affected by autism. International Journal of Inclusive Education, 17, 277–294.

10. Brekke, K. M. & von Tetzchner, S. (2003). Co-construction in graphic language development. In S. von Tetzchner & N. Grove (Eds.), Augmentative and alternative communication: Developmental issues (pp. 176–210). London: Whurr/Wiley.

11. Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human developmental. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology, Sixth edition, Volume 1: Theoretical models of human development (pp. 793–828). New York: John Wiley.

12. Bruner, J. S. (1983). Child's talk. Oxford, UK: Oxford University Press.

13. Burleson, B. R. & Kunkel, A. (2002). Parental and peer contributions to the emotional support skills of the child: From whom do children learn to express support? Journal of Family Communication, 2, 79–97.

14. Campbell, J. M., Ferguson, J. E., Herzinger, C. V., Jackson, J. N. & Marino, C. A. (2004). Combined descriptive and explanatory information improves peers' perceptions of autism. Research in Developmental Disabilities, 25, 321–339.

15. Campos, J. J., Anderson, D. I., Barbu-Roth, M. A., Hubbard, E. M., Hertenstein, M. J. & Witherington, D. (2000). Travel broadens the mind. Infancy, 1, 149–219.

16. Carter, E. W., Asmus, J. M. & Moss, C. K. (2014). Peer support interventions to support inclusive schools. In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner & B. Algozzine. (2014). Handbook of effective inclusive schools (pp. 377–394). New York: Routledge.

17. Chen, X., French, D. & Schneider. B. H. (Eds.) (2006). Peer relaionships in a cultural context. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

18. Clarke, M. & Kirton, A. (2003). Patterns of interaction between children with physical disabilities using augmentative and alternative communication systems and their peers. Child Language Teaching and Therapy, 19, 135151.

19. Cole, B. A. (2005). Good faith and effort? Perspectives on educational inclusion. Disability and Society, 20, 331–344.

20. Crosland, K. & Dunlap, G. (2012). Effective strategies for the inclusion of children with autism in general education classrooms. Behavior Modification, 36, 251–269.

21. Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. Cognitions, Brain, Behaviour, 11, 1–48.

22. Desforges, C. (1989). Understanding learning for teaching. Westminster Studies in Education, 12, 17–29.

23. Dunn, J. (1999). Siblings, friends and the development of social understanding. In W. A. Collins & B. Laursen (Eds.), Relationships as developmental contexts (pp. 263–279). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

24. Eldar, E., Talmor, R. & Wolf-Zukerman, T. 2010. Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the eyes of their coordinators. International Journal of Inclusive Education, 14, 97–114.

25. Farlow, L. (1996). A quartet of success stories: How to make inclusion work. Educational Leadership, 53, 51–55.

26. Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. International Journal of Inclusive Education, 23, 691–704.

27. Gibb, K., Tunbridge, D., Chua, A. & Frederickson, N. (2007). Pathways to inclusion: Moving from special school to mainstream. Educational Psychology in Practice, 23, 109–127.

28. Halder, S. & Argyropoulos, V. (Eds.). (2019). Inclusion, equity and access for individuals with disabilities: Insights from educators across world. Singapore: Springer.

29. Hansen, J. H., Carrington, S., Jensen, C. R., Molbæk, M. & Secher Schmidt, M. C. (2020). The collaborative practice of inclusion and exclusion. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6, 47–57.

30. Hartup, W. W. (1992). Friendships and their developmental significance. In H. McGurk (Ed), Childhood social development: Contemporary perspectives (pp. 175–205). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

31. Hayes, C. (2014). Positive and negative aspects of inclusion services. Journal of the American Academy of Special Education Professionals, 5, 60–65.

32. Higbee, T. S. & Sellers, T. P. (2011). Verbal behavior and communication training. In J. L. Matspon & P. Sturmey (Eds.), International handbook of autism and pervasive developmental disorders (pp. 367–379). New York: Springer.

33. Jackson, L., Ryndak, D. L. & Wehmeyer, M. L. (2009). Access to the general curriculum: The mandate and the role of context in research-based practice for students with extensive support needs. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 33, 199–213.

34. Johnson, R. (1992). The Picture Communication Symbols – Book III. Solana Beach, California: Mayer-Johnson.

35. Karpov, Y. V. (2014). Vygotsky for educators. Cambridge: Cambridge University Press.

36. Kemple, K. M. (2004). Let's be friends. Peer competence and social inclusion in early childhood programs. New York: Teacher College Press.

37. Koegel, L., Matos-Freden, R., Lang, R. & Koegel, R. (2012). Interventions for children with autism spectrum disorders in inclusive school settings. Cognitive and Behavioral Practice, 19, 401–412.

38. Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated learning. Cambridge: Cambridge University Press.

39. Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. British Journal of Educational Psychology, 77, 1–24.

40. Madge, N. & Fassam, M. (1982). Ask the children. Experiences of physical disability in the school years. London, UK: Batsford.

41. Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals – images of inclusion in the Salamanca Statement. International Journal of Inclusive Education, 23, 677–690.

42. Maharaj, S. C. (1980). Pictogram Ideogram Communication. Regina: The George Reed Foundation for the Handicapped.

43. Marks, S. U. (2007). Can "special" programs for children with autism spectrum disorders be inclusive? Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 32, 265–268.

44. Martinsen, H., Nærland, T. & von Tetzchner, S. (2015). Språklig høytfungerende barn og voksne med autismespekterforstyrrelse: Prinsipper for opplæring og tilrettelegging, Annen utgave (High functioning children and adults with autism spectrum disorder: Principles for teaching and adaptation, Second edition). Oslo: Gyldendal Akademisk.

45. McGee, G. (2005). What's incidental about incidental teaching? In V. Zysk (Ed.), The best of Autism Asperger's Digest Magazine, Volume 1: Outstanding selections from over four years of issues! (pp. 157–172). Arlington, Texas: Future Horizons.

46. McLeskey, J., Waldron, N. L., Spooner, F. & Algozzine, B. (Eds.) (2014). Handbook of effective inclusive schools. New York: Routledge.

47. Molbaek, M. (2018). Inclusive teaching strategies – dimensions and agendas. International Journal of Inclusive Education, 22, 1048–1061.

48. Mrug, S. & Wallander, J. L. (2002). Self-concept of young people with physical disabilities: does integration play a role? International Journal of Disability, Development and Education, 49, 267–280.

49. Mulvihill. B. A., Shearer, D. & Van Horn, M. L. (2002). Training, experience and child care providers' perceptions of inclusion. Early Childhood Research Quarterly, 17, 197–215.

50. Nelson, K. (2007). Young minds in social worlds: Experience, meaning and memory. Cambridge, MA: Harvard University Press.

51. Nondal, T. J., Cercel, R., Mearns, C., & Ahlström, M. (2018). Educational systems for inclusive education in Norway, Romania, Scotland and Sweden. Learning Disability Practice Journal, 21.

52. Nunes, T., Schlieman, A. D. & Carraher, D. W. (1993). Street mathematics and school mathematics. Cambridge: Cambridge University Press.

53. Ou, J., Liu, R., Shen, Y., Xia, K. & Zhao, J. (2019). An overview of genetic and environmental risk of autism spectrum disorder. Global Clinical and Translational Research, 1, 37–44.

54. Piaget, J. (1932). The moral judgment of the child. London: Kegan Paul.

55. Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. International Journal of Inclusive Education, 22, 803–817.

56. Rapin, I., Dunn, M. A., Allen, D. A., Stevens, M. C. & Fein, D. (2009). Subtypes of language disorders in school-age children with autism. Developmental Neuropsychology, 34, 66–84.

57. Reindal, S. M. (2016). Discussing inclusive education: an inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. European Journal of Special Needs Education, 31, 1–12,

58. Rogoff, B., Matusov, E. & White, C. (1996). Models of teaching and learning: Participation in a community of learners. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), The handbook of education and human development (pp. 388–414). Oxford: Blackwell.

59. Romski, M. A. and Sevcik, R. A. (1996). Breaking the speech barrier. Baltimore: Paul H. Brookes.

60. Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence (pp. 35–66). New York: Basic Books.

61. Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G. et al. (2015). Naturalistic Developmental Behavioral Interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders, 45, 2411–2428.

62. Shaw, A. (2017). Inclusion: The role of special and mainstream schools. British Journal of Special Education, 44, 292–312.

63. Sigafoos, J., Carnett, A., O'Reilly, M. F. & Lancioni, G. E. (2019). Discrete trial training: A structured learning approach for children with ASD. In S. G. Little & A. Akin-Little (Eds.), Applying psychology in the schools book series. Behavioral interventions in schools: Evidence-based positive strategies (pp. 227–243). Washington: American Psychological Association.

64. Sigurdardottir, S., Eiriksdottir, A., Gunnarsdottir, E., Meintema, M., Arnadottir, U. & Vik, T. (2008). Cognitive profile in young Icelandic children with cerebral palsy. Developmental Medicine and Child Neurology, 50, 357–362.

65. Smith, M. M. (2005). Literacy and augmentative and alternative communication. London: Academic Press.

66. Sperry, L., Neitzel, J. & Engelhardt-Wells, K. (2010). Peer-mediated instruction and intervention strategies for students with autism spectrum disorders. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 54, 256–264.

67. Stadskleiv, K., Jahnsen, R., Andersen, G. L. & von Tetzchner, S. (2018). Neuropsychological profiles of children with cerebral palsy. Developmental Neurorehabilitation, 21, 108–120.

68. Stepaniuk, I. (2019) Inclusive education in Eastern European countries: A current state and future directions. International Journal of Inclusive Education, 23, 328–352.

69. Thapar, A., Cooper, M. and Rutter, M. (2017). Neurodevelopmental disorders. The Lancet Psychiatry, 4, 339–346.

70. Volkmar, F., Siegel, M., Woodbury-Smith, M., King, B., McCracken, J. & State, M. (2014). Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with autism spectrum disorder. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 53, 237–257.

71. von Tetzchner, S. (2004). Early intervention and prevention of challenging behaviour in children with learning disabilities. Perspectives in Education, 22, 85–100.

72. von Tetzchner, S. (2019). Child and adolescent psychology: Typical and atypical development. Abingdon, UK: Routledge.

73. von Tetzchner, S., Brekke, K. M., Sjøthun, B. & Grindheim, E. (2005). Constructing preschool communities of learners that afford alternative language development. Augmentative and Alternative Communication, 21, 82–100.

74. von Tetzchner, S. & Grindheim, E. (2013). A inclusão de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo através de atividades compartilhada com seus pares. Revista Educação Especial, 26, 507–522.

75. von Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2014). Введение в дополнительную и альтернативную коммуникацию. Жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра. Moskva: Terevinf Publisher.

76. von Tetzchner, S. & Stadskleiv, K. (2016). Constructing a language in alternative forms. In M. M. Smith & J. Murray (Eds.), The silent partner? Language, interaction and aided communication (pp. 17–34). Guildford, UK: J&R Press

77. Vygotsky, L. S. (1962). Thought and language. Cambridge, MA: MIT Press.

78. Webster, R. (2019). Including children and young people with special educational needs and disabilities in learning and life: How far have we come since the Warnock enquiry – and where do we go next? Abingdon, UK: Routledge.

Л. В. МАРДАХАЕВ

Инклюзивное образование: теоретико-методологические основы развития и проблемы

Развитие государства и общества создало предпосылки для создания наиболее благоприятных условий для получения качественного образования различным категориям детей. Это нашло отражение в развитии инклюзивности образования. Развитие инклюзии в системе образования все больше и больше получает развитие в стране. При этом все больше и больше возникает трудностей и проблем для тех, кто на практике ее реализуют, которые, в свою очередь, побуждают к поиску путей их преодоления. Данный факт побуждает исследователей изучать складывающийся опыт и вести целенаправленные поиски решения частных проблем развития инклюзивности в образовании.

Методологической основой исследовательской деятельности развития частных проблем инклюзии в образовании являются: средовый, личностно-деятельностный, индивидуальный и другие подходы, которые требуют их осмысления.

Средовый подход обусловлен потребностью создания наиболее благоприятных условий (адаптивной среды) для обучения различных категорий обучающихся с особыми адаптивными возможностями. Адаптивная среда – это среда, наиболее благоприятная для определенных категорий обучающихся с особыми адаптивными возможностями, развивающаяся с учетом потребностей адаптации в ней конкретных категорий обучаемых. При исследовании проблем развития инклюзивного образования на основе средового подхода следует выделять:

1. Архитектурная адаптивность – безбарьерность среды. Это первое, с чем сталкивается ребенок, его родители, когда обучаемый обращается в образовательную организацию. Изначально возникает вопрос о его возможности перемещаться в образовательной среде и насколько доступны для него ее возможности для самореализации. Именно среда, ее недостаточная адаптивность, создает первые проблемы для обучаемого в возможности наиболее полно пользоваться тем, что необходимо для его успешного обучения и самореализации в образовательной среде. В этом плане заслуживает внимания исследование Л. Е. Олтаржевской «Развитие адаптивной воспитательной среды в инклюзивном образовательном учреждении» (2012) [7]. Как руководитель, она могла вникать в адаптивные проблемы обучаемых с особыми адаптивными возможно-

стями и принимать меры к развитию адаптивной образовательной среды. Исследования и практика ее деятельности убедительно доказали, что создавать безбарьерную среду необходимо системно, и руководителю образовательной организации самостоятельно справляться с этой задачей исключительно трудно, а порой и невозможно.

С интересным опытом удалось познакомиться при посещении университета Монитобы (Канада). В университете создана безбарьерная среда, на первом этаже специальный вход в здание, где размещается служба по работе с абитуриентами (студентами) с особыми адаптивными возможностями, специалисты которой готовы немедленно придти на помощь и при необходимости сопроводить по учебному заведению.

2. Адаптивность к учебному процессу (жизнедеятельности в образовательной организации). К сожалению, этот аспект развития инклюзивного образования не получил достаточного внимания у исследователей. В этом отношении заслуживает внимания исследование Е. В. Котоминой «Формирование модели адаптивного образовательного учреждения для детей с хроническими соматическими заболеваниями» (2004) [1]. Оно было ориентировано на особую категорию детей, требующих постоянного медицинского сопровождения и особой организации учебного процесса, соответствующего их физическим и психологическим возможностям. Такие дети, как правило, обучались на дому.

Исследование Е. В. Котоминой охватило длительный период в деятельности Центра образования № 1998 «Лукоморье» и начиналось с дошкольного уровня образования, затем постепенно охватило начальную, среднюю, среднюю полную школу. Многие выпускники этой школы получили возможность адаптироваться к учебному процессу, завершить обучение, поступить в высшую школу и получить соответствующее образование. В адаптивной образовательной среде решены исключительно важные проблемы, направленные на создание здоровьесберегающей среды, необходимой для обучения детей с соматическими отклонениями здоровья:

– организация учебно-воспитательной деятельности, предусматривающей учебные занятия, активный отдых на перемене под руководством социальных педагогов, своевременное питание и медицинское сопровождение каждого ребенка, а также необходимое психологическое сопровождение учебно-воспитательной деятельности;

– регламентация проведения занятий, позволяющая обеспечить наиболее целесообразное их планирование на учебный день и неделю, необходимая для поддержания познавательной активности обучающих-

ся в течение дня, недели. Она предусматривала распределение учебных предметов с учетом познавательных возможностей обучающихся;

– комплекс методических рекомендаций учителю по активизации познавательной деятельности обучаемых на конкретных видах учебных занятиях с учетом их индивидуальных возможностей, а также рациональному использованию технических и наглядных средств, представленных в классе в интересах обучения;

– медицинское сопровождение каждого ребенка, с учетом его патологии в условиях образовательной организации. Подобный опыт исключительно важен и для обычных образовательных организаций. Как подчеркивал Е. Ш. Ямбург, выступая перед сенаторами Совета Федерации Российской Федерации, в современных условиях реально здоровых детей не более 12 % [9]. Данный факт диктует необходимость создавать в каждой образовательной организации медицинское сопровождение обучаемых. Особенно это важно, когда стали создавать образовательные комплексы;

– активное взаимодействие всех специалистов образовательной организации (педагогов-предметников, классного руководителя, социального педагога, психолога, логопеда, дефектолога, медицинской сестры и профильных врачей). Речь идет о том, что обеспечение адаптивности обучаемого с особыми познавательными потребностями носит комплексный характер, и решать проблемы повышения их адаптивности необходимо комплексно.

Главное, в новой адаптивной образовательной среде школы № 1998 «Лукоморье» были созданы такие условия, которые помогли детям адаптироваться к условиям обучения, активно учиться и развиваться, и, что самое главное, многим из них удалось преодолеть с возрастом патологические проблемы со здоровьем. Такое исследование и практическая реализация результатов вызывают огромный научный и практический интерес. В школе удалось не только создать динамичное, востребованное с учетом патологий детей медицинское сопровождение, но и организовать учебный процесс, отвечающий возможностям ослабленных детей, что позволило не усугублять состояние здоровья детей, а помочь им преодолеть многие проблемы.

3. Социальная адаптивность среды, в которой обучаются дети с особыми возможностями. Предметом особого внимания выступает социальная среда обучения – коллектив обучаемых, в какой степени он адаптивен к обучению в нем детей с особыми нуждами, особыми адаптивными возможностями. Как показала практика развития инклюзивного образования, детская среда может быть исключительно благоприятной для

обучения таких детей и может быть жестокой по отношению к «не таким как все», слабым. Во многих странах мира вызывает тревогу и акцентируется внимание педагогов, исследователей и общественности на таком явлении, как «буллинг».

Термин «буллинг» (от англ. *bull* – бык; *bully* – хулиган, драчун, задира, грубиян, насильник) – это систематическое, регулярно повторяющееся насилие, травля со стороны одного ученика или группы детей в отношении отдельного школьника, который не может себя защитить. Преследователи (обидчики) дают ребенку неприятные прозвища, обзывают, бойкотируют, угрожают, отбирают личные вещи или намеренно портят их, бьют или пинают, заставляют делать неприглядные и оскорбляющие достоинство действия и пр. Кибербуллинг (от англ. *cyberbulling* – интернет-травля) – это намеренные оскорбления, угрозы, сообщение другим компрометирующих данных с помощью современных средств коммуникации: компьютеров, мобильных телефонов, электронной почты, интернета, социальных интернет-сетей, блогов, чатов и т. д. Осуществляются они также через показ и отправление резких, грубых или жестоких текстовых сообщений, передразнивание жертвы в режиме онлайн и т. д. [4] Жертвой буллинга и кибербуллинга могут стать деть с особыми адаптивными возможностями.

Изложенное требует специальной подготовленности педагогического состава по социально-педагогической работе с детьми, созданию в ней благоприятной социальной среды для обучения детей с особыми адаптивными возможностями и контролю за протеканием в ней процессов с целью предупреждения конфликтности, а также таких явлений, как буллинг и кибербуллинг. Такую деятельность С. Т. Шацкий называл педагогизация среды, А. С. Макаренко, его воспитанник С. А. Калабалин – воспитание детского воспитательного коллектива.

4. Социальная адаптивность детей с особыми возможностями к образовательной среде. Адаптивность – качественная характеристика конкретного человека (ребенка), определяющая его предрасположенность к приспособлению к новой для него ситуации. Адаптивность обучающегося особыми адаптивными возможностями к образовательной среде – это качественная характеристика, определяющая его предрасположенность к приспособлению к образовательной среде. Она определяет перспективы его приспособления и наиболее полного проявления в образовательной среде с учетом потребностей обучения. Адаптивность детей с особыми адаптивными возможностями во многом зависит от совокупности внутренних и внешних факторов. Внутренних – это соб-

ственно адаптивность ребенка, его предрасположенность к адаптации к конкретной образовательной среде. Внешних – это адаптивность среды по отношению к конкретному ребенку. Именно эти факторы (внутренние и внешние) порождают трудности для ребенка в процессе адаптации и самореализации в образовательной среде, от степени их преодоления во многом зависит его успешность в обучении.

От того, в какой степени обучающийся самостоятельно преодолевает возникающие перед ним трудности, и он накапливает в этом опыт самостоятельности, зависит успешность его адаптации и самореализации в образовательной среде. Данный факт диктует необходимость содействия в повышении самостоятельности каждого обучаемого в преодолении возникающих перед ним трудностей в процессе решения задач адаптации, обучения и других. А это требует от субъекта, берущего на себя ответственность за содействие этому – тьютора, владение искусством социально-педагогического сопровождения обучающегося с особыми адаптивными возможностями. Тьютор (англ. *tutor* – наставник, репетитор, преподаватель) – это преподаватель, наставник, который выполняет функции сопровождения, педагогической помощи, гибко реагируя на ситуацию с учетом особенностей обучаемого и потребностей обучения, развития. Он помогает индивидуализировать обучение ребенка в системе образования.

Заслуживает внимания исследование Т. А. Михайловой «Социально-педагогическое сопровождение студентов с особыми адаптивными возможностями в процессе получения среднего профессионального образования» (2008) [5]. Она исследовала проблемы, возникающие в среде профессионального образования, и определяла способы преодоления трудностей, возникающих у обучаемых с особыми адаптивными возможностями. Такая же потребность возникает в общеобразовательных организациях, начиная с дошкольных, в которых обучаются дети с особыми адаптивными возможностями.

Изложенное свидетельствует о важности социально-педагогического сопровождения каждого ребенка с особыми адаптивными возможностями, оказавшегося в образовательной организации. Для этого необходимо методически грамотное социально-педагогическое сопровождение таких обучаемых. Сопровождать – это значит идти вместе с кем-либо (совместно двигаться) в интересах достижения сопровождаемым определенной цели, направляя, поддерживая, помогая сопровождаемому, иногда (при необходимости) заставляя, корректируя, стимулируя (способствуя целесообразному проявлению в деятельности) его конструктивные

действия в этом. Сопровождение, как правило, используется по отношению к человеку, которому нужна помощь, в том числе, обучающемуся с особыми адаптивными возможностями, в интересах поддержки его, содействия в самостоятельном преодолении возникающих (возникших) трудностей (проблем) в процессе самореализации, достижения жизненно важных целей.

Социально-педагогическое сопровождение обучающегося с особыми адаптивными возможностями представляет собой совместное движение сопровождающего (субъекта сопровождения) и сопровождаемого (объекта сопровождения), предусматривающее прогнозирование сопровождаемым перспектив поведения и самопроявления на конкретном занятии, мероприятии сопровождаемого, выявление у него возможных трудностей (проблем), побуждение осмысления сопровождаемым их существа и стимулирование (создание необходимых условий, поддержки, оказание необходимой помощи) самостоятельного и целесообразного продвижения в их преодолении, способствуя успешности самостоятельного достижения цели в обучении. Главное назначение социально-педагогического сопровождения – это повышение роли самого обучаемого в преодолении у него, возникающих трудностей в процессе адаптации к образовательной среде и обучении, активном участии во внеучебной конструктивной деятельности. Подобные проблемы возникают и в процессе развития инклюзивной образовательной среды, что диктует необходимость развития института тьюторов, социальных педагогов, психологов – специалистов по инклюзивному обучению и обучения их методике социально-педагогического сопровождения конкретных категорий обучающихся, с учетом своеобразия каждой и типичных проблем, с которыми они встречаются в процессе адаптации и самореализации в образовательной среде.

5. Адаптивность обучаемого к педагогу и педагога к обучаемому. Как показывает практика, в обычной образовательной среде не каждому педагогу удается найти необходимый подход к каждому обучаемому, что отражается на его обучении. В инклюзивной образовательной среде эта проблема становится исключительно значимой, и далеко не всегда педагог оказывается готовым к ее решению. Как справедливо подчеркивает А. Ш. Ямбург, «инклюзивное образование – это прежде всего квалификация педагогов» [9]. Дело в том, что педагог начинает сталкиваться с категориями обучающихся, к работе с которыми он не готов. А. Ш. Ямбург приводит пример: в первый класс поступил ребенок с СДВГ (синдром дефицита внимания и гиперактивности), испытывающий трудности в кон-

центрации внимания, импульсивный и чрезмерно активный. Подобное явление наблюдается примерно у 5–10% детей до 12 лет. Не умея строить работу с таким ребенком, не имея права удалить его из класса, так как отвечает за безопасность этого ребенка, и в связи с тем, что он не дает возможности вести занятие, учитель заклеивает ему рот скотчем и идет под суд [9]. Беда учителя в том, что работе с подобными и другими детьми с особыми адаптивными возможностями его никто не учит.

Возникает исключительно сложная проблема: специалисты по работе с различными нозологиями получают специальное образование и со временем достигают мастерства. При инклюзивном обучении в одной группе могут оказаться дети с разными адаптивными возможностями, требующими специальных знаний и владения специальными методиками. Возникает проблема, которая непосредственно связана с подготовленностью педагога к тому, чтобы так построить обучение, которое было бы доступно обучаемым с особыми возможностями и не сдерживало в обучении и развитии других.

Уметь создать наиболее конструктивную методику обучения в конкретной образовательной ситуации – это высочайшее искусство педагога. Такому искусству научить педагога невозможно, так как оно всегда ситуативно и определяется востребованостью конкретной инклюзивной образовательной среды. В этой связи заслуживает внимания исследование Т. В. Тимохиной «Профессиональная подготовка педагогов к работе с детьми с особыми адаптивными возможностями» (2019) [8]. Исследование проводилось в течение длительного времени в специальном центре инклюзивного образования, созданном на базе вуза. Оно строилось на основе изучения накапливаемого опыта реализации задач инклюзивного обучения, разработки авторской концепции и ее проверки в вузе. Как показала экспериментальная работа, решить полностью проблему инклюзивного образования исключительно сложно, так как практика богата вариантами, требующими поиска все новых и новых подходов.

Учитывая сложность подготовки учителя в вузе к работе в системе инклюзивного обучения, А. Ш. Ямбург предлагает ввести в образовательных организациях должности старший учитель и ведущий учитель.

Старший учитель (учитель-методист) – это человек, который владеет передовой педагогической практикой и может показать ее со своего стола. Это своего рода играющий тренер – педагог-мастер.

Ведущий учитель (учитель-наставник) – это учитель, который обладает всеми квалификациями, которые характерны для старшего учителя, но он является интегратором. Решать проблемы обучения человека с осо-

быми нуждами (инклюзивного образования) нельзя в одиночку. Здесь должна работать команда (психолог, дефектолог, логопед, социальный педагог и т. д.). Фактически это учитель, который может объединить усилия (интегрировать знания) всех специалистов в интересах обеспечения необходимого образования конкретного обучаемого с особыми адаптивными возможностями. Одновременно А. Ш. Ямбург справедливо подчеркивает, что иметь такого учителя-наставника в крупных образовательных организациях можно, а вот в малых – сложно. Надо их иметь одного на несколько малых школ [9].

Изложенное диктует необходимость сохранения института коррекционной педагогики, недопущения утраты того опыта, который сложился в стране и поиска путей его развития в новых условиях, условиях инклюзивного образования. Каким образом это обеспечить, необходимо исследовать и совместно со специалистами коррекционной педагогики решать, как готовить специалистов, которые способны интегрировать их знания и опыт в интересах различных групп детей с особыми адаптивными возможностями и каждого ребенка с учетом его своеобразия.

Личностно-деятельностный подход не менее важный при развитии инклюзивного образования. Он обусловлен потребностью активизации потенциала обучаемого с учетом его возможностей в деятельностном проявлении. При исследовании проблем развития инклюзивного образования на основе личностно-деятельностного подхода следует выделять:

1. Развитие познавательной активности каждого обучаемого с учетом его возможностей. Познавательная деятельная активность обучаемого – основа обучения, которая зависит от развитости его познавательных возможностей. Успешность обучения ребенка заключается в том, что необходимо обеспечить образовательную (познавательную) активность каждого обучаемого с учетом его индивидуальных возможностей учиться. Личностно-деятельностный подход диктует необходимость учитывать такие аспекты обучения, как передача учебной информации от педагога к обучаемому (от обучаемого к педагогу), получение учебной информации обучаемым, а также мотивирование познавательной деятельности обучаемого и стимулирование его активности с учетом личностных возможностей.

В процессе обучения важное место принадлежит органам чувств, способности обучаемого воспринимать и осмысливать учебную информацию, а также уметь представлять усвоенное в форме, доступной для его оценки учителем. Данный факт определяет важность для учителя уметь

представлять учебный материал обучаемому в доступной для его восприятия форме, а обучаемому – усвоенную им информацию учителю и классу для демонстрации своих знаний и их оценки. Каждая категория обучаемых с отклонениями в развитии отличается своими познавательными возможностями и диктует необходимость поиска технических и методических средств, компенсирующих недостаток их развития. Это позволит активизации познавательных возможностей обучаемых.

2. Развитие активно-двигательных возможностей обучаемых. Движение – источник развития детей. Патология двигательной активности серьезно сказывается на развитии ребенка. Ее преодоление требует абилитации (от лат. *habilitās* – пригодность, способность) – комплекса мер, направленных на стимулирование развития, формирование новых и усиление имеющихся ресурсов социального, психического и физического развития ребенка. Она направлена на совершенствование ресурсов его саморазвития, а также на развитие тех способностей, которые могли бы компенсировать имеющиеся у него недостатки, повышая возможности в адаптации и самореализации в проявлении. Заслуживает внимания опыт абилитации, получивший развитие по отношению к детям с детским церебральным параличом (ДЦП) в кондуктивной педагогике, разработанной венгерским врачом Андрашем Пете (1893–1967) [3, с. 148–155]. Кондуктор – это специально подготовленный педагог, который непосредственно занимается с ребенком его сопровождением, ведением по пути развития, овладения навыками правильного поведения, овладения нормальной двигательной активностью.

Значительное место в кондуктивной педагогике принадлежит формированию и развитию правильного двигательного поведения через «двигательное воспитание» (А. Пете). Его действенность требует определенной воспитательной системы активной жизнедеятельности ребенка с самого раннего возраста, в которой наиболее полно проявляются его индивидуальные двигательные возможности. Такую систему двигательной активности важно сохранить в процессе обучения и внеучебной деятельности в школе, но как это сделать в условиях инклюзивного образования, необходимы системные исследования и поиск.

На основе личностно-деятельностного подхода можно исследовать и другие проблемы развития инклюзивности образования.

Индивидуальный подход занимает особое место в развитии инклюзивного образования. Он обусловлен потребностью индивидуализации инклюзивности образования по отношению к конкретному обучаемому. При исследовании проблем развития инклюзивного образования на ос-

нове индивидуального подхода следует выделять прежде всего выявление и формирование индивидуальной программы включения ребенка в образовательную среду и обеспечение качества его обучения и воспитания. Это нашло свое проявление в разработке индивидуальной траектории обучения для конкретного ребенка.

Каждый ребенок – это особый мир, требующий индивидуального подхода в обеспечении его обучения. По отношению к детям с особыми адаптивными возможностями для обеспечения индивидуализации их обучения необходимы усилия группы специалистов. Именно об этом говорил А. Ш. Ямбург, когда отмечал важность введения такой должности, как ведущий учитель. Такой учитель способен объединить усилия всех специалистов (дефектолога, психолога, социального педагога, учителя, а при необходимости и других) для разработки индивидуальной траектории обучения каждого ребенка с особыми адаптивными потребностями и обеспечить ее реализацию в педагогической практике.

Заслуживает внимания опыт г. Москвы, где создан Городской психолого-педагогический центр Департамента образования и науки (руководитель Л. Е. Олтаржевская), который непосредственно работает с образовательными организациями, помогая им в разработке индивидуальной траектории обучения каждого ребенка с особыми адаптивными потребностями и методических рекомендаций учителю по ее реализации. Практика деятельности такого центра свидетельствует о том, что такие центры и/или его филиалы должны формироваться в каждом районе Москвы. Они должны иметь финансирование и поддерживаться Правительством города, так как далеко не всегда образовательная организация может выделять специальные средства для обращения за помощью к специалистам центра.

Главное – в таком центре объединяются специалисты высокого уровня по работе с разными категориями детей с особыми адаптивными возможностями, умеющие работать в команде и быть готовыми оказать необходимую помощь тем, кто в ней нуждается в образовательных организациях. Одновременно следует создавать и развивать институт ведущих учителей (А. Ш. Ямбург), как образовательный капитал каждой образовательной организации по работе с детьми с особыми адаптивными возможностями. Речь идет о том, что важно выделять такую категорию – ведущих учителей (ведущих педагогов), способных интегрировать усилия разных специалистов в интересах индивидуализации обучения особых детей. Такие учителя (педагоги) являются локомотивом образовательной организации, ее авторитетом и педагогическим капиталом.

Таким образом, представлены только некоторые аспекты теоретико-методологических основ развития и проблемы инклюзивного образования. Они требуют дальнейшего поиска и развития в интересах развития инклюзивного образования. При этом исключительно важно сохранить созданный институт специальной и дефектологической педагогики, который должен дополнять и обогащать новые исследования и практику инклюзивного образования.

Список литературы

1. Катомина Е. В. Формирование модели адаптивного общеобразовательного учреждения ля детей с хроническими соматическими заболеваниями : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. В. Катомина. – Москва : РГСУ, 2004.

2. Мардахаев Л. В. Стимулирование социализации детей с особыми адаптивными возможностями в инклюзивной образовательной среде / Л. В. Мардахаев // Инклюзивная образовательная среда и ее развитие : матер. междун. конф.-круг. стола с участ. молодых исслед. РГСУ / под ред. Л. В. Мардахаева. – Москва : Перспектива, 2018. – С. 6–12.

3. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: педагогика становления и развития личности : учеб. для студентов средних и высших учебных заведений, магистрантов и аспирантов / Л. В. Мардахаев. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2019. – 260 с. DOI: 10.23 681/493546.

4. Мардахаев Л. В. Кибербуллинг и его влияние на социализацию младшего подростка / Л. В. Мардахаев, М. Э. Гречкина // Homo cyberus. – 2019. – №1 (6) . – URL : journal.homocyberus.ru/Mardahaev_LV_Grechkina_ME_1_2019.

5. Мардахаев Л. В. Социально-педагогическое сопровождение студента, испытывающего трудности в обучении / Л. В. Мардахаев // Педагогическое образование и наука. – 2018. – №5. – С. 79–85.

6. Михайлова Т. А. Социально-педагогическое сопровождение студентов с особыми адаптивными возможностями в процессе получения среднего профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. А. Михайлова. – Москва : РГСУ, 2008.

7. Олтаржевская Л. Е. Развитие адаптивно-воспитательной среды в инклюзивном образовательном учреждении : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. Е. Олтаржевская. – Москва : РГСУ, 2012.

8. Тимохина Т. В. Профессиональная подготовка педагогов к работе детьми с особыми адаптивными возможностями : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Т. В. Тимохина. – Москва : МПГУ, 2019.

9. Ямбург Е. А. Обеспечение равных условий для получения качественного образования всех категорий детей : доклад в Совете Федерации. – URL : youtube.be/HWeMsStVbFo (дата обращения: 15.04.2020).

С. И. ГЛУХИХ, М. В. ПРИВАЛОВА

Педагогическая аксиология как методологическая основа инклюзивного образования

Современный мир совершает очередной виток развития. Человечество двигается вперед с высокой скоростью и старается прямо во время движения адаптироваться к изменяющимся условиям. Как пишет А. А. Гусейнов, мы развиваемся согласно модели «человек, человечество, человечность». Это «три измерения сущности человека: природное, социальное, нравственное» [1, с. 130]. Вслед за И. Т. Фроловым, Гусейнов вводит понятие третьего измерения сущности человека, именно то, что, по мысли Фролова, и делает нас людьми [2].

Каждое из измерений влияет на все сферы человеческой жизни: экономическую, правовую, социальную и духовную. Мы должны создать такие условия, чтобы стал возможен переход к нравственному измерению, ибо только в нем включающее общество и включающее образование станут нормой, частью повседневной жизни.

Внедрение социальной инклюзии в нашу жизнь заставляет пересмотреть, а где-то и изменить некоторые принципы международной и национальной политики в сфере здравоохранения, социальной защиты и образования. Изучение международной программы ЮНЕСКО «Образование для всех» позволяет выделить основной принцип, на котором базируется инклюзивное образование, т. е. равное представление возможностей всем обучающимся получать качественное образование и развивать свой потенциал, невзирая на гендерные различия, социально-экономический статус, этническую принадлежность, географическое местоположение, необходимость в специальном образовании, возраст, религию и т. п. Таким образом, в программе сделан акцент в том числе и на проблемах образования такой категории граждан, как лица с ограниченными возможностями здоровья.

Здоровье здесь ключевое слово. Мы часто слышим о дуалистической составляющей здоровья, т. е. физическое здоровье, детерминированное нашей наследственностью и образом жизни, и социальное здоровье, которое, согласно взглядам М. Б. Лига и Е. В. Цикалюк, в философии раскрывается через «такие категории, как „добродетель“, „гармония“, „счастье“, „благополучие“» [3, с. 7]. Социальное здоровье формируется через круг общения (друзья, близкие, наставники), через любимые занятия (хобби, спорт, кружки по интересам), через возможность состоятся в обществе.

Многие исследования показывают, что дети с ОВЗ, обучаясь в специализированных школах и находясь постоянно среди других особенных детей, начинают воспринимать себя обособленной группой, которой нет места среди здоровых людей. Сознание такого ребенка ограничено его средой общения. Кто-то скажет, что это защищает их, они не знают, насколько опасен внешний мир, но все дети вырастают. Неумение жить в обществе, неспособность конкурировать, как жестоко бы это не звучало по отношению к людям с ОВЗ, на рынке труда делают их еще более отчужденными от общества. Человек – существо социальное, поэтому счастье мы обретаем только в обществе. Неумение жить в обществе автоматически делает человека несчастным, ведет к суицидам, алкоголизму и т. д. Выходом является создание открытой образовательной среды, включающей и здоровых детей и детей с ОВЗ, итогом чего будет формирование картины мира, где каждый нужен всем, а все каждому. Если ребенок с ограниченными возможностями здоровья дружит со здоровыми детьми, он становится более социально развитым и открытым. Занимаясь спортом, он укрепляет свое здоровье, становится сильным, выносливым, а главное формирует уверенность в себе и спортивный дух.

Включая людей с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду общества очень важно не повредить вторую составляющую их здоровья – социальную. Таким образом, процесс социализации детей с ОВЗ такой же важный, ценный, как и процесс получения знаний.

Все, что существует в мире, может стать объектом ценностного отношения, человек абсолютно каждый объект проводит через свою систему ценностей. Кто формирует эти ценности и выстраивает их иерархию? Конечно, общество. Мы начинаем формировать ценностное сознание ребенка с рождения. Это мама, это папа, т. е. самые важные и ценные люди в жизни. Это тетя врач, веди себя при ней хорошо, а с бабушкой можно и побаловаться. Это дорогая кукла, не надо ее разбирать, а вот старую куколку – пожалуйста. Аксиология является теоретической базой в понимании мира, но все было бы так легко, если бы не закон относительности. То, что для одного ценность, для другого совершенно ненужная вещь. Вопрос об универсальных ценностях можно рассматривать только исходя из того, что для всего человечества ценным является одно и то же. Об этом писал еще в XIX в. один из основоположников аксиологии немецкий философ, врач, психолог Рудольф Герман Лотце. Он четко разделял два мира: «мир явлений» и «мир внутренних ценностей». Например, такую ценность «внутреннего мира», как добро, не стоит искать среди природно-естественных явлений. Это чисто субъективная категория.

Самое, на наш взгляд, главное внес в теорию философской аксиологии Иммануил Кант. Высшей ценностью на земле он объявил человека, заявив, что к человеку необходимо относиться только как к цели, и никогда – как к средству. Много внимания Кант уделил разработке категорий «нравственности» и «долга», так как именно они, по его мнению, делают человека не похожим на животного и открывают путь к благу, имеющему смысл лишь в человеческом измерении [4].

Человек существует в двух сферах – материальной (физический мир) и идеальной (внутренний мир человека). В каждой из этих сфер свои ценности, но культура и образование оказывают влияние на обе сферы жизни человека. Чем выше культурный и интеллектуальный уровень, тем более развита способность к абстрактному мышлению, к умению планировать, ставить цели и формировать пути их достижения, а самое главное, к духовному развитию. Ценности материального мира формируют ценности духовного, и наоборот. Мы воспринимаем красоту вокруг нас и растем духовно, ибо, как писал в свое время академик Д. С. Лихачев, «заметить красоту в природе, в поселке, городе, улице, не говоря уже в человеке, сквозь все заслоны мелочей – это значит расширить сферу жизни, сферу того жизненного простора, в которой живет человек» [5, с. 13–14]. Личностные ценности формируют систему ее ценностных ориентиров. Такие ценности бывают свойственны лишь конкретному индивиду, обладают большой степенью индивидуальности, а могут и интегрировать его с какой-либо группой людей. Например, любовь к экстремальным видам спорта, к наукам, к педагогической деятельности.

Педагогическая аксиология начала зарождаться как отдельное направление знания в 80-х гг. XX в. в рамках философии образования, ознаменовав собой переход от авторитарной образовательной парадигмы к гуманистической.

Гуманистическая цель образования способствовала пересмотру существующей на тот момент образовательной модели, ибо требовала не только материально-технических изменений, но и коренных преобразований в формировании личности ребенка, так как «в современных условиях наращивание интеллектуального и культурного потенциала нации требует закрепления за отечественным образованием роли социального института по развитию духовности, стимулирующей культуротворчество личности – творение себя в культуре и осознание мира культуры в себе» [6, с. 189–190]. Таким образом, такая доминирующая педагогическая ценность, как «знание», была дополнена и расширена общечеловеческой ценностью «гуманизмом». Гуманизация образования

формирует отношение к человеку как самоцели развития, как к главному критерию всех процессов, происходящих в мире.

Следующей важной ценностью образования является «педагогическая деятельность», субъектом которой выступает учитель.

В. А. Сластенин выделяет следующие ценности в педагогической деятельности: во-первых, утверждение в обществе и ближайшей социальной среде (значимость труда учителя, престиж профессиональной преподавательской деятельности, уважение окружающих); во-вторых, удовлетворение потребности в общении (с детьми, коллегами, родителями школьников); в-третьих, самосовершенствование (возможность творческого и культурного развития, духовный рост); в-четвертых, самовыражение (творческий подход к работе, возможность участия в конкурсах и открытых мероприятиях); в-пятых, утилитарно-прагматические запросы (возможность самоутверждения, продолжительный отпуск) [7, с. 92].

На наш взгляд, это личностный подход к рассмотрению ценности, то, чем педагогическая деятельность ценна для самого преподавателя. Мы хотим выделить социальную значимость ценности педагогической деятельности.

Во-первых, учитель – это источник знаний. Не будем забывать про доминантную ценность образования. Сейчас очень часто говорят, что учитель больше не нужен для получения информации. Но как нам показал период самоизоляции во время пандемии COVIV-19, когда родителям пришлось взять на себя часть функций преподавателя, учитель был и остается главным звеном в процессе познавательной деятельности, ибо не вся информация, проходящая через сознание ребенка, оседает там в форме знаний. Учитель, наставник, тьютор – это тот, кто поможет своему подопечному не захлебнуться в потоке информации, направит в нужное русло и расставит правильные «акценты».

Во-вторых, источник культурных ценностей. Сюда входит и педагогическая культура учителя (нормы и правила поведения, проявление педагогического такта, педагогической техники и мастерства, педагогическая грамотность и образованность) и общая культура (мировоззрение, жизненные установки и т. д.). Сознание – это высшая форма отражения. Человек в процессе жизни пропускает через сознание всю окружающую его объективную реальность, обрабатывает эту информацию и возвращает в мир. Наставник, с которым наш ребенок проводит каждый день по нескольку часов, обязательно оставляет в нем свой след, формирует его систему ценностей. От учителя ребенок может перенять, как манеру

публичного выступления или особенности участия в диспутах, так и отношение к ближнему, другому ребенку, доброту, уважение.

В-третьих, духовный наставник. Главная цель образования – это сформировать интеллектуальную разносторонне развитую личность, т. е. высокодуховного человека со сформировавшейся системой ценностей, оригинальными привычками, особым образом поведения, манерой общения и другими индивидуальными особенностями. Все это должен сформировать учитель. Конечно, не в одиночку, здесь важны и семья, и социальное окружение, но основной труд лежит на учителе.

Последней, но не по важности, ценностью образования выступает «педагогическая технология» – это «упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательно-воспитательного процесса» [там же, с. 96]. Эффективность личностно-ориентируемых педагогических технологий напрямую зависит от того, в какой степени представлен в них человек как субъект данного процесса, как учтены его личностные психологические особенности, как расставлены акценты, через какую призму подан учебный материал.

Нельзя обойти вниманием информационные педагогические технологии, позволяющие как эффективно включиться в совместную работу, так и выстроить индивидуальную траекторию получения знаний и навыков. Особенно это стало актуально в период пандемии коронавируса. Школы и вузы перешли на дистанционное образование. Это было непривычно, иногда технически сложно. Приходилось выстраивать отношения с учениками в новом формате, но как оказалось, нет ничего невозможного для человека. Адаптировались, нашли плюсы, главное процесс образования продолжился.

Гуманистически ориентированные педагогические технологии помогают преодолеть отчуждение не только преподавателей, здоровых учеников, но и детей с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзия важна для всех участников образовательного процесса. Она позволяет здоровым детям обрести опыт толерантного общения, раздвигает границы их понимания мира, формирует чувство уважения ко всем участникам социальных отношений, создает для преподавателя оптимальную среду для творческого самовыражения, для духовного и профессионального роста, а главное, помогает детям с ОВЗ чувствовать себя частью общего. Любовь к ближнему как величайшая человеческая ценность преодолевает любые преграды, проблемы и недопонимание.

Таким образом, образование в нашей стране, переживает долгожданные изменения аксиологических основ, получивших легитимную силу в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». Особое значение вступление в силу данного закона имеет для детей с ограниченными возможностями здоровья. Это только начало, успешное движение к цели невозможно без формирования базовых ценностных ориентаций. Еще раз подчеркнем, что в этой связи аксиология может рассматриваться как методологическая основа инклюзивного образования и соответственно методология современной педагогики.

Список литературы

1. Гусейнов А. А. Человек, человечество, человечность // Институт человека: Идея и реальность / отв. ред. Г. Л. Белкина ; ред.-сост. М. И. Фролова. – Москва : Ленанд, 2018. – 348 с.

2. Фролов И. Т. Перспективы человека: Опыт комплексной постановки проблемы, дискуссии, обобщения / И. Т. Фролов. – Москва : Политиздат, 1979. – 336 с.

3. Лига М. Б. Социальное здоровье студенческой молодежи вуза: состояние и механизмы формирования / М. Б. Лига, Е. В. Цикалюк. – Москва : Русаки, 2013. – 177 с.

4. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант. – Москва : Мысль, 1994. – 591 с.

5. Лихачев Д. С. Письма о добром / отв. ред. С. О. Шмидт. – Москва : Наука ; Санкт-Петербург : Logos, 2006. – 321 с.

6. Гнатик Е. Н. Совершенствование человека: тенденции и ориентиры образования / Е. Н. Гнатик // Проблема совершенствования человека (в свете новых технологий): Трансгуманизм и проблема социальных рисков. Редукционизм как соблазн наук о человеке. Об идолах и идеалах биотехнологического самоизобретения человека. Как возможен совершенный человек? / отв. ред. Г. Л. Белкина. – Москва : ЛЕНАНД, 2016. – 272 с.

7. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. – Москва : Академия, 2003. – 192 с.

А. В. ШВЕЦОВА
Гендерный подход в инклюзивном образовании

В отечественной науке параллельно существуют два подхода к пониманию гендера. Первый из них связан с идеей социальной справедливости и равноправного участия мужчин и женщин в общественной жизни. Исторически он основывается на суфражизме и последующем феминистическом движении, что позволяет говорить о гендерных исследованиях как о самостоятельном научном направлении. Наиболее авторитетные работы в разных научных сферах этой области принадлежат И. С. Кону, С. Г. Айвазовой, О. А. Ворониной, И. А. Жеребкиной, Е. А. Здравомысловой, А. А. Темкиной, И. С. Клециной, Н. Л. Пушкаревой, Л. В. Сажиной, Г. Г. Силласте, Л. И. Столярчук, Е. А. Ярской-Смирновой, В. Г. Ушаковой, О. А. Хасбулатовой, З. А. Хоткиной, Л. В. Штылевой и др.

Второй подход обращается к понятию «гендер» как синониму слова «пол» и фокусирует внимание на физиологических различиях мужчин и женщин. Такое толкование чаще встречается в педагогических и психологических исследованиях – там, где есть необходимость сопоставить данные по различным социальным группам, выделить мужские и женские особенности (например, В. А. Гневашева, М. Ю. Малкина, Д. С. Павлова и др.). Методологически более точно определять такой подход как полодифференцированный, поскольку использование термина «гендер» подразумевает все-таки социально-культурную доминанту.

Это справедливо и для современного состояния инклюзивного образования. Немногочисленные работы педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями, посвящены поиску различий между мальчиками и девочками и конструированию на их основе разных методов обучения. В частности, утверждается, что «мальчика и девочку ни в коем случае нельзя воспитывать одинаково. Они по-разному смотрят и видят, слушают и слышат, по-разному говорят и молчат, чувствуют и переживают» [1, с. 16].

Этот принцип наиболее распространен среди педагогов-практиков и рассматривается как априорный, не нуждающийся в доказательной базе: «Совершенно справедливо, что педагоги считали и считают необходимым дифференцированно подходить к воспитанию и обучению мальчиков и девочек, так как у них по-разному организованы психические процессы, по-разному функционирует мозг, от которого зависит, какой будет интеллект, память, образ мышления, эмоции у ребенка»

[2, с. 497]. Широкую популярность имеет представление о функциональной межполушарной асимметрии, что, по мнению педагогов, влияет на полодифференцированное восприятие информации, слух, зрение (приводятся примеры, что «девочки опираются на ближнее зрение, а мальчики на дальнее зрение, для их полноценного психического развития требуется большее пространство, чем девочкам» [там же]), чувствительность, речь, «различия в физическом, личностном и социальном развитии мальчиков и девочек, в интеллектуальной сфере и визуально-пространственных способностей» [3, с. 51] и т. д. Авторы подчеркивают важность гендерного подхода в инклюзивном образовании, понимая его как «учет психофизиологических особенностей мальчиков и девочек… в различных организационно-деятельностных формах: совместное обучение и воспитание мальчиков и девочек при дифференцированном подходе, раздельное обучение и воспитание мальчиков и девочек, раздельно-параллельное обучение и воспитание» [4, с. 102].

Таким образом, гендерный подход в инклюзивном образовании представлен в отечественных работах как сопутствующий основной линии работы с детьми с ОВЗ. Изучение гендера мотивировано желанием лучше понять общие принципы развития, проблемы психического и физического здоровья, которые показывают различия между мальчиками и девочками. Однако существует проблема использования устаревших или непроверяемых данных, на которых строятся рассуждения. Поэтому для развития гендерного подхода в инклюзивном образовании крайне важен принцип междисциплинарности, позволяющий учитывать данные нейрофизиологии, психологии, социологии, общей педагогики и других наук в практической деятельности.

Долгое время действительно считалось, что мозг мужчин и женщин устроен по-разному, что определяет механизмы функционирования, познавательные возможности, поведение, протекание психических процессов и реакций, а следовательно, и различные подходы к обучению. Новейшие исследования в нейрофизиологии ставят под сомнение существование «женского» и «мужского» мозга. Возможность анализировать большие объемы данных и проводить сложные эксперименты позволила сделать важное открытие – мозг пластичен. Это означает, что в течение всей жизни он меняется под воздействием опыта, профессиональной деятельности, стиля жизни. Жизнь, которую ведет человек, отражается в закономерностях синаптических связей, функционировании тех или иных отелов мозга [5, с. 113, 117].

Существует достаточно исследований, в которых сообщается об обнаруженных различиях в структуре мозга женщины и мужчины (например, R. K. Lenroot, J. N. Giedd [6]; A. N. Ruigrok и др. [7]), но эти различия не говорят о диморфизме, поскольку, во-первых, они исчезающе малы, во-вторых, перекрываются индивидуальными различиями, а в-третьих, вариативны в зависимости от стиля жизни, вплоть до противоположности [8]. Например, известно, что гипоталамус в среднем в два раза больше у мужчин, но примерно у 30% мужчин его размер попадает в типичный для женщин диапазон [9].

Группа из Медицинской школы Чикаго под руководством Лиз Элиот провела в 2016 и 2017 годах метаанализ по строению миндалины и гиппокампа (использовались данные 46 исследований, общий объем выборок 6726 человек) [10]. Ученые обнаружили, что изначальные заявления о более крупном размере этих участков мозга у мужчин являются необоснованными и что различия заметно сокращаются или вообще исчезают, если измерения скорректировать в соответствии с внутричерепным объемом мозга. В 2015 году группа ученых из Университета Тель-Авива сообщила о результатах длительного и подробного исследования более 1400 сканов головного мозга, полученных из четырех разных лабораторий. Анализ внутренней согласованности показал, что большинство образцов состоит из уникальных «мозаик» функций, частота появлений того или иного признака не зависит от пола [11].

Профессор Астонского Университета (Великобритания) Джина Риппон на убедительном научном материале показывает, что фундаментальные различия мозга мужчин и женщин на уровне нейронного устройства отсутствуют [5]. Изучив данные нескольких сотен исследований, она пришла к выводу, что величина любых различий зависит от условия измерения и метода, а резонансные открытия зачастую грешат минимальным размером выборки и чистотой интерпретации. Соответственно, то, что известно науке на сегодняшний день о мозге, не позволяет говорить о нем как о полодифференцированной структуре.

Метаанализ, в котором синтезированы данные оценки математических способностей детей со 2 по 11 классы (на основе тестирования более 7 млн детей), показал, что величина гендерного различия d ранжировалась от 0,02 до 0,06, т. е. различия тривиальны или отсутствуют [12]. Другой метаанализ накопленных данных 242 исследований, представляющих тестирование более 1,2 млн человек [13], показал, что d имеет среднюю величину 0,05, что подтверждает предыдущие выводы. В целом речь идет о том, что нет оснований организовывать процесс обучения «с уче-

том половой специфики мозга». Скорее, наоборот – мозг развивается согласно образовательному сценарию.

Этот тезис поддерживается данными социологов и психологов. Доктор психологических наук, профессор И. С. Клецина утверждает, что в психологических характеристиках мужчин и женщин гораздо больше сходства, чем различий [14, с. 66]. Условия социализации побуждают людей принимать заданные статусные позиции, что ограничивает их личностное развитие и создает трудности самореализации женщин в профессиональной сфере, а мужчин – в семейной. Гендерный подход в психологии определяет исследовательскую стратегию в отношении мужчин и женщин (как представителей социальных групп) с целью преодоления статусного и ролевого неравенства, а также создания условий равных возможностей для социализации, развития и самореализации мужчин и женщин во всех сферах жизнедеятельности [там же].

Гендерная социология базируется на исследовании социально-культурных кодов, определяющих гендерную структуру общества. Наиболее актуальные направления заданы трансформацией гендерных ролей в экономике, политике, семейно-брачных отношениях под влиянием цифоровизации и иных глобальных переменных. Профессор Г. Г. Силласте считает, что формирующийся в мире новый гендерный порядок – это новый порядок социального и межличностного взаимодействия мужчин и женщин как системообразующих социально-демографических общностей на основе идеологии принципа гендерного равноправия [15, с. 57]. Определяющим условием при этом является сбалансированное участие мужчин и женщин как в экономических процессах, так и в выполнении ежедневных домашних дел, включая воспитание детей (см., например, исследование Института социально-экономических проблем народонаселения РАН [16]).

Таким образом, перед современной специальной педагогикой стоит задача внедрения гендерного компонента, который заключается не в разделении по признаку пола, а в формировании такой культурной среды, которая благоприятна как для мальчиков, так и для девочек, несмотря на различия. Это своего рода «двойная инклюзия» – включение ребенка в социум как полноценного участника через осознание себя равноправным гражданином вне зависимости от пола. Возможно, для детей с ОВЗ это еще более важно, поскольку они находятся в ситуации множественных ограничений.

В общей педагогике гендерная методология развита на достаточно качественном уровне, что позволяет опираться на нее при работе с детьми,

нуждающимися в специальных образовательных условиях. В академическом учебнике «Гендерная психология и педагогика» (ред. О. И. Ключко) гендерная педагогика определяется как раздел педагогического знания, изучающий содержание и формы полоролевой социализации в образовании и направленный на снижение негативного влияния гендерной асимметрии и гендерных стереотипов на подрастающее поколение и создание благоприятных образовательных условий независимо от половой принадлежности учащихся [17, с. 21]. Опираясь на исследование Е. А. Ярской-Смирновой, авторы работают с понятием «скрытый учебный план», утверждая, что отсутствие осмысленного гендерного компонента в образовании активизирует влияние неявных механизмов на процесс гендерной социализации обучающихся. Скрытый учебный план проявляется, во-первых, в организации самого учреждения (гендерные отношения на работе, стратификация и уровень престижа учительской профессии); во-вторых, в содержании предметов (какова роль мужчин и женщин в изучаемых предметах); в-третьих, в стиле преподавания (гендерная культура преподавателя) [там же, с. 77].

Инклюзия как принцип жизнедеятельности имеет те же ценностные основания, что и гендерный подход – равенство прав и возможностей для всех людей, абсолютная ценность личности. Соответственно, их внедрение на глубинном уровне, встраивание в качестве элементов культуры общества – сопряженные процессы. Л. И. Столярчук справедливо отмечает, что гендерный подход должен быть направлен на проектирование целостного образовательного процесса, учитывая гендерные трансформации в обществе и образовании, развитие способности к критическому осмыслению педагогической реальности [18, с. 24]. Тем не менее, в реальной практике еще достаточно барьеров для действительно целостной социализации детей. Исследование, выполненное под руководством Л. В. Штылевой (Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования) показывает, что характерными особенностями актуальных условий гендерной социализации в России являются большой разрыв в требованиях к поведению девочек и мальчиков (к девочкам требования значительно выше и их значительно больше), традиционализм в воспитании мальчиков и девочек в российских школах [19, с. 277].

Основным выводом данной работы можно считать то, что и инклюзивное, и гендерное воспитание нужно, в первую очередь, нам – взрослым – педагогам, родителям, ученым. Любой образовательный стандарт теряет смысл, если его принципы не являются частью личной культуры

его исполнителей. Нам необходимо осознавать собственную гендерную идентичность, влияние своих гендерных установок и предубеждений на формирование гендерных представлений и ценностей у детей, видеть возможности гендерной педагогики для улучшения качества инклюзивного образования.

Список литературы

1. Еремеева В. Д. Мальчики и девочки – два разных мира. Нейропсихологии – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам / В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман. – Москва : ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. – 184 с.

2. Кузьменко Е. А. Гендерный подход к социализации детей с ограниченными возможностями / Е. А. Кузьменко, А. В. Самсонова // Теория и практика реализации гендерного подхода в образовании : сб. материалов Всерос. науч.-практической конф. – Москва : Физматкнига, 2016. – С. 497–502.

3. Колесникова Т. В., Насибуллина А. Д. Реализация гендерного подхода в инклюзивном дошкольном образовании / Т. В. Колесникова, А. Д. Насибуллина // Актуальные проблемы образовательной инклюзии и социально-психологической интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья : сб. тр. Междунар. науч.-практического семинара (19 февраля 2019 г., Оренбург). – Киров : МЦИТО, 2019. – С. 51–56.

4. Смирнова О. Е. Гендерный подход в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного обучения / О. Е. Смирнова // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы : сб. материалов III Междунар. науч.-практической конф. ; под ред. С. В. Алехиной. – Москва : МГППУ, 2015. – С. 100–105.

5. Риппон Дж. Гендерный мозг: современная нейробиология развенчивает миф о женском мозге / Дж. Риппон ; [пер. с англ. Е. И. Фатеевой]. – Москва : Эксмо, 2019. – 400 с.

6. Lenroot R. K., & Giedd J. N. (2010). Sex differences in the adolescent brain. – Brain and Cognition, 72, 46–55. – http://dx.doi.org/10.1016/j.bandc.2009.10.008.

7. Ruigrok A. N., Salimi-Khorshidi G., Lai M. C., Baron-Cohen S., Lombardo M. V., Tait R. J., & Suckling J. (2014). A meta-analysis of sex differences in human brain structure. – Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 39, 34–50. http://dx.doi.org/10.1016/j.neubiorev. 2013.12.004.

8. Hyde J. S., Bigler R. S., Joel D., Tate C. C., & van Anders S. M. (2018, July 19). The Future of Sex and Gender in Psychology: Five Challenges to the Gender Binary. American Psychologist. Advance online publication. http://dx.doi.org/10.1037/amp0000307.

9. Garcia-Falgueras A., Ligtenberg L., Kruijver F. P. M., & Swaab D. F. (2011). Galanin neurons in the intermediate nucleus (InM) of the human hypothalamus in relation

to sex, age, and gender identity. The Journal of Comparative Neurology, 519, 3061–3084. http://dx.doi.org/10.1002/cne. 22666.

10. Tan A., Ma W., Vira A., Marwha D., Eliot L. The human hippocampus is not sexually-dimorphic: Meta-analysis of structural MRI volumes. NeuroImage Volume 124 (2016), pp. 350–366. https://doi.org/10.1016/j. neuroimage. 2015.08.050.

11. Joel D., Berman Z., Tavor I., Wexler N., Gaber O., Stein Y., Shefi N., Pool J., Urchs S., Margulies D. S. and Liem F. "Sex beyond the Genitalia: The Human Brain Mosaic", Proceedings of the National Academy of Sciences 112:50 (2015), pp. 15 468–15 473. https://doi.org/10.1073/pnas.1509654112.

12. Hyde J. S., Lindberg S. M., Linn M. C., Ellis A. B., & Williams C. C. (2008). Gender similarities characterize math performance. Science, 321, 494–495. http://dx.doi.org/10.1126/science.1160364.

13. Lindberg S. M., Hyde J. S., Petersen J. L., & Linn M. C. (2010). New trends in gender and mathematics performance: A meta-analysis. Psychological Bulletin, 136, 1123–1135. http://dx.doi.org/10.1037/a0021276.

14. Клецина И. С. Развитие гендерных исследований в отечественной психологии: итоги и перспективы / И. С. Клецина // Вестник Северо-восточного федерального ун-та им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. – 2017. – № 3 (07). – С. 63–74.

15. Силласте Г. Г. Новый гендерный порядок как синергетический продукт / Г. Г. Силласте // Динамика социальной среды как фактор развития потребности в новых профессионалах в сфере социальной работы и организации работы с молодежью : материалы междунар. науч.-практической конф. / под общ. ред. З. Х. Саралиевой. – [б. м.], 2019. – С. 52–61.

16. Rimashevskaya N., Malysheva M., Pisklakova-Parker M. 2017. Utilization of labour resources through matching professional and family roles, Entrepreneurship and Sustainability Issues 5 (1): 138–149. https://doi.org/10.9770/jesi.2017.5.1(11).

17. Гендерная психология и педагогика : учеб. и практикум для бакалавриата и магистратуры / под общ. ред. О. И. Ключко. – Москва : Юрайт, 2017. – 404 с.

18. Столярчук Л. И. Методология целостности в понимании и реализации гендерного подхода в образовании / Л. И. Столярчук // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. – 2017. – № 3 (116). – С. 23–27.

19. Штылева Л. В. Культурные различия между идеалами гендерной социализации школьников в России и странах запада / Л. В. Штылева // Женщины и мужчины в миграционных процессах прошлого и настоящего : материалы XII междунар. науч. конф. РАИЖИ и Института этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая РАН / отв. ред. Н. Л. Пушкарева, И. О. Дементьев, М. Г. Шендерюк. – [б. м.], 2019. – С. 275–279.

Р. А. ЛИТВАК, Г. Я. ГРЕВЦЕВА
Синергетический подход к развитию инклюзивного образования

В условиях перемен во всех сферах жизни (нестабильность сегодняшнего дня, социальная дифференциация общества, экстремистские тенденции, деформация гражданского сознания, сложные взаимоотношения с родителями, смена образовательных парадигм, диверсификация, геймификация, компьютеризация и т. д.) как никогда становятся важными вопросы воспитания, обучения, социализации личности. Роль инклюзивного образования, способствующего расширению доступности образования для всех, повышается, поскольку необходима целостная, эффективно действующая система образования и социальной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья путем внедрения инклюзивной формы обучения, направленной на их полноценное развитие и самореализацию.

Увеличивается число инвалидов. В России насчитывается почти 12 млн человек с инвалидностью, сообщил Минтруд России (03.12.2019). По данным Федерального реестра инвалидов (3 декабря 2019 г. www.interfax.ru/russia), по состоянию на 1 октября 2019 г. в Российской Федерации насчитывалось 11,95 млн инвалидов, в том числе 679,9 тыс. детей-инвалидов.

В то время как на начало 2011 г. в России на учете состояли 544,8 тыс. детей-инвалидов. При этом многие дети-инвалиды и дети с ограниченными возможностями здоровья, в частности в возрасте от полутора до двух лет, не имеют этого статуса и, соответственно, права на установленные законом меры социальной поддержки, хотя остро нуждаются в реабилитации и помощи. Более 80% детей-инвалидов воспитываются в неполных семьях, находящихся в бедственном материальном положении. Около 40 тыс. детей-инвалидов воспитываются в детских домах-интернатах системы социальной защиты населения.

В международной правовой системе был выработан и принят целый ряд социально значимых документов, регламентирующих особенности обучения, воспитания и образования детей-инвалидов, детей и лиц с ограниченными возможностями здоровья. На эти документы опиралась и наша страна при формировании национальной нормативно-правовой базы в сфере защиты и реализации прав лиц данных категорий:

– Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования Принята Генеральной конференцией ООН по вопросам образования, науки и культуры от 14.12.1960;

– Пакты о правах человека 1966 гг.;

– Декларация Генеральной Ассамблеей ООН о правах умственно отсталых лиц. Принята Генеральной Ассамблеей ООН от 20.12.1971;

– Декларация ООН о правах инвалидов. Провозглашена резолюцией 3447 (XXX) Генеральной Ассамблеи от 09.12.1975;

– Всемирная программа действий в отношении инвалидов. Принята резолюцией 37/52 Генеральной Ассамблеи ООН от 03.12.1982;

– Конвенция ООН о правах ребенка. Принята резолюцией 45/25 Генеральной Ассамблеи ООН от 20.11.1989;

– Всемирная декларация об образовании для всех (рамки действий для удовлетворения базовых образовательных потребностей), Джомтьен, Таиланд от 09.03.1990;

– Рекомендация NR (92) 6 Комитета министров государствам-членам о последовательной политике в отношении инвалидов. Принята Комитетом министров Совета Европы от 09.04.1992;

– Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов. Приняты резолюцией 48/96 Генеральной Ассамблеи от 20.12.1993;

– Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями.

Работа с детьми-инвалидами объявлена ЮНЕСКО приоритетной. В соответствии с Конвенцией ООН о правах ребенка (1989) и Конвенцией о правах инвалидов (2006), каждый ребенок имеет право на получение образования. Инклюзивное образование – единственный признанный в мире инструмент реализации этого права детей с ОВЗ и детей-инвалидов.

В Конвенции о правах инвалидов положения ст. 24 соотносят непосредственно право лиц с инвалидностью на образование с обязанностью государства обеспечить реализацию этого права через «инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни» [1]. В данной статье Конвенции инклюзивное образование признается не только как основное и главное средство реализации права на образование лиц с инвалидностью, но и подчеркивается антидискриминационный, развивающий и личностно-ориентированный, гуманистический характер такого образования.

В Саламанкской декларации «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями» (Саламанка, Испания, 10.06.1994) были впервые наиболее полно сформулированы основные идеи и принципы инклюзивного образования как международной практики по реализации права на образование лиц с особыми потребностями. В педагогику был официально введен термин

«инклюзивное образование», принцип инклюзивного образования был признан основополагающим ядром реализации программы «Образование для всех» к 2015 г. Представители 92 государств и 25 международных организаций заявили о необходимости «провести кардинальную реформу общеобразовательных учебных заведений», признавая «необходимость и безотлагательность обеспечения образования для детей, молодежи и взрослых с особыми образовательными потребностями в рамках обычной системы образования» [2].

После ратификации Российской Федерацией Конвенции о правах инвалидов (2012) был издан Указ Президента Российской Федерации «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» от 01.06.2012 № 761, который включал в себя положения о развитии инклюзивного образования.

Законодательство Российской Федерации, в соответствии с основополагающими международными документами в области образования, предусматривает принцип равных прав на образование для детей с ОВЗ и детей-инвалидов. Эти гарантии закреплены во многих законодательных актах Российской Федерации. В субъектах РФ разрабатываются нормативные документы, региональные целевые программы, направленные на поиск новых, эффективных форм оказания коррекционной психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям с особыми образовательными потребностями в условиях перехода к инклюзивному образованию и внедрению Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ОВЗ.

В Законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 1 п. 27) [3] понятие «инклюзивное образование» раскрывается как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразных особенностей образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Закон открывает дорогу для обучения детям-инвалидам в обычных школах. Создаются особые условия для посещения образовательных организаций и получения образования, адекватного возможностям ребенка с ОВЗ. Об актуальности инклюзивного образования свидетельствует тот факт, что был создан Институт проблем инклюзивного образования (Москва).

В Российском законодательстве содержатся нормы, которые расширяют и дополняют гарантии реализации лицами с ограниченными возможностями здоровья предусмотренного международными документами права на образование. Инклюзивное образование в соответствии с международными стандартами получило законодательное оформление.

Анализ нормативно-правовых документов позволяет определить ключевые проблемы и способы их решения. Как отмечается в Указе Президента Российской Федерации, необходимо разрабатывать и внедрять такие формы работы с детьми, относящимися к уязвимым категориям, которые позволят им преодолевать их социальную исключенность, будут способствовать их реабилитации и полноценной интеграции в общество. Организовать реабилитационно-образовательную помощь детям-инвалидам и детям с ограниченными возможностями здоровья, внедрить таких детей в среду обычных сверстников, обеспечить их социализацию в будущей взрослой жизни [4].

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» обоснована необходимость организации инклюзивного образования как необходимого условия обеспечения равных прав для получения образования всеми обучающимися, в том числе и с особыми образовательными потребностями на основе реализации принципа реального учета индивидуальных возможностей последних. Кроме того, инклюзивное образование призвано способствовать успешной социализации детей с ОВЗ, что в последующем расширяет их возможности для наиболее успешной самореализации в трудовой, профессиональной и в целом в социальной деятельности.

В Письме Министерства образования и науки РФ «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» отмечается необходимость обеспечить на постоянной основе подготовку, переподготовку и повышение квалификации работников органов управления образованием, образовательных учреждений, психолого-медико-педагогических комиссий, иных органов и организаций, занимающихся решением вопросов образования и реабилитации детей указанной категории [5].

Поставленные в документах задачи активизировали исследования по вопросам инклюзивного образования. В работах педагогов (М. А. Галагузовой, Ю. Н. Галагузовой, Г. Я. Гревцевой, Т. Г. Зубаревой, Р. А. Литвак, Ю. В. Шумиловской и др.), психологов (С. В. Алехиной, С. А. Черкасовой и др.), социологов (Н. И. Скок, Д. В. Зайцева, Е. Р. Ярская-Смирновой, Е. П. Еретновой, Н. Д. Шматко и др.) уделяется особое внимание историко-педагогическим аспектам проблемы, формированию психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования, новым формам коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии, анализу опыта общего инклюзивного образования в странах Запада и т. д.

Следует особо отметить работы, в которых рассматриваются особенности подготовки к деятельности в условиях инклюзивного образования будущих специалистов. Так, в исследованиях Е. В. Шипиловой раскрываются вопросы подготовки специалистов-дефектологов, в работах И. О. Гурьяновой, Р. А. Литвак – социальных педагогов, в исследованиях С. А. Черкасовой, Е. В. Гребенниковой, Е. Ю. Закотновой – педагогов-психологов.

В исследованиях, рассматривающих деятельность специалистов инклюзивного образования, отмечается, что многие школьные педагоги не имеют подготовки к работе с детьми с различными отклонениями. Отдельные исследования доказывают, что проблема подготовки будущих специалистов к работе с детьми с проблемами в развитии в условиях инклюзивного образования в вузах недостаточно разработана и требует дальнейшего практико-ориентированного специального обучения студентов.

Особого внимания заслуживает работа А. И. Паршиной. На основе опроса респондентов она указывает на то, что в обществе существует проблема неприятия совместного обучения детей с разным уровнем развития и здоровья, и называет четыре барьера, препятствующих получению образования людям с инвалидностью:

– эмоциональный (проявляющийся как в позиции самого человека с ОВЗ, так и в позиции окружающих его людей в переживании чувства неловкости, вины и страха по отношению к инвалиду, в насмешках, в излишней гиперопеке и т. п.);

– физической недоступности окружающей среды (отсутствие пандусов, лифтов в образовательных учреждениях, недоступность транспорта, для детей, страдающих нарушениями зрения – отсутствие звуковых светофоров по пути в школу и т. д.);

– финансовый (невозможность обеспечить в короткие сроки образовательные учреждения и детские сады необходимым оборудованием);

– коммуникативный, проявляющийся в дефиците у населения информации по проблеме инклюзивного образования [6].

За последние десятилетия в России по объективным и субъективным причинам произошло существенное изменение отношения общества к лицам с проблемами здоровья и оценке возможностей детей с особыми образовательными потребностями. Все больше осознается, что психофизические нарушения не отрицают человеческой сущности, способности чувствовать, переживать, приобретать социальный опыт. Пришло понимание того, что каждому ребенку необходимо создавать благоприятные условия развития, учитывающие его индивидуальные образовательные

потребности и способности. Формируется установка: к каждому ребенку подходить не с позиции, чего он не может в силу своего дефекта, а с позиции того, что он может, несмотря на имеющееся нарушение.

Заслуживают внимания монографии Н. Н. Малофеева, М. И. Никитиной, Н. Д. Шматко, Н. М. Назаровой и др., раскрывающие теоретические основания инклюзивного образования России. Это доказательство актуальности проблемы и необходимости поиска эффективных путей социальной защиты и социальной интеграции детей с ограниченными возможностями.

Несмотря на интерес философов, педагогов, психологов, социологов к проблеме инклюзивного образования существуют противоречия во взглядах на вопросы качественной оценки интеграционного процесса, а также на сущность ключевого понятия.

«Инклюзия» – новый термин, который введен в обиход в 1994 г. Саламанкской декларацией о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями. Инклюзия – это процесс реального включения людей с инвалидностью в активную общественную жизнь, позволяющий каждому человеку равноправно участвовать в общественной жизни, благодаря разработке и применению конкретных решений [7].

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», ст. 2 п. 27, понятие инклюзивное образование раскрывается как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразных особенностей образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [3].

Т. Г. Зубарева понимает инклюзивное образование как специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий ребенку с ограниченными возможностями здоровья обучение в среде сверстников в общеобразовательном учреждении по стандартным программам с учетом его особых образовательных потребностей [8].

А. Я. Чигрина трактует определение «инклюзия в образовании» как процесс, предполагающий изменение философии образования, а не только техническое или организационное изменение системы [9]. В определении Ю. В. Шумиловской [10] ключевые словосочетания – «доступность образования, приспособления к различным потребностям всех детей». Инклюзия достижима в той образовательной, социально-культурной среде, которая готова к восприятию этой идеи.

Распространение инклюзии на детей с ОВЗ в образовательных учреждениях – это очередной шаг к получению доступного образования.

Инклюзивное образование дает право каждому ребенку удовлетворить свою потребность в образовании. Идеи инклюзивного образования получают все большее распространение: возникают законодательные инициативы, создаются государственные программы, организовываются центры сопровождения инклюзивного образования.

Целью инклюзивного образования является предоставление равного доступа к получению образования и создание необходимых условий для достижения успеха в образовании всеми детьми. Н. М. Назарова считает, что «для достижения этой цели необходимо решить ряд проблем, таких как:

1. Проблема отрицания идеи инклюзивного образования.
2. Проблема неприятия детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).
3. Проблема в осуществлении подходов к обучению детей с ОВЗ.
4. Нежелание большинства родителей обучать своих нормально развивающихся детей совместно с детьми с ОВЗ.
5. Негативное отношение некоторой части детей к детям с ОВЗ.
6. Трудности социально-психологической адаптации детей с ОВЗ» [11, с. 40].

Инклюзивное образование обеспечивает доступ к образованию для детей с ограниченными возможностями здоровья, что содействует их социализации. Инклюзивное образование представляет собой сложную образовательную систему, где необходимо выявить потенциальные возможности каждого школьника, обеспечивая социальное, интеллектуальное, нравственное, физическое и духовное развитие, и разработать методологию этого образования.

В качестве методологического ориентира мы избрали синергетический подход. Термин «синергетика» происходит от греческого «содружество», «сотрудничество» [7]. Предметом синергетики являются механизмы самоорганизации. Идеи данного подхода связаны с крупными работами по естествознанию таких ученых, как И. Пригожин, Г. Хакен.

Синергетический подход в образовательном процессе со студентами позволяет сформировать целостный взгляд на мир одновременно естественной и гуманитарной культуры [12]. Синергетической является любая диссипативная (открытая) система с социальной организацией, социальным развитием за счет внутренних более устойчивых структур.

Синергетика раскрывает механизмы развития, общие принципы анализа систем, выявляет особенности коллективного взаимодействия отдельных элементов системы. Положения синергетики сегодня активно

развиваются и воплощаются на практике (В. А. Игнатова, В. Г. Буданов, О. Н. Швецова и др.).

Чтобы эффективно взаимодействовать в современном мире, необходимо изменить ориентиры мышления в системе образования, переходить к синергетической парадигме в образовании, как утверждает Л. Ф. Комолова [там же]. Исходя из свойств самоорганизующихся систем (речь идет о системе инклюзивного образования с позиций синергетического подхода), мы выделили ряд принципов, позволяющих выявить взаимодействия отдельных элементов системы:

– принцип саморазвития (дает представление о внутренних ресурсах развития личности);

– синергизации образования (культура мышления, культура познания и восприятия мира);

– адаптации (гармонизация отношений личности со средой);

– интерактивности в обучении (стимулирующей активность к взаимодействию в процессе обучения).

Роль синергетического подхода обусловлена тем, что в настоящее время появляются многовариантные образовательные системы и типы школ с преобладающим профильным обучением. В связи с этим возникает вопрос, как должна осуществляться подготовка педагогов, психологов, логопедов, дефектологов, социальных педагогов к осуществлению инклюзивного образования.

Инклюзия требует полного включения детей с разными показателями здоровья и развития во все сферы жизнедеятельности школьного коллектива и установления связи с окружающей средой.

Поскольку ни одно современное общество не способно решить свои социальные проблемы только лишь силами государственного аппарата, значимую роль в обеспечении правовой, медицинской и социальной поддержки людей с инвалидностью должны играть институты гражданского общества, которые являются одной из важнейших опор государства в решении проблем населения, в том числе и социальных. Точно оценить ту социальную нагрузку, которую берут на себя общественные организации в России, сегодня невозможно, так как волонтерское движение молодежи в нашей стране растет, продолжается и совершенствуется активная деятельность педагогических отрядов. Однако существенная роль в подготовке кадров для профессиональной педагогической работы с детьми различных категорий принадлежит вузам.

Современные вузы обладают достаточной теоретической базой, компетентным кадровым составом, необходимыми средствами для обучения

бакалавров, готовых к организации и реализации инклюзивного образования. Государство не учитывает вклад общественных организаций вообще, а тем более их вклад в решение медицинских, психологических и социальных проблем населения, в том числе проблем людей с инвалидностью. Зачастую органы государственной и муниципальной власти не видят в институтах гражданского общества своих партнеров, считая собственную деятельность по отношению к людям с инвалидностью достаточной, ограничиваясь при этом медицинской помощью и социальной поддержкой, основанной на принципах благотворительности [13, с. 4–5].

Педагог – связующее звено во взаимодействии субъектов. Следовательно, необходимым условием инклюзивного образования детей является подготовка студентов к работе с детьми-инвалидами, необходимо у них формировать инклюзивную компетенцию как составную часть профессиональной компетентности, обеспечивающую в процессе инклюзивного обучения и воспитания включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения, создавая условия для его развития и саморазвития.

Синергетический подход в процессе подготовки студентов к работе в системе инклюзивного образования дает возможность сотрудничать субъектам образовательного процесса, развивает личностные качества: ответственность, мобильность и т. д. Исходя из свойств самоорганизующихся систем, целесообразно брать во внимание принципы, позволяющие выявить взаимодействия элементов системы: «саморазвития, синергизации образования, адаптации, интерактивности в обучении» [14, с. 91].

Социолог Д. В. Зайцев в докторском исследовании выделяет систему условий, одно из них, на наш взгляд, особенно важно – формирование толерантного отношения в обществе к лицам с ограниченными возможностями и др. [15, с. 23]. Мы разделяем его точку зрения о том, что необходимо ограничить практику помещения нетипичных детей в учреждения интернатного типа. Особое внимание следует обратить на подготовку квалифицированных компетентных специалистов. Существенная роль в подготовке компетентных специалистов в области инклюзивного образования принадлежит вузам.

Существует большое количество проблем, которые необходимо решать для улучшения качества жизни людей с инвалидностью:

– обеспечение доступной среды для свободного передвижения людей с инвалидностью и беспрепятственной коммуникации;

– предоставление возможности получения достойного образования в рамках инклюзивных форм обучения;

– предоставление возможности трудовой деятельности на открытом рынке труда без дискриминации в процессе трудоустройства и работы;

– расформирование стационарных учреждений для содержания людей с инвалидностью и перевод финансирования на создание вспомогательных служб, позволяющих людям с инвалидностью жить без отрыва от социума;

– обеспечение возможности беспрепятственного получения реабилитационных услуг и технических средств реабилитации [16, с. 5].

Современное образовательное учреждение обязано обеспечить процесс обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья специальными условиями в процессе обучения, воспитания и развития, включающими специальные образовательные программы, методы воспитания и обучения, технические средства коллективного и индивидуального обучения, предоставление услуг тьютора, модератора, психолога, социального педагога и т. д. Для создания таких условий необходимо организовать подготовку компетентных в области инклюзивного образования специалистов, которые способны выстроить универсальную образовательную среду, использовать гибкие технологии.

Инклюзивное образование предоставляет возможности социализироваться в окружающей среде детям с особыми потребностями. Вместе с тем, необходимо подготовить родителей и здоровых детей к совместному обучению. Здесь возникает множество противоречий на уровне этического восприятия, материального, финансового обеспечения готовности специалистов к работе с такой категорией детей.

Развитие по-настоящему оптимальной системы инклюзивного образования – долгосрочная стратегия, требующая поэтапного внедрения инноваций в организацию, содержание и технологию воспитания и обучения.

Министерство просвещения Российской Федерации обеспечивает деятельность по защите прав учащихся с особыми образовательными потребностями на доступное качественное образование, комплексной поддержке коррекционных школ, созданию в школах и детских садах инклюзивной образовательной среды. В рамках федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование» в более чем 50% коррекционных школ (около 900 образовательных организаций) пройдет модернизация инфраструктуры. Федеральный проект «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование» предусматривает создание условий, позволяющих детям с особыми образовательными потребностями получать качественное доступное дополнительное об-

разование. К 2024 г. программами дополнительного образования, в том числе с использованием дистанционных технологий, будет охвачено до 70% детей с ОВЗ [17]. А это значит, что для этих детей будет доступна модель поведения, общения, организации жизнедеятельности детей.

В 2019 г. в Челябинске проходила XI Международная научно-практическая конференция, посвященная 85-летию Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета «Современные технологии социальной работы и инклюзивного образования». Выступления заместителей Губернатора, председателя Законодательного собрания Челябинской области, министра образования и науки, социальных отношений, здравоохранения Челябинской области, Уполномоченного по правам человека в Челябинской области, председателя Общественной палаты Челябинской области были посвящены проблемам и перспективам инклюзивного образования.

На круглом столе «Инклюзивное образование», проходившем по инициативе ученых Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы и редакции журнала «Педагогика», отмечалось, что развитие инклюзивного образования сопряжено с определенными рисками. Оно может привести к примитивному сознанию в обучении, к упрощению, к неприятию родителями и детьми инклюзивности в обычных школах. Поэтому необходимо найти нестандартные пути решения данной проблемы [18].

В процессе подготовки бакалавров в области инклюзивного образования необходимо учитывать идеи, разработанные отечественными учеными по обозначенным проблемам. Так, Л. С. Выготский писал, что объединяя аномальных детей в однородные коллективы, мы поступаем антипедагогично, лишая такого ребенка опыта общения и сотрудничества с другими детьми, которые благотворно влияли бы на его развитие.

Изучение и анализ нормативно-правовых документов, фундаментальных трудов Л. С. Выготского, исследований, посвященных школьной интеграции с нарушением слуха (И. Гилевич, И. Цукерман и др.), интеграции детей с нарушением речи (Ю. Кузьмина, З. Медведева и др.), интеграции детей с нарушением опорно-двигательного аппарата (Г. Алферова, А. Битова, Э. Танюхиной и др.), интеграции детей с нарушением зрения (Г. Махортова и др.), методик работы с аномальными детьми В. Н. Гуровой, О. С. Никольской, Е. А. Стребелевой и др. позволит сформировать готовность будущих специалистов к работе с особыми детьми. Методика работы с аномальными детьми представлена в работах В. Л. Кащенко, В. Н. Гурова, О. С. Никольской, Е. А. Стребелевой и др.

В системе инклюзивного образования студенты изучают учебно-методическое сопровождение особого ребенка, внедряются в реализацию экспериментальных программ по развитию учащихся с разной степенью развития. Большое внимание уделяется разработке комплекса средств, интерактивным методам в работе с детьми.

В Челябинском государственном институте культуры почти все студенты группы психолого-педагогического образования были включены в деятельность научной лаборатории «Особый ребенок», созданной в рамках Института культуры детства. Студенты под руководством научных консультантов разрабатывают экспериментальные программы, планы практикума, изучают диагностическую методику, методику тестирования, выстраивают работу с родителями особого ребенка, решают конкретные задачи совместно со специалистами разных областей знаний о человеке. Данная деятельность студентов строится на междисциплинарности и представляет собой содержательно-познавательный, закрепляющий аспект образовательного процесса.

При подготовке студентов к работе с особыми детьми важным является включение всех в самостоятельную познавательную, проектировочную, исследовательскую и другие виды деятельности. Наряду с программным материалом в вузах предлагаются следующие специальные курсы по выбору: «Адаптация особого ребенка в школьной среде», «Психология отклоняющего поведения ребенка», «Социализация учащихся в социокультурном пространстве образовательной среды» и др. Одновременно проходят встречи с работодателями и включение студентов в педагогическую деятельность школ-интернатов, детских садов, где развивается инклюзивное образование.

Поскольку обучение студентов проектируется как интерактивный процесс, стимулирующий активность как обучающихся, так и преподавателя, студенты выполняют творческие задания, решают сложные задачи, пытаются осмыслить сложные жизненные вопросы и найти их ответы, сделать выводы. С обобщенным материалом, авторскими наработками студенты выступают на научной студенческой конференции. Лучшие работы публикуются в «Вестнике Института культуры детства». Все это стимулирует их познавательные и креативные способности, нацеливает на преодоление трудностей.

Понятие о синергетике студенты получают при изучении философии как науки, исследующей переход сложных систем из неупорядоченного состояния в порядок, раскрывающей связи между элементами этих систем. В плане развития эти системы являются открытыми (совершается

обмен энергией и информацией), нелинейными (многофункциональными, поливариантными), самоорганизующимися (переходящими из хаоса в порядок), саморазвивающимися (изменяющимися согласно внутренним факторам и условиям).

Для педагогики синергетика выступает как один из методологических принципов связи с возникновением многовариантных образовательных систем, в том числе инклюзивной, в которой ключевыми становятся проблемы корреляции качества образования в соответствии с различными категориями детей. Связь осуществляется в соответствии с функциональным отражением практики.

В связи с изменением в образовательной системе учащихся и студентов меняются и формы подачи материала, они носят характер профильного образования. Обучение становится кросс-вариативным. Происходит перепроектирование образования с учетом ресурса времени. Так, будущему бакалавру за четыре года обучения требуется овладеть построением оптимальной траектории усвоения знаний об особом ребенке, кроме того, овладеть компетенциями для самоопределения, самореализации и социализации.

Создание для студентов образовательной системы, способствующей воспитанию и формированию качеств будущего профессионала, готового к работе с особым ребенком и характеризующего самоактулизированную личность как целеустремленную, компетентную, восприимчивую к новым знаниям и ориентированную на успех в работе с особым ребенком, связано с научно-методическим сопровождением, менеджментом (управлением) и самоуправлением.

Анализ опыта подготовки к работе в инклюзивной образовательной среде требует, чтобы дополнительное образование студентов было сложной самоорганизующейся системой знаний с особыми образовательными программами.

Приоритетное направление программ – интеграция методологических основ, естественно-научной и гуманитарной культур, способствующая формированию интеллектуальных, научно-исследовательских компетенций. Овладение компетенциями дает возможность выпускнику вуза адаптироваться в динамично развивающемся обществе, гармонировать с окружающей средой.

Студенты принимают активное участие в подготовке и проведении ежегодного фестиваля сотворчества «Ты не один» (на протяжении 20 лет), мастер-классов, участвуют в научно-практических конференциях «Современный ребенок», а также ведут научно-исследовательскую работу

по проблемам образования, в том числе по проблеме инклюзивного образования.

Система дополнительного образования студентов логично связана с основной системой образования, а ее структура включает различные клубы, объединения по интересам:

– Школа корифеев (где проводились встречи с известными учеными нашего вуза, области, региона, страны и зарубежными учеными).

– Областная школа волонтеров (на базе Челябинского государственного института культуры).

– Школа вожатского мастерства (обучение педагогов и вожатых, которые проходят конкурсный отбор для работы во Всероссийском детском центре «Орленок»).

– Научная педагогическая лаборатория «Особый ребенок» (выявление методологической базы инклюзивного образования детей, овладение ранней диагностикой, методами, средствами, технологиями коррекционной работы и проектирование программ по обучению особого ребенка).

Каждая программа разрабатывается под руководством педагога кафедры совместно с активом студентов, аспирантов внедряется в практику. В совокупности они представляют собой интегрированный интеллектуальный курс. Участие педагогов требует постоянного совершенствования педагогического мастерства, компетентности, открытости и введения инноваций.

Студенты расширяют свой кругозор, раскрывают свои творческие возможности. Интеграция при этом представляет собой подсистему «педагог – студент» (знания, расширение кругозора, формирования компетенций), которая обеспечивает интегративность процесса дополнительного образования и усиливает обратные связи.

Все эти элементы структуры взаимодействуют между собой, образуют сложные отношения взаимозависимости, взаимодополняемости, корпоративности. Динамика их взаимодействия носит нелинейный характер. Допустима множественность, поливариантность структурных решений в зависимости от состояния образовательной среды и внешних условий. С нелинейностью мы сталкиваемся в результате коллективных действий, когда каждый субъект, вступая в межличностные отношения, проявляет свою независимость. Нелинейность проявляется в праве индивида на самостоятельность в выборе ситуаций, в принятии решений и т. д.

Разработанная нами система дополнительного образования студентов, направленная на формирование готовности к инклюзивному образованию детей, обладает открытостью, способностью к взаимовлиянию

и развитию при определенных условиях. Для успешного ее функционирования необходимо управление как способность руководителя обеспечить положительную динамику развития основной и дополнительной систем образования при соблюдении иерархичности.

Согласно концепции известного исследователя синергетики в образовательном процессе В. Г. Буданова, понятия и принципы синергетики вводятся для упорядочения этого процесса: внедрение социально-педагогического, личностно ориентированного и других подходов, организация научного поиска, ориентация на решение сверхзадач и др. [19]. Опираясь на работы Е. М. Князевой [20], которая указывает на скрытые возможности синергетики в образовании, и других исследователей, мы сконструировали и апробировали на практике модель формирования готовности студентов к инклюзивному образованию детей, основанную на принципах синергетики. Ее содержание направлено на формирование универсальных компетенций социальных педагогов и психологов в работе с особым ребенком: исследовательских, проектировочных, аналитических, познавательных, здоровьесберегающих, коррекционных, реабилитационных, рефлексивных, культуротворческих и других, имеющих широкий спектр применения, способствующих самоорганизации, саморазвитию студентов.

Стратегическими направлениями подготовки студентов к инклюзивному образованию считаем:

– психолого-педагогическое и социальное сопровождение обучающихся (реализация на практике правовой культуры, организация взаимодействия ребенка с другими учащимися и взрослыми, социализация ребенка, участие в создании безопасной, комфортной среды, участие в реабилитационной работе со специалистами);

– психолого-диагностическое обследование детей с обработкой первичных результатов (составление диагностических программ, проведение коррекционно-развивающих занятий по апробированным методикам, разработка образовательно-воспитательно-оздоровительных программ совместно со специалистами для детей с различной степенью отклонений);

– осуществление комплекса мероприятий с педагогами и родителями с целью организации эффективного учебного взаимодействия, общения, создания благоприятной социальной среды (умение обобщить результаты развития ребенка и сформировать психолого-педагогическое заключение, проанализировать коррекционно-реабилитационные программы, предлагаемые родителям и педагогам, использование комплекса методов – патронаж, деловые игры, консультирование, упражнения, тренинги и др.);

– соблюдение норм профессиональной этики (повышение собственного общекультурного уровня; соблюдение должностных обязанностей; решение конфликтных проблем и выход из конфликтных ситуаций, не нарушая правил этики; владение моральными и нравственными нормами поведения; использование методов социально-гуманитарных наук при решении профессиональных задач; отличное владение русским языком, навыками устной и письменной речи, публичного выступления; овладение одним из иностранных языков; развитие творческих способностей; учет этнокультурных особенностей; овладение методами и средствами получения, хранения и обработки информации).

Нами были разработаны необходимые и достаточные условия для реализации стратегических направлений инклюзивного образования и формирования готовности студентов к его осуществлению.

Определяя первое условие, мы исходим из того, что студент самостоятельно выбирает профиль своей будущей профессии как траекторию активной деятельности с опорой на свои способности, запросы, интерес. Поэтому первое условие сформулировано как индивидуальная траектория обучения студентов для реализации стратегических направлений инклюзивного образования детей, а также выбор дидактических средств, методов и научно-исследовательской базы по изучаемым предметам.

Второе условие дает студентам возможность апробировать в практической деятельности универсальные концепции, полученные в процессе обучения: своевременное выявление детей с различной степенью развития и оказание соответствующей коррекционной помощи ребенку и осуществление его реабилитации.

Третье условие заключается в совместной разработке со специалистами психолого-педагогического обеспечения и научно-методического сопровождения всех субъектов инклюзивного образования. Субъектами инклюзивного образования являются методические центры города и области, психолого-медико-социальные учреждения и другие, способные оптимизировать содержание инклюзивного процесса в соответствии с инновационными технологиями, провести мониторинг результатов инклюзивного образования.

Критериями готовности студентов к осуществлению инклюзивного образования являются требования к выпускнику вуза по данному направлению, изложенные в ФГОС.

Реализация задач подготовки студентов к инклюзивному образованию происходит поэтапно с учетом обеспечения равного доступа к образованию детям с различными возможностями и потребностями. В Челя-

бинской области функционируют 50 общеобразовательных организаций для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), реализующие адаптированные основные общеобразовательные программы (далее – АООП). В них обучаются 9153 ребенка детей с ОВЗ, в т. ч. 3647 ребенка-инвалида. В 169 школах (муниципальных и государственных) региона – 773 класса для детей с ОВЗ, в которых обучаются 7688 детей с ОВЗ, в том числе 508 детей-инвалидов. Среди 12 607 обучающихся в общеобразовательных организациях 1015 детей-инвалидов [21].

Результаты опроса студентов свидетельствуют о заинтересованности проблемой инклюзии, о готовности помочь человеку с ограниченными возможностями. Но при этом респонденты отмечают, что проблема существует, к сожалению, не все готовы принять человека с ограниченными возможностями.

Таким образом, для преодоления трудностей, с которыми сталкиваются инвалиды, необходимы мероприятия по устранению препятствий в окружающей среде, необходимо расширить права и возможности инвалидов, создать условия, чтобы они могли получать образование и находить достойную работу, в доброжелательной среде общаться и проводить свободное время. Продвижение идеи инклюзии должно осуществляться с учетом интересов инвалидов и их родителей.

Список литературы

1. Конвенция о правах инвалидов : заключена в Нью-Йорке 13.12.2006. – URL : un.org>...documents/decl_conv/conventions/disability.

2. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями // Официальные отчеты Генеральной Ассамблеи, сорок восьмая сессия, Дополнение № 49 (A/48/49). – С. 292–306. – URL : studfiles.net/preview/3053515/page:2.

3. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон Российской Федерации № 273-ФЗ. – URL : ivo.garant.ru/#/document/70291362/paragraph/1:0].

4. Российская Федерация. Указы. О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг. № 761. – URL : www.consultant.ru.

5. Российская Федерация. Письма. О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами : письмо Министерства образования и науки РФ. – URL : www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=433853#08271633487515193.

6. Паршина А. И. Система инклюзивного образования в Российской Федерации / А. И. Паршина // Концепт. – 2017. – Т. 29. – С. 185–187. – URL : e-koncept.ru/2017/770837.htm.

7. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Академия, 2000. – 176 с.

8. Зубарева Т. Г. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной среды : дис. … канд. пед. наук / Т. Г. Зубарева. – Курск, 2009. – 280 с.

9. Чигрина А. Я. Инклюзивное образование детей-инвалидов с тяжелыми физическими нарушениями как фактор их социальной интеграции : дис. … канд. социол. наук / А. Я. Чигрина. – Нижний Новгород, 2011. – 149 с.

10. Шумиловская Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования : дис. … канд. пед. наук / Ю. В. Шумиловская. – Шуя, 2011. – 175 с.

11. Назарова Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения» / Н. М. Назарова // Коррекционная педагогика. – 2010. – № 4. – С. 40.

12. Комолова Л. Ф. Стратегии образования и синергетика / Л. Ф. Комолова // Педагогика. – 2013. – № 3.

13. Перфильева М. Ю. Участие общественных организаций людей с инвалидностью в развитии инклюзивного образования / М. Ю. Перфильева, Ю. П. Симонова, С. А. Прушинский ; ред. Т. Г. Туркина. – Москва, 2012.

14. Литвак Р. А. Подготовка социальных педагогов к инклюзивному образованию / Р. А. Литвак // Социальная педагогика. – № 4. – 2014. – С. 89–96.

15. Зайцев Д. В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями : дис. … д-ра социол. наук / Д. В. Зайцев. – Саратов, 2004. – 360 с.

16. Богатая О. Ф. Профессиональная и психологическая готовность педагогов как условие реализации инклюзивного образования / О. Ф. Богатая // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития : материалы междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 13 декабря 2015) / ред. кол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары : Интерактив плюс, 2015. – С. 78–85.

17. Официальный сайт Министерства просвещения России. – URL : edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health.

18. Педагогика : научно-теоретический журнал РАО. – 2013. – № 9.

19. Буданов В. Г. Трансдисциплинарное образование в XXI веке: проблемы становления / В. Г. Буданов. – Москва : Прогресс, 2004.

20. Князева Е. М. Философия науки. Междисциплинарные стратегии исследований : учеб. для бакалавриата и магистратуры / Е. Н. Князева. – М. : Юрайт, 2019. – 289 с.

21. Официальный сайт Министерства образования и науки Челябинской области. – URL : minobr74.eps74.ru.

Н. Н. ДАВЫДОВА, А. А. СИМОНОВА

Инклюзивное образование как объект управления: обзор научных исследований и нормативно-правового обеспечения

Приоритетной задачей каждого демократического государства является предоставление условий для получения лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) качественного образования, в том числе высшего, как гарантии их будущей независимости и экономической самостоятельности. В то же время можно сказать, что в течение последних десятилетий наблюдается устойчивое снижение уровня физического благополучия населения как в нашей стране, так и за рубежом. Это обстоятельство – одна из причин притока обучающихся из числа лиц с инвалидностью в образовательные организации, в том числе вузы в РФ. Так, Минобрнауки РФ отмечает, что если в 2013 г., согласно форме ВПО-1, в вузы страны было принято 5190 инвалидов, в 2014 г. – 5179, то в 2018 г. – 7594 (miccedu.ru). Схожие процессы наблюдаются и в других странах. Например, в Великобритании почти 15% жителей трудоспособного возраста имеют ограничения, связанные с состоянием здоровья, а порядка 4% студентов высших учебных заведений – люди с инвалидностью [1].

Тревожит, что общая численность детей с инвалидностью в России неуклонно увеличивается. Так, если в 2016 году она составляла 617 тыс. человек, в 2017 году она равнялась 636 тыс. детей, в 2018 году – 651 тыс. детей, а к 1 января 2019 года – 670 тыс. детей. Растет также число новорожденных с весом менее 2,5 кг, в патологии новорожденных лидирует физиологическая незрелость (74%) и неврологическая симптоматика (до 86%), абсолютно здоровыми можно считать не более 10% детей дошкольного и 4% детей подросткового возраста (tass.ru/obschestvo/6606985). Приведенные данные свидетельствуют об актуальности решения вопросов инклюзивного образования как у нас в стране, в частности, так и в мире в целом.

В последние годы вопросы реализации эффективных практик инклюзивного образования широко освещаются в научных работах (Ю. В. Богинская, Н. С. Волкова, Е. В. Пуляева, Н. Ш. Тюрина, L. Florian, P. Pullen, A. Lombardi, B. Vukovic, I. Sala-Bars, R. Sarkar и др.). История возникновения и развития инклюзивного образования подробно изложена в работах А. С. Субботиной, З. Г. Нигматова, Н. А. Ливенцевой и др.

В работе С. В. Алехиной подробно рассмотрена «специфика российской модели инклюзивного образования, определяемой несколькими уровнями динамических изменений в образовании». Отмечается, что

каждый из этих уровней «...нуждается в определении механизмов и параметров, критериев оценки и основных субъектов инклюзивной практики» [2].

В. А. Ярская-Смирнова при формировании собственного подхода к созданию понятийной базы образования детей инвалидов и детей с ОВЗ, например, под социальной инклюзией в широком смысле понимает «демократическую акцию включения индивида или группы в более широкое сообщество с целью приобщения к определенному действию или культурному процессу» [3].

Е. В. Кулагиной проведен глубокий анализ «социально-экономических факторов, раскрывающих специфику образовательной политики в отношении детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья. Особый акцент автором сделан на характеристиках учащихся с ОВЗ в системе общего образования, формах их обучения. Проанализирована специфика процесса обучения, в том числе ресурсы семей в воспитании детей, а также созданные в системе образования условия и механизмы социальной защиты населения, оказавшегося в трудной жизненной ситуации» [4].

В результатах многочисленных социологических исследований подробно представлены результаты изучения отношения основных участников образовательного процесса к внедрению новой образовательной модели включения лиц с ОВЗ в образовательный процесс (И. В. Задорин, Е. Ю. Колесникова, Е. М. Новикова, М. Р. Хуснутдинова, Е. В. Шенгальц и др.).

В ряде работ специалистов-практиков, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), раскрываются основные проблемы неготовности педагогического сообщества к реализации инклюзивного образования в полном объеме (С. К. Бартова-Начавер, В. Ю. Иванова, В. Л. Рыскина, Е. В. Самсонова). Неоднозначность результатов исследования различных аспектов развития детей в инклюзивной среде отмечается в ряде работ отечественных авторов (В. Ю. Иванова, Л. Ю. Дроздова, А. Ю. Пасторова, М. М. Семаго, О. В. Шорохова, А. В. Кроткова).

Отметим, что зарубежные исследователи пишут о схожих с российскими трудностях. Так, «странами Европейского союза был разработан такой инструмент мониторинга социальной инклюзии и положения мигрантов в Европе, как Европейский Индекс гражданства и инклюзии (European Civic Citizenship and Inclusion Index), который вышел в свет в 2005 г. В значительной степени страны – члены Евросоюза, озабочен-

ные проблемами, связанными с миграцией, создали методологию, которая должна позволить в перспективе оценивать сравнительные возможности входящих в Евросоюз государств реализовать в отношении прибывающих к ним иммигрантов политику инклюзии, которая, согласно указанному индексу, должна обязательно включать:

– инклюзию на рынке труда;
– возможность воссоединения семей;
– возможность длительного проживания на территории государства;
– натурализацию;
– антидискриминационные меры» [5].

В то же время многие зарубежные авторы подчеркивают, что в настоящее время в Европе остаются нерешенными проблемы социальной сегрегации и социального неравенства. Например, R. Slee и J. Allan утверждают, что «...инклюзивная политика прежде всего сталкивается с давлением со стороны традиционных представлений об образовании» [6]. Во многих работах отмечается, что «...в новом постиндустриальном типе общества людям с ОВЗ все труднее будет найти себе место в системе трудовой занятости» [7].

Социологическое исследование, проведенное E. Avramidis, Ph. Bayliss, R. Burden, показало, что «наличие у педагогов опыта реализации инклюзивных программ способствует формированию позитивного отношения к ним и большему желанию работать в условиях инклюзии» [8].

А. И. Паршина отмечает сохранение проблемы неприятия совместного обучения детей с разным уровнем развития и здоровья у части представителей нашего общества и выделяет следующие основные барьеры для людей с инвалидностью в вопросах получения достойного образования:

– эмоциональный барьер, который проявляется в переживании чувства неловкости с обеих сторон, страха, насмешек или чрезмерной опеки и т. п.;

– барьер общей недоступности окружающей среды (пандусы, лифты в образовательных организациях, проблемы с транспортом, отсутствие звуковых светофоров для учащихся с проблемами зрения по дороге в школу и т. д.);

– финансовые проблемы в обеспечении образовательных организаций необходимым оборудованием;

– общий дефицит информации у населения по вопросам инклюзивного образования [9].

Как отмечает Э. А. Шепунова, «получается, что необходимо взвешенно, поэтапно, обдуманно, комплексно решать проблемы теоретического,

методологического, нормативно-правового, материально-технического, кадрового, программно-методического и финансово-экономического обеспечения тех организаций, которые готовы принять ребенка-инвалида, ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в свою образовательную среду» [10, с. 443].

Российская правовая система в части обеспечения прав детей с ОВЗ, основывается на международных нормах, и в первую очередь на Всеобщей декларации прав человека (1948), Конвенции о борьбе с дискриминацией в области образования (1960), Декларации ООН о правах инвалидов (1975), Всемирной программе действий в отношении инвалидов (1982), Конвенции ООН о правах ребенка (1989), Всемирной декларации об образовании для всех (1990), Рекомендации Комитета министров Совета Европы государствам-членам о последовательной политике в отношении инвалидов (1992), Саламанкской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями (1994) и др. В Конституции Российской Федерации (1993) было провозглашено, «что основной задачей социального государства является создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека». Принятие Конституции РФ повлекло за собой разработку и введение в действие более трехсот нормативных правовых актов, связанных с реальной защитой интересов лиц, имеющих ограничения в жизнедеятельности. Важнейшим из них стал Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», который закрепил право инвалидов на получение образования, в том числе высшего. В статье 19 указанного закона, профессиональное образование инвалидов осуществляется «в соответствии с адаптированными образовательными программами и индивидуальными программами реабилитации, абилитации инвалидов», а «органы государственной власти и организации, осуществляющие образовательную деятельность, оказывают психолого-педагогическую поддержку при получении инвалидами образования» [11].

Важную роль в формировании российской системы непрерывного инклюзивного образования сыграло подписание в 2008 г. и последующая ратификация в 2012 г. Конвенции ООН «О правах инвалидов», целью которой является «поощрение, защита и обеспечение полного и равного осуществления всеми инвалидами всех прав человека и основных свобод» [12]. В ст. 24 Конвенции, в частности, говорится о том, что «государства-участники признают право инвалидов на образование без дискриминации и на основе равенства». В федеральном законе «Об обра-

зовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (далее – закон № 273-ФЗ) понятие инклюзивного образования представлено следующим образом: «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» (п. 27 ст. 2) [13]. В законе прописаны права для всех категорий обучающихся (от дошкольника до аспиранта) и закреплены обязательства государственных органов (федеральных и региональных) и образовательных организаций создавать условия, необходимые для получения качественного образования. Постановлением Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 № 497 была утверждена Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 гг. (ФЦПРО), предусматривающая распространение на всей территории Российской Федерации новых моделей социализации детей с ОВЗ и детей-инвалидов.

Вопросы обеспечения прав детей-инвалидов на образование, в том числе международно-правовые стандарты и особенности российского законодательства подробно рассмотрены в трудах А. Е. Балашова, М. В. Бурковой, Е. С. Кананыкиной, Е. А. Красновой, М. А. Ларионовой, И. В. Перевозниковой, В. Г. Сушенцовой и др.

В работе А. А. Синенко и Е. Е. Нечай подробно описаны механизмы обеспечения права на образование для лиц с ОВЗ. Особенности правовых аспектов создания инклюзивной образовательной среды описаны в работе А. М. Петровского, О. И. Вагановой и Л. И. Кутеповой. Теория и практика проведения правового мониторинга инклюзивного образования в России рассмотрена И. Н. Протопоповой и М. И. Юркиной. На Западе данная проблематика освещена в работах G. Beco и E. Kakoullis, причем особый интерес у зарубежных авторов вызывают вопросы усиления антидискриминационного характера законодательных актов по данной тематике (I. Hardy, S. Riddell, T. Tinklin, A. Wilson, S. Woodcock).

Из анализа состояния нормативной базы, действующей в нашей страны в отношении прав инвалидов и лиц с ОВЗ, ряд исследователей делает вывод, что «государство действительно взяло курс на внедрение международных стандартов прав человека для своих граждан, в том числе и прав… инвалидов на образование» [14]. В то же время дальнейшее развитие инклюзивного образовательного пространства во много сдерживается неготовностью значительной части педагогических работников к работе с обучающимися с ОВЗ, явно недостаточным уровнем понимания проблем данной категории учащихся со стороны других участников образовательного процесса, проблемами финансирования и др.

Так, в ряде научных источников, как в нашей стране, так и за рубежом, отмечается:

– отсутствие достаточной мотивации у части педагогических работников к работе с обучающимися с ОВЗ из-за явно недостаточного уровня методического обеспечения и сопровождения инклюзии;

– отсутствие практико-ориентированных знаний о том, как выстраивать взаимоотношения с людьми с ОВЗ, часто является причиной формирования негативных установок и предубеждений по отношению к ним.

Подводя некоторые итоги,, следует отметить, что анализ нормативных документов по проблеме внедрения инклюзивного образования в практику работы образовательных организаций, показывает, что в РФ ответственность за гарантированное обеспечение прав каждому ребенку, в том числе с особенностями развития (ОВЗ, инвалидность), лежит на государстве, включая «...реализацию права на образование, соответствующего его потребностям и возможностям, независимо от уровня его психофизических возможностей (кроме самых тяжелых форм заболевания у детей, которые нуждаются в медицинской помощи и относятся к категории пациентов паллиативной медицины), идет процесс перехода российской образовательной системы от общего и специального образования к единой системе совместного обучения нормально развивающихся детей и детей с ОВЗ» [15].

Механизмы обеспечения обучающимся с ОВЗ и инвалидностью права на качественное образование постоянно в поле зрения ученых. Так, в исследованиях Г. Е. Воробьевой, Е. Г. Грищенко, Л. И. Карабецкой, С. А. Мансурова, Е. Л. Никитиной, М. А. Сарапуловой, А. Г. Хентонен, Г. А. Шиповаловой, Т. Р. Тенкачеваой и др. представлены основные подходы к решению проблемы получения достойного образования детьми с ОВЗ.

В то же время изменение социально-экономической ситуации в стране требует продолжения системной работы по разработке научно-обоснованных и понятных механизмов взаимодействия государственной, социологической, психологической, педагогической и медицинской составляющих системы инклюзивного обучения в РФ.

Список литературы

1. Riddell S., Tinklin T., Wilson A. Disabled Students in Higher Education: The Impact of Anti-Discrimination Legislation on Teaching, Learning and Assessment // The ESRC seminar: Reconfiguring Sociology of Education, University of Bristol, 22nd Nov. Bristol: University of Bristol, 2002. 18 p. Available from: escalate.ac.uk/downloads/1831.rtf (date of access: 11.06.2019).

2. Алехина С. В. Современные тенденции развития инклюзивного образования в России / С. В. Алехина // Развитие современного образования: теория, методика и практика. – 2015. – № 3. – С. 10–15.

3. Ярская В. А. Инклюзия – новый код социального равенства / В. А. Ярская // Образование для всех: политика и практика инклюзии. –Саратов : Научная книга, 2008.

4. Кулагина Е. В. Образование детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья: социально-экономический аспект / Е. В. Кулагина. – Москва, 2014. – 206 с.

5. Антонова В. К. Концепты социальной инклюзии и эксклюзии в глобальном обществе: дрейф по социальным институтам, акторам и практикам / В. К. Антонова // Журнал исследований социальной политики. – Т. 11. – № 2. – С. 34–42.

6. Slee R., Allan J. Excluding the Included: a reconsideration of inclusive education // International Studies in Sociology of Education. – 2001. – Vol. 11. – № 2. – P. 173–195.

7. Кобелло С. Каково будущее людей с ограниченными возможностями в постиндустриальном обществе? / С. Кобелло // Образование и наука. – 2016. –№ 9. – С. 153–165. – doi.org/10.17853/1994-5639-2016-9-153-165.

8. Avramidis E., Bayliss Ph., Burden R. A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority // International Journal of Experimental Educational Psychology. – 2000. – Vol. 20. – № 2. – P. 191–211.

9. Паршина А. И. Система инклюзивного образования в Российской Федерации / А. И. Паршина // Концепт. – 2017. – Т. 29. – С. 185–187. – URL : e-koncept.ru/2017/770837.htm (дата обращения: 12.03.2020).

10. Шепунова Э. А. Управление развитием инклюзивного образования в общеобразовательной организации / Э. А. Шепунова // Молодой ученый. – 2019. – № 25 (263). – С. 441–443.

11. Российская Федерация. Законы. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации : федер. закон № 181-ФЗ. – URL : base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=181984.

12. О правах инвалидов : конвенция ООН от 13 декабря 2006 г. – URL : base.garant.ru/2565085/#ixzz60QsZNqa8.

13. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон № 273-ФЗ. – URL : www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174.

14. Кананыкина Е. С. Нормативно-правовое обеспечение обучения лиц с ограниченными возможностями в системах образования Франции и США / Е. С. Кананыкина // NB: Проблемы общества и политики. – 2013. – № 3. – С. 74–103.

15. Зорина Е. Е. Преодоление барьеров при реализации инклюзивного образования в вузе / Е. Е. Зорина // Образование и наука. – 2018. – № 20 (5). – С. 165–184. doi.org/10.17853/1994-5639-2018-5-165-184.

Ю. И. БИКТУГАНОВ

Инклюзивное образование в Свердловской области

За прошедшие полвека феномен инклюзии прочно вошел в жизнь зарубежного общества, а понятия «инклюзия» и «инклюзивное образование» – в понятийно-терминологический аппарат педагогики и образования. В последнее десятилетие данный феномен также развивается в России, несмотря на некоторые трудности, отчасти связанные с разным пониманием сущностных и содержательных характеристик инклюзии, а также принципов инклюзивного образования.

Анализ словарной литературы показывает, что еще в середине XX в. понятие «инклюзия» в отношении людей с инвалидностью в русском языке не употреблялось. Так, указанное понятие отсутствует в «Словаре иностранных слов» (1949), «Словаре русского языка» (1952). В «Советском энциклопедическом словаре» (1979) приводится понятие «инклюзив» в значении «местоимение или глагольные формы, указывающие на то, что адресат речи входит в число участников действия» [1, с. 498].

Более того, в отечественной педагогической теории, несмотря на активные дискуссии 1990-х гг. по поводу категориально-терминологического аппарата педагогики, данный феномен на понятийном уровне также начал изучаться только в XXI в. В частности, в исследованиях 1990-х гг. поднимаются дискуссионные вопросы эволюции понятий специальной и коррекционной педагогики (как теории, так и практики) в контексте изменения их историко-философских и социальных оснований (В. В. Коркунов, Г. Ф. Кумарина, Н. М. Назарова, Д. С. Шилов и др.). Однако понятия «инклюзия» и производные от него не рассматриваются.

Понятие «инклюзивное образование» начинает изучаться в отечественной педагогической литературе после 2006 г., когда положения о нем включаются в Конвенцию «О правах инвалидов», одобренную Генеральной Ассамблеей ООН [2]. В данной статье инклюзивное образование будет пониматься как «обеспечение равного доступа к образованию

для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [3, с. 168].

Инклюзивное образование реализуется на основе принципов, предполагающих выполнение ряда правил. Основополагающими в контексте исследуемой проблемы, на наш взгляд, являются классические принципы педагогики – гуманизма и природосообразности [4]. Данные принципы и соответствующие им правила представлены в таблице.

Принцип	Правила, соответствующие принципу
Природосообразности	– учет возрастных особенностей – учет индивидуальных особенностей – учет половых особенностей – опора на положительные качества личности, на его сильные стороны
Гуманизма	– признание здоровья и жизни человека как наивысших ценностей – достойное отношение общества ко всем людям; – помощи ребенку с проблемами в формировании уважения к себе и окружающим людям – понимание милосердия как первой ступени гуманизма – признание права каждого человека быть самим собой, уважительного к нему отношения

В различных регионах России реализация указанных принципов осуществляется в различных формах, в зависимости от «сложившихся традиций, социокультурного уровня населения, развития образовательной инфраструктуры, наличия законодательно-правовой основы включения детей с особыми образовательными потребностями в учебный процесс общеобразовательной школы и т. д.» [5].

Население Свердловской области составляет 4,3 млн человек, детское население – 953 000 человек, 20 265 детей-инвалидов, количество обучающихся в общеобразовательных организациях 515 881 человек, из них количество обучающихся с ограниченными возможностями здоровья 29 881 человек, детей-инвалидов 10 066 человек. Из общего количества обучающихся в Свердловской области – доля детей с ограниченными возможностями здоровья составляет 5,7%, детей-инвалидов – 1,9%. Общее количество общеобразовательных организаций – 1057, дошкольных учреждений – 1178, учреждений дополнительного образования 389, организаций среднего профессионального образования – 115.

В Свердловской области для получения общего и дополнительного образования детьми с особыми образовательными потребностями созданы специальные вариативные условия (нормативные, материально-технические, учебно-методические, кадровые). В регионе сохранена и развивается сеть государственных отдельных специальных образовательных организаций (64 организации), также развивается инклюзивное образование, в большинстве муниципалитетов функционируют отдельные специальные классы в общеобразовательных организациях. В процентном соотношении доля детей, которые обучаются инклюзивно, с 2018 г. сравнялась с долей детей, обучающихся в отдельных организациях и составляет по 2% от общего количества обучающихся с ОВЗ.

Особым импульсом для развития условий образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Свердловской области стала реализация федеральных проектов [6, с. 136, 152, 251]. Свердловская область участвует в государственной программе Российской Федерации «Доступная среда» с первого года ее реализации, с 2011 г. С 2016 г. дошкольные учреждения и организации дополнительного образования стали активными участниками программы. Работа ведется не только по направлению создания доступной инфраструктуры, но и по подготовке кадров и формированию методического потенциала по вопросам образования детей-инвалидов. В результате в области создано 130 базовых площадок инклюзивного образования по программам дошкольного, общего и дополнительного образования.

В 2014 г. регион стал участником апробации новых специальных федеральных государственных образовательных стандартов. Сформировано 8 стажировочных площадок, на которых в настоящее время ведется работа по внедрению специальных требований к предметным результатам освоения федерального государственного стандарта основного общего образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

В 2017–2018 гг. Свердловская область – участник межведомственного пилотного федерального проекта по формированию системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов. Особым результатом участия в данном проекте стало формирование в области системы ранней помощи [7]. В ходе пилотного проекта в системе образования произошло концептуальное переосмысление модели организации ранней помощи детям-инвалидам, и на сегодняшний день осуществляется переход от оказания услуг ранней помощи на базе отдельных организаций к формированию межведомственной системы ранней комплексной помощи детям.

В соответствии с приказом Министерства образования Свердловской области «О создании служб ранней помощи в организациях системы образования Свердловской области» утверждено примерное положение о службе ранней помощи. В 20 муниципальных образованиях Свердловской области открыты 34 службы ранней помощи на базе образовательных организаций, в которых услуги ранней помощи детям оказывают более 150 специалистов психолого-педагогического сопровождения, более 30 медицинских работников. За три года в этих службах получили психолого-педагогическую помощь более двух с половиной тысяч семей с детьми раннего возраста. Координатором деятельности по ранней помощи в системе образования определен областной центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ресурс».

Все образовательные организации, где функционируют службы ранней помощи, оснащены специальным оборудованием. Министерством образования организовано обучение специалистов, реализующих услуги ранней помощи, с привлечением специалистов Института раннего вмешательства (Санкт-Петербург). С 2019 г. мы также активно взаимодействуем по вопросам развития ранней помощи с Институтом коррекционной педагогики Российской академии образования.

Исследователями доказано, что основным институтом социализации детей, в особенности детей с особыми образовательными потребностями, является семья. Поэтому в Свердловской области уделяется огромное значение сопровождению семьи, воспитывающей таких детей (комплексная социально-педагогическая технология, направленная на создание условий для естественного развития личности и помощи в решении задач социализации [8]).

В 2019 г. Министерством просвещения РФ Свердловская область выбрана как пилотный регион по отработке моделей психологических служб в системе образования. Предложенная Свердловской областью модель психологической службы была отмечена Психологическим институтом Российской академии образования как одна из эффективных моделей. В системе образования Свердловской области функционируют 10 центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, 25 психологических служб, 735 служб медиации (примирения), 646 консультационных пунктов методической помощи родителям (законным представителям) по вопросам воспитания и образования детей. С 2019 г. на базе областного центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ладо» организована системная работа по психолого-педагогическому консультированию родителей (законных

представителей) по вопросам образования и воспитания. Разработана модель предоставления услуг психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям (законным представителям) детей, а также гражданам, желающим принять на воспитание в свои семьи детей, оставшихся без попечения родителей, которая предложена для использования в муниципальных образованиях Свердловской области. Данная работа ведется Министерством образования в рамках федерального проекта «Поддержка семей, имеющих детей» национального проекта «Образование».

Для Свердловской области значимым событием стало открытие в августе 2019 г. на базе центра детской онкологии и иммунологии Областной детской клинической больницы № 1 в Екатеринбурге региональной площадки федерального проекта «УчимЗнаем», с целью создания полноценной образовательной среды в больницах для детей, находящихся на длительном лечении. Педагоги Свердловской области прошли обучение по организации модели госпитального образования под руководством педагога-новатора С. В. Шарикова.

Участие в федеральных проектах и научно-методическая поддержка высшей школы стимулировало наших педагогов к обобщению и представлению опыта, поиска новых форм работы. Практика работы педагогов Свердловской области по вопросам образования детей с особыми образовательными потребностями представлена в научно-методических и практических изданиях России. В марте 2020 г. подписано Соглашение о сотрудничестве между Министерством образования и молодежной политики Свердловской области и федеральным государственным бюджетным учреждением «Российская академия образования», что является поддержкой и стимулом для дальнейшей работы по разработке и внедрению новых образовательных технологий, средств обучения и воспитания обучающихся для реализации ключевых задач развития системы образования в Свердловской области.

Основой комплексного сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в Свердловской области является деятельность психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК). На территории региона создана система ПМПК, которая включает Центральную ПМПК и 37 территориальных ПМПК. Ежегодно проходят обследование и получают консультирование в ПМПК более 25 тыс. детей и их семей. Организовано системное взаимодействие Центральной ПМПК с федеральным ресурсным центром по сопровождению ПМПК (Москва), внедрена автоматическая информационная система ПМПК.

Для решения вопросов образования детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью на территории Свердловской области создан и совершенствуется комплекс нормативно-правовых, организационных, кадровых, информационно-методических и материально-технических условий:

– создан пакет нормативных актов;

– разработан и утвержден План-график мероприятий («дорожная карта») по обеспечению введения и реализации ФГОС ОВЗ в образовательных организациях Свердловской области;

– организован ежегодный мониторинг внедрения и реализации ФГОС ОВЗ по итогам учебного года во всех государственных и муниципальных общеобразовательных организациях Свердловской области;

– проведен комплекс мероприятий по укреплению материально-технической базы образовательных организаций, где обучаются дети-инвалиды: закуплено специальное современное оборудование, специальные дидактические средства, во взаимодействии с некоммерческими организациями созданы ресурсные классы;

– организованы и системно функционируют 8 информационно-методических площадок в государственных общеобразовательных организациях, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы, на базе которых ежегодно проводятся более 50 обучающих мероприятий совместно с Уральским государственным педагогическим университетом, таких как круглые столы, мастер-классы, семинары-практикумы, в которых принимают участие педагоги Свердловской области и других регионов;

– создано областное учебно-методическое объединение по вопросам реализации адаптированных образовательных программ;

– создано областное методическое объединение логопедов;

– на постоянной основе работает Координационный совет по вопросам образования детей-инвалидов и детей с ОВЗ, в состав которого включены представители социально ориентированных некоммерческих организаций, общественных организаций инвалидов;

– ведется системная работа по повышению квалификации руководящих и педагогических работников, специалистов по вопросам образования детей с особыми образовательными потребностями с привлечением ведущих специалистов высшей школы региона, Москвы и Санкт-Петербурга.

Подчеркнем значимость кадрового ресурса для реализации инклюзивного образования – «именно учитель – „золотое сечение“ инклю-

зии – главное условие успешной реализации инклюзивных принципов и воплощения их в педагогическую практику» [9, с. 7]. Для Свердловской области обеспечение кадровых условий – одно из основных приоритетных направлений деятельности в вопросах образования детей с ограниченными возможностями и инвалидностью.

С момента введения в действие ФГОС ОВЗ в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях, где обучаются дети-инвалиды и дети с ограниченными возможностями здоровья, значительно увеличилось количество специалистов, обеспечивающих психолого-педагогическое и медицинское сопровождение детей, (в том числе в рамках реализации проекта «Педагогические кадры XXI века» [6, с. 149–151]). Сегодня в общеобразовательных организациях области работает 14 518 специалистов: дефектологи, логопеды, психологи, сурдопедагоги, тифлопедагоги, олигофренопедагоги, тьюторы, ассистенты (помощники), социальные педагоги, медицинские работники, инструкторы по лечебной (адаптивной) физической культуре.

За последние 3 года прошли обучение и повышение квалификации по вопросам образования и сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью 13 731 педагогический работник и 9699 руководящих работников.

С целью формирования эффективной модели информационно-методического обеспечения образования детей-инвалидов Министерством образования Свердловской области заключены соглашения с федеральными ресурсными центрами и созданы региональные ресурсные центры:

– по организации комплексного сопровождения образования детей с расстройством аутистического спектра (Центр ПМСС «Речевой центр»);

– по организации комплексного сопровождения образования детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (Екатеринбургская школа-интернат «Эверест»);

– по организации комплексного сопровождения образования детей с интеллектуальными нарушениями, тяжелыми и множественными нарушениями развития (Екатеринбургская школа № 3);

– по организации помощи слепоглухим (Верхнепышминская школа-интернат имени С. А. Мартиросяна).

Региональные ресурсные центры становятся точками развития и методической помощи для учителей и воспитателей образовательных организаций, в которых обучаются особые дети, оказывается консультационная помощь родителям.

На сегодняшний день в региональных ресурсных центрах и на методических площадках инклюзивного образования, созданы информационно-методические кейсы, включающие программно-методическое обеспечение деятельности педагогов и специалистов по работе с детьми с особыми образовательными потребностями по всем нозологиям, методические рекомендации, памятки, создана электронная библиотека методических разработок, видео-уроков и мастер-классов с целью внедрения и распространения современных технологий, обобщенного и систематизированного опыта по сопровождению, воспитанию и обучению детей с ОВЗ и инвалидностью. Организовано сетевое взаимодействие с организациями разных ведомств, осуществляющими комплексную помощь детям-инвалидам. Проводится обучение педагогических работников, специалистов в сфере образования и социального обслуживания современным диагностическим и коррекционно-развивающим методикам, эффективным методам оказания помощи детям и их семьям.

Значимым перспективным направлением деятельности региональных ресурсных центров является осуществление индивидуально ориентированной консультативной помощи семьям, воспитывающим особого ребенка, организация стажировок по подготовке волонтеров для сопровождения детей с тяжелыми и множественными нарушениями и семей, их воспитывающих.

Работа региональных ресурсных центров ведется в тесном сотрудничестве с социально ориентированными некоммерческими организациями, общественными организациями инвалидов и родительской общественностью.

С 2020 г. Министерство образования приступило к созданию информационного портала по вопросам образования, воспитания и развития детей, в том числе детей с особыми образовательными потребностями, на котором планируется аккумуляция информационных, методических, консультационных ресурсов и услуг. Безусловно, эта работа будет проводиться в содружестве с научными организациями, образовательными организациями, с общественными родительскими и некоммерческими организациями.

Особое внимание в Свердловской области при формировании системы непрерывного образования детей с ограниченными возможностями и инвалидностью уделяется вопросам профессионального образования. По программам профессионального обучения в 29 профессиональных образовательных организациях обучаются более полутора тысяч инвалидов, в 30 организациях реализуются 56 адаптированных программ сред-

него профессионального образования. Создана и действует базовая профессиональная образовательная организация – Социально-профессиональный техникум «Строитель». Обучающиеся и студенты Свердловской области активно участвуют в Национальном чемпионате профессионального мастерства для людей с инвалидностью «Абилимпикс».

Мощным ресурсом социализации детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью и развития инклюзивного образования является дополнительное образование.

В 389 учреждениях дополнительного образования Свердловской области независимо от ведомственной принадлежности занимается 318 000 детей, из них 3 315 – это дети с ограниченными возможностями здоровья и 1545 детей-инвалидов.

Более 15 000 обучающихся с ОВЗ занимаются в кружках и секциях, созданных на базе образовательных учреждений, по направлениям: физкультурно-оздоровительная, художественно-эстетическая, музыкально-эстетическая, научно-познавательная, декоративно-прикладная, экологическая, естественнонаучная, туристско-краеведческая деятельность.

Более 9000 детей с ОВЗ посещают спортивные секции образовательных учреждений по таким видам спорта как лыжи, бокс, футбол, волейбол, настольный теннис, легкая атлетика, баскетбол, шахматы. Занятия физической культурой и спортом с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ осуществляются как в общеобразовательных организациях, так и в образовательных организациях дополнительного образования Свердловской области.

В 30 государственных образовательных учреждениях, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы, открыты отделения Специальной олимпиады.

На сегодняшний день Специальная Олимпиада Свердловской области признана одной из лучших региональных программ Общероссийской благотворительной организации «Специальная Олимпиада России». В Свердловской области 2786 детей, подростков и взрослых людей – выпускников специальных школ с интеллектуальными нарушениями, постоянно тренируются и участвуют в соревнованиях по 15 видам спорта. Организаторами Специальной олимпиады в Свердловской области является Свердловская областная общественная благотворительная организация «Детский инвалидный спортивно-оздоровительный центр». С 2003 г. атлеты Свердловской области успешно участвуют во Всемирных Специальных Олимпийских играх, Европейских соревнованиях, за этот период приняли участие в 23 международных соревнованиях и завоевали 286 медалей, в том числе – 171 золотая.

С целью создания и развития условий для занятий спортом лиц с ограниченными возможностями здоровья на основе межведомственного взаимодействия в Свердловской области создано государственное автономное учреждение Свердловской области «Спортивно-адаптивная школа», учредителем которой является Министерство физической культуры и спорта Свердловской области.

Таким образом, общий охват дополнительным образованием детей с особыми образовательными потребностями составляет более 19 тыс. детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью (63,5%).

Широкие вариативные возможности организации инклюзивного дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья предоставлены в Свердловской области через реализацию федерального проекта «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образования».

На базе многопрофильного областного центра дополнительного образования – «Дворец молодежи», организована базовая региональная площадка дополнительного образования детей с ОВЗ и осуществляется организационно-методическое, кадровое сопровождение региональной системы дополнительного образования и предоставляется консультационная помощь родителям (законным представителям), создан сайт «Дополнительное образование» (dist66.ru), где размещается организационная информация, тематические форумы, положения о конкурсах, новостная лента и иная информация, позволяющая организовать и сопровождать совместные мероприятия, проекты, конкурсы.

Сформирован навигатор дополнительного образования детей в Свердловской области (66.pfdo.ru) – платформа, на которой размещена информация о дополнительных общеобразовательных программах различной направленности и организациях, которые их реализуют. С помощью навигатора родители имеют возможность выбрать организацию – поставщика образовательных услуг и дополнительную общеобразовательную программу с учетом особых образовательных потребностей ребенка. На сегодняшний день в навигаторе представлены 987 дополнительных общеобразовательных программ по 11 направлениям, адаптированных для детей с ОВЗ и инвалидностью.

Таким образом, включение детей с особыми образовательными потребностями в образовательные программы дошкольного, общего, дополнительного образования растет, в том числе, благодаря реализации инновационных федеральных и региональных проектов и с активным использованием форм сетевого взаимодействия.

Поиски стратегий развития инклюзивного образования в Свердловской области являются стимулом развития всей системы образования и связаны не только с новыми организационными решениями, содержательными разработками, а главное с освоением новых компетенций всеми участниками инклюзии: педагогами, администраторами, специалистами и родителями.

Список литературы

1. Советский энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова [и др.]. – Москва : Советская энциклопедия, 1979. – 1600 с.

2. Конвенция о правах инвалидов [принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 г.]. – URL : www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml.

3. Полонский В. М. Большой тематический словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – Москва : Народное образование, 2017. – 840 с.

4. Социальная педагогика : учеб. / М. А. Галагузова, М. А. Беляева, Ю. Н. Галагузова [и др.] ; под общ. ред. М. А. Галагузовой. – Москва : ИНФРА-М, 2016. – 320 с.

5. Коркунов В. В. Современная модель специального образования в контексте включения ребенка со специальными образовательными потребностями в общеобразовательную среду / В. В. Коркунов, С. О. Брызгалова // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Вып. 3. – Екатеринбург, 1998. – С. 243–251.

6. Симонова А. А. Региональная инновационная инфраструктура как новый этап в формировании региональной инновационной образовательной системы / А. А. Симонова, Ю. И. Биктуганов // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Вып. 9. – Екатеринбург, 2016.

7. Верхотурова Ю. А. Интеграция деятельности служб ранней помощи и дошкольных образовательных организаций (региональный аспект) : методическое пособие / Ю. А. Верхотурова, Т. С. Дорохова, Н. И. Мазурчук [и др.] ; под науч. ред. Ю. Н. Галагузовой. – Екатеринбург : Деловая книга, 2019. – 168 с.

8. Социально-педагогическое сопровождение детей группы риска: региональный аспект : монография / М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова, Т. С. Дорохова [и др.] ; под общ. ред. М. А. Галагузовой. – Екатеринбург : Ажур, 2015. – 224 с.

9. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья : учеб. пособие / отв. ред. С. В. Алехина, Е. Н. Кутепова. – Москва : МГППУ, 2013. – С. 7.

М. Л. ФРОЛОВА, Н. В. КАРНАУХ

Современные тенденции, опыт и перспективы развития региональной системы инклюзивного образования (на примере Амурской области)

Система российского образования претерпевает значительные изменения в теоретико-методологическом, организационно-содержательном и технологическом аспектах, в том числе благодаря инновационным процессам в важном сегменте образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов.

Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ впервые ввел официальное понятие «инклюзивное образование» [1] на законодательном уровне.

В последние несколько лет отечественная система образования значительно продвинулась в направлении развития инклюзивного образования.

На государственном уровне выстраивается преемственная система образования обучающихся с ограниченны возможностями здоровья – от оказания ранней коррекционной помощи до организации качественного доступного образования, в том числе в формате инклюзивного образования, а также профессиональной реабилитации.

На современном этапе развития системы образования неоднозначными являются понятия «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» [там же] и «обучающийся с инвалидностью» (ребенок-инвалид).

Законодательно в образовании закреплено понятие «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» (ОВЗ) – это физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [там же, ст. 2 п. 16].

Понятием «инвалид» (ребенок-инвалид до 18 лет) определяется «лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты» [2].

В научной литературе и материалах справочников используется понятие «инвалиды без ограниченных возможностей здоровья», т. е. имеет-

ся ввиду категория обучающихся с инвалидностью, не имеющих особых образовательных потребностей, не нуждающихся в специальных образовательных условиях [3]. Но сторонники такого подхода ограничиваются при рассмотрении проблемы нуждаемости в специальных образовательных условиях потребностью в обучении по адаптированной образовательной программе [1, ст. 2 п. 28].

Каждый регион России сегодня проходит свой непростой и специфический путь инклюзии, Амурская область в том числе. В настоящее время в области одновременно реализуются две системы обучения: специальное образование организовано в коррекционных классах, школах, школах-интернатах и группах компенсирующей направленности, и инклюзивное образование. Родители детей имеют преимущественное право выбора, где будет обучаться их ребенок – в коррекционной школе или совместно со сверстниками в рамках инклюзивного образования.

Одной из приоритетных задач системы образования Амурской области является создание и внедрение модели непрерывной системы инклюзивного образования – дошкольная образовательная организация, школа, организация профессионального образования.

На территории Амурской области создано 23 службы по оказанию услуг ранней коррекционной помощи в системе образования. Специалисты служб оказывают психолого-педагогическую, диагностическую, консультативную, методическую и другие виды помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья раннего возраста.

Дошкольное образование детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в Амурской области организовано в группах комбинированной и компенсирующей направленности [4] дошкольных образовательных организаций. В дошкольных образовательных организациях Амурской области функционирует 38 групп компенсирующей направленности и 48 групп комбинированной направленности.

В группах компенсирующей направленности осуществляется реализация адаптированной образовательной программы дошкольного образования для детей с ОВЗ с учетом особенностей их психофизического развития, особых образовательных потребностей, индивидуальных возможностей, обеспечивающей коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию воспитанников с ОВЗ. В группах комбинированной направленности осуществляется совместное образование здоровых детей и детей с ОВЗ в соответствии с образовательной программой дошкольного образования, адаптированной для детей с ОВЗ с учетом особенностей их психофизического развития.

Дошкольная образовательная организация, разрабатывая адаптированную образовательную программу, ориентируется на рекомендации индивидуальной программы реабилитации или абилитации, выданной ребенку-инвалиду.

Под реабилитацией инвалидов (детей-инвалидов) понимается система и процесс полного или частичного восстановления способностей к бытовой, общественной, профессиональной и иной деятельности, направленный на устранение или возможно более полную компенсацию ограничений жизнедеятельности инвалидов в целях их социальной адаптации, включая достижение ими материальной независимости и интеграции в общество [2, ст. 9]. Абилитация – процесс формирования у детей-инвалидов новых способностей, навыков, привычек, отсутствовавших ранее.

В общеобразовательных организациях обучение детей-инвалидов и детей с ОВЗ организовано как в отдельных коррекционных классах, так и инклюзивно; в специальных (коррекционных) школах и школах-интернатах; на дому, в медицинских организациях, в том числе с применением дистанционных образовательных технологий.

Одним из главных условий обучения детей с ОВЗ, обучающихся с инвалидностью является создание не только доступной образовательной среды, но и среды, сохраняющей и укрепляющей здоровье каждого обучающегося.

В области накоплен определенный опыт реализации инклюзивного образования. К наиболее значимым примерам следует отнести включение в общеобразовательные (инклюзивные) классы образовательных организаций области детей и подростков с нарушениями слуха, с нарушением зрения, с речевыми нарушениями, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития и с интеллектуальной недостаточностью. Вместе с тем практика показывает, что родители из городских поселений чаще настаивают на обучении особого ребенка с интеллектуальными нарушениями в коррекционной школе и специальном отдельном классе, обосновывая это тем, что логопеды, психологи и дефектологи, работающие в них, имеют специальные знания и опыт работы с особыми детьми, что позволят обеспечить коррекционную направленность образовательного процесса в отличие от общеобразовательных школ с «обычными» классами, в которых все еще недостаточно «узких» специалистов.

За последние пять лет в Амурской области благодаря участию в реализации мероприятий федеральной целевой программы «Доступная среда»

54 общеобразовательные организации (18% от общего количества) улучшили условия образования обучающихся с ОВЗ, инвалидностью.

Охват детей с ограниченными возможностями здоровья дополнительным образованием в регионе составляет 46%, или 18 238 человек в возрасте от 5 до 18 лет. Дополнительное образование в Амурской области представлено целым рядом направлений: научно-техническое, гражданско-патриотическое, экологическое, туристско-краеведческое, физкультурно-спортивное, проектно-исследовательское, социально-педагогическое.

За последние три года в Амурской области обеспечено расширение возможности выбора детьми программ дополнительного образования за счет реализации модели адресной работы с детьми с ОВЗ и обеспечения повышения качества и обновляемости программ дополнительного образования.

В Амурской области сложился положительный опыт выстраивания образовательной вертикали для детей с ОВЗ и инвалидов. Сотрудничество администрации и педагогических работников образовательных организаций помогают детям с особыми образовательными потребностями и их родителям чувствовать свою защищенность, не испытывать страх перед будущим, реализовывать право на образование, получить профессию.

В настоящее время доля профессиональных образовательных организаций (различной ведомственной принадлежности и форм собственности), в которых созданы условия для получения доступного и качественного образования инвалидами и лицами с ОВЗ, в общем количестве образовательных организаций составляет 8 учреждений, или 50% [5].

Амурский педагогический колледж является базовой профессиональной организацией по развитию региональной системы инклюзивного профессионального образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. В прошлом учебном году завершили обучение 73 человека по специальностям (профессиям): «Повар», «Мастер ЖКХ», «Мастер общестроительных работ», «Товароведение и экспертиза качества потребительских товаров», «Пекарь», «Обувщик по ремонту обуви», «Швея», «Коммерция (по отраслям)», «Маляр», «Штукатур», «Столяр», «Плотник», «Мастер животноводства», «Мастер по техническому обслуживанию и ремонту тракторно-машинного парка», «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», «Прикладная информатика» [там же].

Мероприятия, направленные на трудоустройство выпускников профессиональных образовательных организаций из числа учащихся-инва-

лидов, реализуются в рамках «Программы по сопровождению инвалидов молодого возраста при трудоустройстве, в том числе при получении профессионального образования в Амурской области, на 2017–2020 годы» [6].

Во всех профессиональных образовательных организациях области утверждены и реализуются планы мероприятий по содействию занятости выпускников из числа инвалидов.

Крайне актуальной остается на сегодня подготовка педагогических кадров к реализации инклюзивной практики. Требуются более конструктивные меры, направленные на формирование профессиональной готовности педагогов образовательных организаций разного уровня к реализации идей инклюзивного образования.

С целью решения проблемы подготовки педагогических работников образовательных организаций к работе с обучающимися ОВЗ и инвалидами в условиях реализации инклюзивной модели образования в Амурском областном институте развития образования была создана кафедра инклюзивного образования. Сотрудниками кафедры решаются вопросы, связанные с формированием готовности педагогических кадров к реализации инклюзивной практики в системе общего образования Амурской области посредством реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации. Содержание программ предусматривает целенаправленное формирование и развитие профессиональных компетенций по реализации инклюзивного образования, проектированию адаптированных образовательных программ для обучающихся с ОВЗ, реализации инновационных педагогических технологий совместного обучения и психолого-педагогической поддержки разных категорий обучающихся.

Таким образом, региональная модель представляет собой действующую систему образования, объединяющую специальное и инклюзивное образование.

Перспективными направлениями развития модели инклюзивного образования в регионе являются следующие: создание типовых моделей сетевого взаимодействия образовательных организаций, организаций, осуществляющих обучение по адаптированным общеобразовательным программам, и центров психолого-педагогической, медицинской помощи и социальной помощи в целях организации эффективного обучения детей-инвалидов; создание региональных ресурсных центров по сопровождению инклюзивных процессов.

Список литературы

1. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон № 273-ФЗ.

2. Российская Федерация. Законы. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации : федер. закон № 181-ФЗ (ред. от 30.10.2017).

3. Индикаторы образования – 2018 : стат. сб. / Н. В. Бондаренко, Л. М. Гохберг, Н. В. Ковалева и др. ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – Москва : НИУ ВШЭ, 2018.

4. Российская Федерация. Письма. О направлении информации : письмо Минпросвещения России от 16.05.2019.

5. Фролова М. Л. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях реализации инклюзивного образования в Амурской области / М. Л. Фролова // Профессиональное развитие педагогических кадров системы инклюзивного образования: технологии, практики, управление результатами : сб. Всерос. науч.-практической конф. (Томск, 17 апреля 2019). – Москва : Национальный ин-т инноваций, 2019. – 319 с.

6. Российская Федерация. Постановления. Об утверждении программы по сопровождению инвалидов молодого возраста при трудоустройстве, в том числе при получении профессионального образования в Амурской области, на 2017–2020 годы : постановление Правительства Амурской области № 428.

И. Н. ПУШКАРЕВА, С. ДАУЛЕТОВА

Организации и управление образовательным процессом в инклюзивной среде общеобразовательных школ Казахстана

Государственная политика Республики Казахстан в отношении ребенка направлена на обеспечение правовых и социальных гарантий защиты прав и законных интересов детей. Развивающаяся инклюзивная образовательная практика в стране направлена на создание адаптивной образовательной среды, соответствующей образовательным потребностям всех обучающихся.

В настоящее время у педагогов возникает необходимость направлять свой профессиональный поиск, связанный с обновлением содержания образования и методами обучения, на реализацию индивидуальных образовательных потребностей детей.

Сутью инклюзивного образования является охват всех разнообразных потребностей детей: психофизических, языковых, социальных, медицинских, политических и временных жизненных трудностей. Безусловно, многие вопросы включения детей с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) в общеобразовательный процесс сопряжены с пересмотром всего планирования работы в школе.

При этом необходимо подчеркнуть важную роль хорошо налаженной системы административного управления и педагогического самоуправления в процессе формирования инклюзивной культуры и практики в школе.

В целях определения текущего состояния инклюзивного образования в общеобразовательных школах был проведен анализ результатов анкетирования директоров школ, их заместителей и педагогов, рассматривается важнейшее условие эффективной работы школы в области развития инклюзивной культуры, политики и практики, а также процесс включения всех детей в общеобразовательную среду с учетом специфических потребностей и индивидуальных возможностей каждого из них. Целью исследования является выявление роли администрации школы в обеспечении каждому ребенку равного доступа к качественному образованию на основе организации эффективной деятельности всех участников образовательного процесса по формированию инклюзивной культуры и развитию инклюзивной практики. Для достижения цели был реализован ряд задач, среди которых: анализ международного и казахстанского опыта работы администрации школ по организации образовательного

процесса в инклюзивной среде, проведение и анализ результатов анкетирования для руководства и учителей школ всех регионов страны по вопросам инклюзивного образования.

Получение образования детьми с ООП и детьми с инвалидностью является основным условием их успешной социализации, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Основная задача, стоящая перед государством и обществом в отношении таких детей, – создание условий и оказание помощи в получении образовательных и специальных социальных услуг с целью дальнейшей социальной реабилитации и адаптации в обществе.

Инклюзия предполагает не просто «механическое» включение такого ребенка в организацию образования. Речь идет о создании в этой организации широкого спектра разнообразных условий, необходимых для адаптации ребенка с ООП, создание безбарьерной среды – от атмосферы принятия ребенка через обеспечение необходимой поддержки такого ребенка специалистами психолого-педагогического сопровождения до внесения технических и архитектурных изменений, необходимых для адаптации и обучения ребенка. Объединение детей с ООП и обычных детей в едином социальном и образовательном пространстве позволяет решить ряд общепедагогических, социальных и гуманистических задач [1, с. 21]. В последнее время многие школы стремятся обеспечить такую ситуацию, когда обучающиеся, родители и педагоги содержательно включаются в наиболее важные образовательные процессы в школах. Ключ в этих инклюзивных проектах – лидерство. Всеохватывающие усилия, независимо от того, насколько у них добрые намерения, не будут успешными, если они не будут закреплены в сопутствующих руководствах. Человек, наилучшим образом способный влиять на эти конфигурации лидерства на школьном уровне, является директором. Руководитель новой формации априори должен работать по-новому, что означает долгосрочно быть включенным в работу с эффективным непрерывным развитием профессионализма и опыта, уметь тщательно планировать последовательные системные действия, быть сосредоточенным на достижении эффективных результатов педагогической деятельности. Потому что в случае изменения позиции руководителя школы в отношении инклюзивного образовательного процесса, его культуры, отношение коллектива также будет меняться. Так как социальное качество персонала – это не только накопление качества жизни каждого из его отдельных членов: оно включает в себя коллективные и индивидуальные характери-

стики. Его воплощение – это общество, которое не только является экономически успешным, но и способствует социальному участию и социальной справедливости [2, с. 153].

В настоящее время в нашей стране интенсивно развивается инклюзивная образовательная практика. В целях успешной адаптации обучающихся с ООП в условиях образовательного пространства в штат общеобразовательной школы вводятся специалисты службы психолого-педагогического сопровождения. Безусловно, все это требует командного подхода, знаний, опыта и тесного взаимодействия учителя и специалистов. Однако наряду с этим современной школе нужны лидеры в лице руководства школы в качестве носителей управленческого мышления, ориентированного на интеграцию усилий сотрудников, на широкое использование культурно-этических инструментов управления. Необходимо подчеркнуть, что инклюзия включает в себя гораздо больше, чем механизмы лидерства. Поэтому директора школ должны представлять из себя лидеров, стремящихся не приказывать, а выслушивать коллег, психологически настроенных на одобрение их предложений, являющихся энтузиастами и готовящих, поддерживающих энтузиастов. Сегодня менеджеру-лидеру придается функция «социального архитектора», изучающего и создающего то, что называется, в конечном счете, «инклюзивной культурой» [3].

По мнению американских исследователей, одной из причин, по которой учащиеся с особыми потребностями продолжают отставать, является то, что школы в большинстве штатов не были привлечены к ответственности за низкую успеваемость учащихся с ООП. Акцент был сделан больше на физическом включении, чем на эффективности учебного процесса. Это изменилось, так как большинство учащихся с ООП были включены в государственные системы подотчетности, и им был предоставлен доступ к общеобразовательной учебной программе, а школы обязали отвечать за обеспечение адекватного ежегодного прогресса в основных областях содержания образования [4]. По мнению британских исследователей, развитие инклюзивных практик, в первую очередь, связано с характером мышления тех, кто работает в школах, и, безусловно, это вызывает вопросы относительно роли директора. В недавних обзорах литературы делается вывод о том, что особенности обучающихся и их включение в образовательный процесс все чаще рассматриваются в качестве ключевых проблем директоров организаций образования. Было установлено, что лидерство является важным фактором успешного включения обучающихся с ООП в общеобразовательные школы. Исследователи определи-

ли черты, общие для руководителей школ трех стран (Великобритании, Португалии и США), которые добились успеха в создании инклюзивных методов работы:

– бескомпромиссная приверженность инклюзивному образованию;
– четко определенные роли, обязанности и границы;
– совместный межличностный стиль;
– навыки решения проблем и разрешения конфликтов;
– понимание и оценка опыта других;
– поддерживающие отношения между сотрудниками.

По мнению исследователей, существует необходимость в совместном руководстве, при этом иерархические структуры должны быть заменены совместной ответственностью, что характеризуется согласованными ценностями [5].

Современные тенденции, государственная политика в области образования ставят перед обществом и системой образования вопросы развития и совершенствования инклюзивных подходов к обучению и воспитанию детей. По мнению педагогов общеобразовательной средней школы (далее – ОСШ) № 27 г. Караганды, от администрации зависит не только сам факт создания специальных условий, но и доброжелательный прием, щадящий охранительно-педагогический режим, максимальная коррекционная направленность учебно-воспитательного процесса. Успех в обучении, воспитании и социальной адаптации детей с ООП в условиях массового образования во многом зависит от компетентности и заинтересованности управленческого звена всех уровней, а также от профессиональной подготовленности руководящего и педагогического персонала общеобразовательных школ. В школе необходимы изменения в структуре управления – распорядок дня, расписание, продолжительность занятий в школе, планирование, контроль эффективности и качества коррекционной работы, обязательное создание школьной службы психолого-педагогического сопровождения, изменения в локальных нормативных актах и многое другое. Развитию инклюзивной практики в школе могут способствовать следующие факторы:

– анализ готовности к внедрению инклюзивной практики (исследование контингента учащихся, определение потребности детей с ООП в специальных условиях для получения образования, возможности реализации вариативных форм включения обучающихся в образовательное пространство, готовности педагогических кадров к работе в условиях инклюзии, уровня толерантности, материально-технической оснащенности и т. д.);

– разработка стратегий развития инклюзии в школе, организация опытно-экспериментальной, проектной деятельности в сфере инклюзивного образования, сотрудничество с ведущими специалистами в области образования детей с ООП;

– назначение должностного лица, ответственного за развитие инклюзии в школе;

– наличие вариативных форм обучения (инклюзивный класс, специальный класс, обучение на дому, дистанционное обучение);

– разработка и утверждение локальных актов, регламентирующих образовательный процесс в школе, и психолого-педагогическое сопровождение инклюзивной практики;

– формирование толерантной школьной культуры у всех участников образовательного процесса, развитие общих инклюзивных ценностей и отношений сотрудничества;

– повышение профессиональной компетентности педагогов школы и специалистов психолого-педагогического сопровождения в вопросах обучения и развития учащихся с ООП;

– создание службы психолого-педагогического сопровождения, включение в ее состав специального педагога, логопеда, психолога, социального педагога, врача-психиатра;

– грамотная организация деятельности специалистов на системной основе;

– организация междисциплинарного взаимодействия в команде службы психолого-педагогического сопровождения;

– внедрение в практику школы эффективных технологий и методов психолого-педагогического сопровождения, обучения и воспитания учащихся с ООП;

– разработка программ психолого-педагогического сопровождения учащихся с ООП, в том числе индивидуальных учебных планов, адаптированных и индивидуальных учебных программ;

– развитие системы дополнительного образования с учетом потребностей детей с ООП;

– взаимодействие с социальными партнерами, волонтерами;

– организация работы педагогов и специалистов с родителями обучающихся с ООП с целью включения их в образовательный процесс в качестве полноценных партнеров;

– развитие материально-технической базы школы, учебно-методического обеспечения;

– обобщение и распространение успешного опыта работы среди коллег.

В 2020 г. Центром развития инклюзивного образования Национальной академии образования им. И. Алтынсарина было проведено анкетирование с целью выяснения текущего состояния инклюзивного образования в общеобразовательных школах Республики Казахстан в представлении директоров школ, их заместителей и учителей.

Анкетирование было проведено в режиме online с ипользованием сервиса Google Диск, а также мессенджера WhatsApp, при этом анкета включала в себя двенадцать вопросов закрытого типа (с предложенными вариантами ответов) и один открытого типа (респондентам предлагалось выразить свое мнение о том, какие меры могут помочь улучшить состояние инклюзивного образования в их организации). Для повышения объективности анкетирование проводилось анонимно, от респондентов требовалось только указать их должностной статус, т. е. к какой категории педагогов они относятся: директор, заместитель директора, учитель, в каком регионе Казахстана расположена их школа, а также в какой местности (город/село). Соответственно, при анализе итогов анкетирования кроме выявления и описания общих тенденций сопоставление проводилось в разрезе город/село, а также относительно категорий педагогов: директора школ, заместители директоров, учителя.

Работа над заполнением вопросов анкеты, в основном, заключалась в выборе ответа на соответствующее утверждение по 5-разрядной шкале: «абсолютно не согласен», «не согласен», «затрудняюсь ответить», «согласен», «абсолютно согласен». При ответе на последний вопрос «Пожалуйста, напишите вкратце Ваше мнение о том, что необходимо школе для создания благоприятной образовательной среды каждому ребенку?» респондентам необходимо было выразить свое мнение в виде пожеланий или внесения предложений по улучшению состояния инклюзивного образования.

В анкетировании приняли участие 69 573 педагога из всех 17-ти регионов страны (21% от общего количества 329 568 педагогов дневных общеобразовательных школ страны), в том числе 1771 директор школы, 5646 заместителей директоров, 62 156 учителей. Исходя из вышеуказанного количества директоров школ, можно предположить, что в анкетировании участвовали, как минимум, руководители 25% от общего количества дневных общеобразовательных школ Республики Казахстан (6973 школы на начало 2019–20 учебного года) или каждый четвертый директор. Большую часть респондентов (40 539 человек или 58,3% от общего количества принявших участие) составили педагоги сельских школ, от городских школ страны участвовали 29 034 педагога, или 41,7% от числа принявших

участие в опросе. При этом необходимо отметить достаточно отчетливо проявившуюся региональную дифференциацию между количеством педагогов, принявших участие в анкетировании, по отношению к общему количеству педагогов региона.

Так, наибольшую активность (от трети до практически половины от общего количества педагогов региона) проявили педагоги Акмолинской (39,3%), Восточно-Казахстанской (32,1%), Западно-Казахстанской (33,05%), Костанайской (31,6%), Северо-Казахстанской (49,5%) областей. От $^{1}/_{5}$ до $^{1}/_{3}$ от общего количества педагогов региона приняли участие педагоги г. Нур-Султан (20,7%), Актюбинской (25,5%), Карагандинской (29,3%), Мангыстауской (21,4%) областей. Менее 1/5 от общего количества педагогов региона участвовали педагоги школ городов Алматы (8,6%), Шымкента (13,6%), Алматинской (15,9%), Атырауской (19,1%), Жамбылской (13,8%), Кызылординской (10%), Павлодарской (18,7%), Туркестанской (10,1%) областей. Вышеприведенная статистика характеризует, в том числе, и уровень заинтересованности и организационной работы органов образования и методических служб, проявленный при проведении анкетирования, что, в свою очередь, может являться косвенным свидетельством истинного отношения или понимания/недопонимания актуальности проблемы развития инклюзивного образования. На вопрос «Пожалуйста, напишите вкратце Ваше мнение о том, что необходимо школе для создания благоприятной образовательной среды каждому ребенку?» было получено около 70 000 ответов-мнений респондентов, которые условно можно разделить на несколько основных групп: предложения по внесению изменений/дополнений в нормативную правовую базу страны, в том числе по совершенствованию системы оплаты труда педагогов; предложения по улучшению материально-технической и учебно-материальной базы школы; предложения по улучшению научно-методического сопровождения; предложения по работе с родителями; прочие предложения. При этом предложения и мнения варьировались от выраженных в наиболее общем виде до конкретно детализированных.

Таким образом, резюмируя результаты анкетирования, можно сделать следующие выводы:

– во-первых, отсутствует существенная разница между представлениями о текущем состоянии инклюзивного образования педагогов городских и сельских школ страны;

– во-вторых, наибольшее значение при создании благоприятной образовательной среды для обучения детей с ООП педагоги придают не-

обходимости укрепления и развития материально-технической и учебно-материальной базы школ с приоритетом обеспечения современными информационно-коммуникационными средствами, оборудованием и технологиями;

– в-третьих, что, несомненно, является одним из решающих положительных факторов, педагоги осознают высокую значимость профессиональной компетентности в вопросах инклюзивного образования, в том числе знаний основ специальной педагогики и наличия необходимых деловых и личностных качеств всех лиц, участвующих в процессе обучения, воспитания и развития детей с ООП.

Вместе с тем, необходимо отметить очевидность того, что еще довольно значительная часть педагогов школ нуждается в разъяснении основных подходов к внедрению и развитию инклюзивного образования, реализуемых в сфере образования Республики Казахстан на современном этапе, что, несомненно, является следствием недостаточно организованной работы по повышению квалификации педагогов по вопросам инклюзивного образования. Также отмечается недостаточная обеспеченность школ соответствующей методической и учебной литературой, несоответствие материально-технической базы многих школ созданию необходимых условий для обучения детей с ООП. В условиях инклюзивного образования необходимо совершенствование условий и механизмов обучения лиц с ООП, поиск и внедрение эффективных средств, педагогических технологий, способствующих развитию адаптивных возможностей, обеспечивающих успешную адаптацию обучающихся в условиях образовательного пространства организации образования.

В заключение важно подчеркнуть, что инклюзия направлена не на адаптацию индивида или группы лиц с ООП к условиям массовой школы, а на изменение условий обучения в школах так, чтобы сами эти условия были приспособлены к нуждам всех без исключения категорий обучающихся. Разумеется, для этого недостаточно получить доступ и равные возможности для образования. В Государственной программе развития образования и науки Республики Казахстан на 2020–2025 годы, утвержденной Постановлением Правительства Республики Казахстан от 27 декабря 2019 г., определены приоритетные направления для казахстанской системы образования. Среди них в рамках указанных областей необходимо выделить такие задачи, как выравнивание возможностей обучающихся вне зависимости от социально-экономического статуса семьи, профессиональное развитие и высокий статус педагогов, а также постро-

ение эффективной структуры управления, выстраивание коммуникаций с заинтересованными сторонами и другие [6].

При этом важнейшим условием эффективной работы школы в области развития инклюзивной культуры, политики и практики является качественное управление процессом включения в общеобразовательную среду всех детей с учетом особых потребностей и индивидуальных возможностей каждого из них, а также адаптация педагогов и родителей к меняющимся социальным условиям.

Список литературы

1. Сейсенова А. Д. Правовая поддержка детей с особыми образовательными потребностями / А. Д. Сейсенова // Инклюзивное образование: теория, практика, опыт : материалы междунар. науч.-практической конф. – Нур-Султан : НАО им. И. Алтынсарина, 2019. – С. 18–23.

2. Seidin M. Z. Role of Inclusion “Smart City” Concept as a Factor in Improving the Socioeconomic Performance of the Territory / M. Z. Seidina, S. A. Makushkin, A. V. Kirillov, V. S. Novikov, M. K. Shaizhanov. – URL : www.econjournals.com/index.php/ijefi/article/view/2370/pdf.

3. Конаржевки Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевкий. – Мщсква : Педагогический поиск, 2000. – 224 с.

4. Mcleskey J. Effective leadership makes schools truly inclusive / J. Mcleskey. – URL : www.researchgate.net/publication/273292059_Effective_.

5. Ainscow M. From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs / M. Ainscow, A. Dyson, S. Weiner. – URL : files.eric.ed.gov/fulltext/ED546818.pdf.

6. Республика Казахстан. Постановления. Об утверждении Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2020–2025 годы : постановление № 988.

К. Т. ИБРАГИМОВ

Осуществление инклюзивного подхода в дополнительном образовании Республики Казахстан

Нормативно-правовую базу инклюзивного образования составляют Законы и подзаконные акты. В их числе Законы Республики Казахстан «Об образовании», «О правах ребенка в Республике Казахстан», «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» и др.

Государственная политика в системе образования предусматривает равный доступ школьников к образовательным программам, коррекционную и социальную поддержку детей, доступность обучающихся с ограниченными возможностями к образованию на всех уровнях.

В ст. 3 Закона РК «Об образовании» изложены принципы государственной политики в области образования: равенство прав всех на получение качественного образования, доступность образования всех уровней для населения с учетом интеллектуального развития, психофизиологических и индивидуальных особенностей каждого лица (РК «Об образовании»).

В условиях внедрения обновленного содержания образования в казахстанской школе есть понимание как обучать детей с особыми образовательными потребностями. Закон РК «Об образовании» стал более гуманным по отношению к детям, имеющим нарушения в здоровье. До 2015 г. в Законе «Об образовании» инклюзивное образование определялось как «совместное обучение и воспитание лиц с ограниченными возможностями, предусматривающее равный доступ с иными категориями обучающихся к соответствующим образовательным учебным программам обучения, коррекционно-педагогическую и социальную поддержку развития посредством обеспечения специальных условий» [1].

На наш взгляд, данное определение не отражает сути инклюзивного образования, гуманистических подходов к образованию как целостному процессу. Во-первых, не уточнено, в чем дети ограничены, во-вторых, имеет место разделение детей (с иными категориями обучающихся).

В ноябре 2015 г. внесены изменения в понятийный аппарат Закона РК «Об образовании», изменены подходы к инклюзивному образованию.

Дано определение лицам (детям) с особыми образовательными потребностями: «лица (дети) с особыми образовательными потребностя-

ми – это лица, которые испытывают постоянные или временные трудности в получении образования, обусловленные здоровьем, нуждающиеся в специальных, общеобразовательных учебных программах и образовательных программах дополнительного образования» [2].

Введена новая трактовка инклюзивного образования: «...процесс, обеспечивающий равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [там же].

По нашему мнению, данная трактовка отражает гуманистические подходы к образованию, личностно-ориентированному воспитанию и обучению, является наиболее приемлемой в условиях модернизации образования и отражающей суть самой инклюзии.

Дети с особыми образовательными потребностями нуждаются в общении со своими ровесниками и в связи с этим возникает необходимость иметь возможность наблюдать за развитием собственной жизни и жизни сверстников.

Организации образования и семьи обучающихся обязаны обеспечить интеграцию ребенка в социум для получения ими необходимых навыков для жизни, повысить коммуникативную активность и способствовать личностному росту.

Следует отметить, что в современном дополнительном образовании активно используется инклюзивный потенциал.

На современном этапе модернизации казахстанского образования необходимо внедрение инклюзивного опыта, накопленного в мире, во всех направлениях дополнительного образования. Организациям дополнительного образования важно создать условия для того, чтобы обучающиеся смогли освоить способы преодоления различных барьеров и препятствий.

Термин «препятствие» Г. П. Буданова и Л. Н. Буйлова определяют как помеха, трудность, задержка, затруднение, преграда, остановка, проблема, деструктивные факторы, негативные воздействия и т. д. Под препятствием понимается то, что отдаляет или отделяет личность от достижения желаемого результата [3].

В дополнительном образовании дети с особыми образовательными потребностями имеют возможность для проверки своих сил, развития творческих способностей, овладевая самыми разнообразными видами деятельности.

Самым главным преимуществом дополнительного образования является возможность выбора направления своего развития и содержа-

ния. Сегодня доступны детям художественно-эстетическое, физкультурно-спортивное, культурно-досуговое и другие виды деятельности.

Педагоги дополнительного образования имеют большие возможности для осуществления педагогической и психологической поддержки. В качестве ресурсного обеспечения используются различные виды искусства: живопись, музыка, кино, театр, танец и др., позволяющие пробуждать в детях жизненную энергию, стимулировать личностный рост, развитие, становление физического и нравственного здоровья.

В любом обществе национальная культура представляет собой неотъемлемую часть социально-культурного пространства и определяет духовность этого общества. Республика Казахстан – многонациональное государство, в нем проживают более ста тридцати этносов в мире и согласии как один казахстанский народ. Необходимо сохранить национальное творчество, национальные обряды, обычаи и праздники каждого этноса. И в первую очередь, от педагогов дополнительного образования требуется научить подростков жить полной жизнью, проявляя любовь и интерес к истории и культуре своего народа и своей страны.

В современном дополнительном образовании города Костаная активно используются возможности областного Дома дружбы, в котором представлены этнокультурные объедения всех наций и народностей, населяющих Костанайскую область. В воспитательную работу с детьми и подростками с особыми образовательными потребностями в системе дополнительного образования вовлечены представители всех этнокультурных объединений. Для нас важным является понимание, что без осуществления данной работы мы не сможем сохранить культурно-генетический код казахстанского народа.

При проведении исследовательской работы в организациях дополнительного образования мы обратили внимание на то, что обучение подростков носит более неформальный характер, им присуща активная коммуникационная деятельность, характерно взаимообучение, передача опыта как между сверстниками, так и от старшего к младшему. А. Г. Асмолов считает, что роль дополнительного образования совершенно уникальна. В своей статье «Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к педагогике развития» он отмечает, что дополнительное образование – это образование, занятое расширением экологии детства и «образование возможности быть», возможности быть личностью [4].

Организации дополнительного образования являются одним их основных институтов социализации ребенка. Они должны приспосабли-

ваться к потребностям и возможностям особой части своего контингента – детям и подросткам с особыми образовательными потребностями. Занятия с детьми с особыми образовательными потребностями в обязательном порядке проводятся совместно со здоровыми детьми. Это позволяет развивать коммуникативные способности детей, их творческие возможности и служит их социальной адаптации.

Деятельность школьников с особыми образовательными потребностями в условиях дополнительного образования детей и подростков является социально позитивной и в первую очередь, направлена на создание ситуации успеха. Очень часто дети с особыми образовательными потребностями воспринимают окружающий мир как опасную среду, закрываются в себе. Преодолеть такую ситуацию очень сложно. Инклюзивное образование зачастую характеризуется быстрым «вхождением» ребенка с особыми образовательными потребностями в мир более здоровых детей и подростков. Педагоги дополнительного образования, исходя из своего опыта работы, утверждают, что в этом случае обучающиеся не готовы к активному взаимодействию.

Анализ проблем инклюзивного образования указывает на недостаточную подготовку педагогов и условий для его осуществления. Поскольку дополнительное образование предоставляет большой потенциал для развития личности, необходимо создавать равные возможности его осуществления для всех детей и подростков, включая детей и подростков с особыми образовательными потребностями, что и является основной задачей инклюзивного дополнительного образования.

В нашей республике создаются равные возможности во всех сферах жизни для детей (лиц) с особыми образовательными потребностями. Перед исполнительными органами государства поставлена задача адаптации объектов образования, здравоохранения, культуры под нужды и потребности людей с ограниченными возможностями здоровья. Особое внимание уделено организациям образования, осуществляющим инклюзивное воспитание и обучение детей и подростков с особыми образовательными потребностями.

В Республике разработаны индикаторы оценки эффективности инклюзивного образования. К ним относятся:

– «Качество среды» – доля организаций общего образования, создавших все необходимые условия для инклюзивного образования, от их общего количества, может также использоваться отдельно в разрезе различных уровней образования. В данный индикатор включаются показатели качества безбарьерной среды, инфраструктуры доступа, социального

и медикопсихолого-педагогического сопровождения, адаптивности образовательных программ и системы оценки, атмосферы равноправного отношения.

– «Качество охвата» – доля лиц, охваченных инклюзивным образованием, от общего количества лиц с особыми образовательными потребностями в разрезе различных уровней образования и различных категорий лиц с особыми образовательными потребностями (люди с ограниченными возможностями, оралманы, сироты и другие категории).

– «Уровень включения» – измерение степени удовлетворенности лиц с особыми образовательными потребностями или их полномочных представителей качеством предоставления образовательных услуг и уровня учета их потребностей в организациях общего образования.

– «Уровень комфортности» – эффективность применения мер по созданию адаптивного, комфортного образовательного пространства, недопущению дискриминации, ущемления, предотвращение конфликтов между участниками образовательного процесса; обеспечение транспарентности проведения мониторинга и оценки среди общественности и родительских комитетов. Проведение исследований уровня комфортности обучающей среды методом опроса, анкетирования [5].

«В целях содействия достижению целей образования для всех и рассмотрения тех изменений, которые необходимо осуществить в области основных направлений политики, требуемых для поощрения подхода, заключающегося в инклюзивном образовании, а именно: обеспечения того, чтобы школы могли быть открытыми для всех детей, особенно детей с особыми образовательными потребностями... Всем заинтересованным лицам и организациям теперь необходимо принять этот вызов и действовать таким образом, чтобы образование для всех в действительности было ДЛЯ ВСЕХ, особенно наиболее уязвимых и наиболее нуждающихся в нем», – писал Федерико Майор, бывший Генеральный директор ЮНЕСКО [6].

Итак, в современных условиях развития общества необходим инклюзивный подход в дополнительном образовании, которое должно подстраиваться под особые потребности и нужды детей и подростков. Отрадно, что в обществе есть понимание этих вопросов, меняется социально-педагогическая среда, модернизируется система образования, обновляется ее содержание, создается новое социально-культурное пространство. И самое важное заключается в том, что формируется понимание и готовность всех членов общества к личностным и профессиональным изменениям в интересах детей и подростков.

Список литературы

1. Республика Казахстан. Законы. Об образовании : закон № 319-III. – Астана, 2007.

2. Республика Казахстан. Законы. О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты республики Казахстан в области образования : закон № 419-V. – Астана, 2015.

3. Буданова Г. П. Дополнительное образование детей с проблемами в здоровье и развитии // Г. П. Буданова, Л. Н. Буйлова. – Москва : Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки, 2004. – 68 с.

4. Асмолов А. Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к педагогике развития / А. Г. Асмолов // Внешкольник. – 1997. – № 9.

5. Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан. – Астана : Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2015. – 13 с.

6. Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми образовательными потребностями (Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г.).

Ю. А. ВЕРХОТУРОВА, В. И. ПОДКОРЫТОВ

Ранняя помощь в системе инклюзивного образования дошкольной образовательной организации

Россия, несмотря на богатейший накопленный отечественный опыт образования людей с инвалидностью, находится на пути становления общества без барьеров и ограничений и создающего условия для реализации возможностей всех без исключения граждан своей страны вне зависимости от особенностей развития, социального статуса, образа жизни.

После подписания Конвенции о правах инвалидов в нашей стране последовательно реализуются шаги для обеспечения равенства всех ее граждан, в том числе – людей с инвалидностью. Следуя общим тенденциям, происходят системные изменения в образовании, которые находят отражение в нормативной базе, содержании деятельности образовательных организаций и применяемых технологиях. В широкую практику вошло понятие инклюзивное образование, которое в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» определяется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Первой ступенью образования является дошкольное образование, которое призвано обеспечить равные стартовые возможности для обучения детей на последующих этапах и содействует максимальному развитию способностей каждого ребенка. В то же время, наличие определенных нарушений в развитии или социальных проблем может стать непреодолимым препятствием для успешного взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками и его включения в коллектив образовательной организации. Для преодоления проблем, связанных с риском возникновения или наличием у детей ограничений передвижения, общения, приобретения знаний, самообслуживания как в социальных учреждениях, так и в образовательных организациях нашей страны повсеместно создаются службы ранней помощи [1].

Понятия инклюзивное образование и ранняя помощь достаточно полно раскрыты в научной и методической литературе, однако их взаимосвязь и соотношение, а также специфика реализации данных направлений работы в дошкольной образовательной организации (ДОО) недостаточно изучены. В связи с этим необходимо раскрыть сущность понятий инклюзивное образование и ранняя помощь, выявить черты сходства и различия, определить специфические особенности реализации ранней

помощи в дошкольных образовательных организациях, позволяющие рассматривать раннюю помощь как компонент системы инклюзивного образования ДОО.

Понятия ранняя помощь и инклюзивное образование широко используются в нормативных документах, научной и учебно-методической литературе, однако единого толкования они не имеют. Изначально данные понятия стали использоваться в странах Западной Европы и США в 80–90-х гг. XX в. Это связано с развитием в данных странах гражданского общества, принятием идеи равенства всех людей, осознанием необходимости приспособления условий социума к различным нуждам людей с учетом индивидуальных особенностей и возможностей каждого.

Согласно определению ЮНЕСКО, инклюзия – это принятие разнообразных потребностей учащихся и признание того, что индивидуальные особенности учащихся – не проблема, а возможность обогатить процесс обучения всех учащихся. В переводе с английского языка данный термин означает «включение» и, в первую очередь, ассоциируется с системой образования, потребностью включения каждого ребенка в образовательный процесс [2, с. 29].

Применительно к сфере образования, инклюзия может определяться как процесс развития предельно доступного образования для каждого в образовательных организациях, процесс ликвидации различных барьеров для наибольшей поддержки каждого ребенка и максимального раскрытия его потенциала. Инклюзия предполагает увеличение степени участия каждого ребенка в жизни образовательной организации и преодоление изолированности детей, создание комфортных условий для всех участников образовательных отношений. В данном случае, понятие инклюзия представляет собой принцип организации образования [2].

В Российской Федерации инклюзивное образование получило широкое распространение после ратификации Конвенции о правах инвалидов и принятия в 2013 г. федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». К этому времени в нашей стране был накоплен богатый опыт специального и интегрированного обучения детей, реализован ряд проектов по апробации модели адаптивной школы (Е. А. Ямбург), различных моделей инклюзивного обучения и воспитания [3].

Идеи инклюзии нашли отражение в принципах государственной политики в области образования, определяющих общедоступность и гуманистический характер образования, недопустимость дискриминации, свободный выбор получения образования с учетом склонностей и потребностей человека. В дополнение к общим принципам, инклюзивное

образование характеризует ряд особенностей: усиление воспитательной и социальной направленности обучения; формирование толерантного отношения к обучающимся; создание условий для максимального развития обучающихся и удовлетворения их образовательных потребностей; преобразование среды с учетом особых образовательных потребностей учащихся; развитие сотрудничества семьи, междисциплинарной команды специалистов, педагогов и социума [4].

Как и понятие «инклюзивное образование», термин «ранняя помощь» вошел в нашу научную литературу и нормативную базу в ходе изучения и внедрения передового опыта США и ряда европейских стран. Наряду с понятием «ранняя помощь», в методической литературе в качестве синонимов используются понятия «раннее вмешательство» и «ранняя интервенция». Это связано с особенностями перевода данного термина на русский язык. Понятие «ранняя помощь» является многоаспектным и определяется как система технологий, комплекс диагностических и коррекционных процессов, совокупность услуг или мер, направленных на решение проблем определенной группы клиентов, социальная сеть, результат деятельности междисциплинарной команды специалистов [1; 5].

На уровне законодательства понятие «ранняя помощь» было определено в распоряжении Правительства Российской Федерации № 1839-р от 31 августа 2016 г. «Об утверждении Концепции развития ранней помощи» в Российской Федерации и представляет собой комплекс медицинских, социальных и психолого-педагогических услуг, оказываемых на межведомственной основе детям целевой группы (от 0 до 3 лет) и их семьям, направленных на раннее выявление детей целевой группы, содействие их оптимальному развитию, включению в среду сверстников и интеграцию в общество, а также на сопровождение и поддержку их семей и повышение компетентности родителей (законных представителей). При наличии у ребенка значительных ограничений жизнедеятельности, препятствующих получению образования, услуги ранней помощи могут предоставляться до достижения ребенком возраста 7–8 лет [6].

Обобщенно, раннюю помощь можно трактовать как системное образование, возникшее на стыке систем образования, здравоохранения и социальной защиты, представляющее собой комплекс услуг, оказываемых на междисциплинарной и межведомственной основе детям в возрасте от 0 до 3 лет, имеющим ограничения жизнедеятельности или из группы риска и их семьям [1, с. 12].

В нашей стране четко выделились два ведущих научных подхода к организации ранней помощи, которые разрабатывались на протяжении

более 25 лет специалистами двух ведущих научных организаций – Института раннего вмешательства (ИРАВ) Санкт-Петербурга и Института коррекционной педагогики РАО (ИКП РАО) Москвы [1, с. 108].

Разрабатываемый учеными ИКП РАО научно-методический подход к организации ранней помощи основывается на достижениях отечественной школы коррекционной педагогики. Наибольшую значимость в данной связи имеет технология многоуровневой образовательной интеграции [3–5]. Первичным и основополагающим этапом работы специалистов является диагностический этап, который включает как скрининговые исследования, так и дифференциальную диагностику, которые позволяют выявить нарушения в функционировании организма ребенка и выстроить дальнейшую работу с учетом выявленных нозологий [7]. Как диагностическая, так и коррекционная работа проводится междисциплинарной командой специалистов при активном участии ребенка и его родителей. В рамках реализации данного подхода, особое внимание уделяется работе с семьей ребенка с ОВЗ, которая рассматривается как общность, коллективный субъект саморазвития. Ребенок, с учетом данного подхода, является частью семейной системы, а его возможности и потенциал развития рассматриваются в контексте семейных отношений. Основная цель деятельности специалистов ранней помощи с учетом данного подхода – психолого-педагогическая и медико-социальная поддержка и сопровождение семьи, воспитывающей проблемного ребенка первых трех-четырех лет жизни, для содействия его оптимальному развитию и социализации в обществе. Сопровождение семьи включает диагностику ее функционирования, оценку потребностей и ресурсов, особенностей взаимодействия в паре «мать – ребенок», консультирование, содействие решению выявленных проблем [1; 5].

Следуя научно-методическому подходу, службы ранней помощи в ДОО являются частью системы инклюзивного образования и могут рассматриваться как вариативные формы дошкольного образования. Например, в рамках проекта ДОМИНО (Для особых малышей инклюзивное образование), реализованном в Москве в 2006–2009 гг., в рамках инновационной модели инклюзивного образования апробировались два основных направления деятельности службы ранней помощи ДОО – домашнее визитирование (для семей с детьми с ОВЗ в возрасте до 1,5 лет), а также диагностические групповые и индивидуальные коррекционные занятия на базе службы (для семей с детьми в возрасте от 1,5 до 3 лет) [3]. Более чем двадцатилетний опыт функционирования служб ранней помощи в дошкольных образовательных учреждениях города Москвы и Московской

области обобщен и представлен в ряде научных разработок и методических рекомендаций, подготовленных специалистами и учеными ИКП РАО [8; 9].

Второй подход к реализации ранней помощи – функциональный, разрабатывается специалистами Института раннего вмешательства на основе изучения опыта ряда европейских стран. Первые службы ранней помощи были созданы на базе ДОО Санкт-Петербурга еще в 1992 г., и сегодня опыт реализации ранней помощи на основе функционального подхода транслируется специалистами ИРАВ во всех территориях нашей страны. В том числе, с учетом данного подхода строится деятельность 34 служб ранней помощи Свердловской области, функционирующих на базе организаций, подведомственных Министерству образования и молодежной политики Свердловской области, 23 из которых созданы на базе дошкольных образовательных организаций [10].

Для функционального подхода характерен отказ от выявления нарушений в развитии ребенка, опора в деятельности на сильные стороны и способности семьи и ребенка, повышенное внимание к развитию функциональных навыков, которые непосредственно связаны с обычной жизнью ребенка, направленность деятельности специалистов на изменение функционирования семьи в целом и качества ее жизни. Стержнем деятельности специалистов службы ранней помощи в рамках функционального подхода является Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья. Данный документ охватывает весь комплекс жизнедеятельности человека и отражает все изменения, связанные с его ростом и развитием [11].

Ранняя помощь, в данном случае, противопоставляется инклюзивному образованию, так как не предполагает предоставление услуг обучения и воспитания или присмотра и ухода, ведение коррекционной работы, носит преимущественно индивидуальный характер, не предполагает разработку и реализацию образовательной программы. Ведущими субъектами ранней помощи становятся родители, которые реализуют индивидуальную программу ранней помощи в естественной среде жизнедеятельности ребенка при участии междисциплинарной команды специалистов. В то же время, ранняя помощь неотделима от деятельности образовательных организаций, так как одним из показателей ее качества является успешное включение ребенка в систему инклюзивного образования.

Несмотря на значимые различия, функциональный и научно-методический подходы имеют черты сходства: они являются семейноцен-

трированными, так как признают субъектную роль семьи, возможность предоставления услуг ранней помощи на основе развития партнерских взаимоотношений между специалистами междисциплинарной команды и семьей; основаны на признании первоочередной значимости развивающего взаимодействия родителей и детей [1, с. 107].

В полной мере на основе функционального подхода выстраивается деятельность служб ранней помощи, созданных на базе социальных и медицинских учреждений. Однако при интеграции службы ранней помощи в дошкольные образовательные организации происходит трансформация ее деятельности с учетом особенностей действующей в сфере образования нормативной базы, состава специалистов, созданной предметно-развивающей среды. Ранняя помощь в этой связи вновь приобретает черты инклюзивного образования и становится неотъемлемым элементом данной системы. В частности, с учетом основного вида деятельности ДОО корректируется цель предоставления ранней помощи как осуществление психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей младенческого и раннего возраста, для оптимального развития ребенка, социализации и адаптации в обществе; разрабатывается адаптированная образовательная программа, обеспечивающая общую координацию деятельности специалистов службы; приоритетным направлением деятельности службы ранней помощи становится психолого-педагогическое сопровождение семьи.

Таким образом, как инклюзивное образование, так и ранняя помощь продолжают развиваться в нашей стране на основе достижений отечественной науки с учетом передового опыта зарубежных стран. С точки зрения сущностной характеристики, данные понятия разводятся в научно-методической литературе и нормативной базе. В то же время, в ходе реализации данных направлений работы в дошкольных образовательных организациях отмечается процесс их интеграции с выявлением новых, ранее не характерных черт, объединяющих их для достижения общей цели – создание условий для успешной позитивной социализации каждого ребенка раннего возраста. Это позволяет рассматривать раннюю помощь в дошкольной образовательной организации как компонент системы инклюзивного образования и способствует интеграции различных научных подходов на основе принципов семейноцентрированности и приоритета развивающего взаимодействия родителей и детей.

Список литературы

1. Интеграция деятельности службы ранней помощи и дошкольных образовательных организаций (региональный аспект) / Ю. А. Верхотурова, Ю. Н. Галагузова, Т. С. Дорохова и др. – Екатеринбург : Деловая книга, 2019. – 168 с.

2. Социокультурная инклюзия: теория, практика, искусство : сб. науч. тр. Международного круглого стола «Арт-терапевтические технологии как инструмент инклюзии» (Верх-Нейвинский, 4–5 июня 2019 г.) ; науч. ред. Ю. Н. Галагузова. – Екатеринбург : [б. и.], 2019. – 180 с.

3. Семаго Н. Я. Опыт системного развития инклюзивного образования в Центральном округе / Н. Я. Семаго // Инклюзивное образование. Вып. 1. – Москва : Школьная книга, 2010. – С. 18–25.

4. Инклюзивное образование : методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду / М. М. Прочухаева, Е. В. Самсонова. – Вып. 4. – Москва : Школьная книга, 2010. – 240 с.

5. Информационно-методические материалы по ранней помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья / сост. Ю. А. Разенкова. – Москва : ИКП РАО, 2016. – 85 с.

6. Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года. – URL : static.government.ru/media/files/7NZ6EKa6SOcLcCCQbyMRXHsdcTmR9lki.pdf (дата обращения 12.07.2020).

7. Слюсарева Е. С. Ранняя помощь в системе инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Е. С. Слюсарева // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – Москва : МГППУ, 2011. – URL : psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/44127_full.shtml (дата обращения 11.07.2020).

8. Разенкова Ю. А. Научные исследования Института коррекционной педагогики в области ранней помощи ребенку с ограниченными возможностями здоровья и его семье. Сообщение 1 / Ю. А. Разенкова // Дефектология. – 2015. – № 3. – С. 18–28.

9. Разенкова Ю. А. Научные исследования Института коррекционной педагогики в области ранней помощи ребенку с ограниченными возможностями здоровья и его семье. Сообщение 2 / Ю. А. Разенкова // Дефектология. – 2015. – № 4. – С. 3–14.

10. Список служб ранней помощи Свердловской области на 30.06.2020 г. (образование). – URL : yadi.sk/i/BHS5E-lK-zGnsA (дата обращения 08.07.2020).

11. Самарина Л. В. Применение международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья в службе ранней помощи / Л. В. Самарина. – Екатеринбург : [б. и.], 2019. – 20 с.

Т. В. ВОЛКОВА, Т. ХЕНЧЕЛЬ

Инклюзия как прогрессивная составляющая качества дошкольного образования (сравнительный анализ российской и немецкой инклюзивных образовательных практик)

В современной мировой педагогической практике в течение нескольких десятилетий развивается инклюзивный подход. Дети с ограниченными возможностями здоровья включаются в общеобразовательные классы школ и группы детских садов вместе с (условно) нормотипичными сверстниками. Инклюзивный принцип позволяет предоставлять образовательные услуги для любых категорий детей и часто является единственным способом получения образования действительно для всех детей.

Инклюзия – процесс увеличения степени участия всех граждан в социуме, и в первую очередь, имеющих трудности в физическом развитии. Он предполагает разработку и применение таких конкретных решений, которые смогут позволить каждому человеку равноправно участвовать в общественной жизни.

Термин «инклюзия» (от англ. *inclusion* – включение, добавление, присоединение) введен в 1994 г. на конференции ЮНЕСКО в Саламанке (Испания), когда был ратифицирован договор об инклюзии («Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями», принятая представителями 92 правительств).

Чем отличается инклюзия от интеграции? В концепции интеграции общество разделяется на нормотипичных лиц и лиц с инвалидностью. В концепции инклюзии общество уже гетерогенно, и инклюзия поддерживает и помогает лицам с инвалидностью жить и развиваться на базе их возможностей, создавая в помощь комфортные условия и среду, в том числе и психологические.

Существование множества трактовок понятия «инклюзия» связано с тем, что этот процесс ориентирован на поиск новых способов удовлетворения образовательных потребностей каждого человека в зависимости от его возможностей. Инклюзивное образование – перспективное, и в то же время проблемное направление работы современных образовательных организаций. Если раньше дети с особенностями развития изолировались, и/или объединялись в группы по их способностям и интеллектуальным возможностям, то современная практика образования

противоположна. Она предполагает развитие опыта сосуществования детей с разными возможностями в едином социальном пространстве.

Важно понимать, что в широком значении инклюзия – это не только про инвалидность и образование. Но надо отметить, что в Россию данный термин пришел прежде всего узко в систему образования, а не в общество в целом. Именно поэтому инклюзия так же узко понимается, лишь как совместное обучение детей с особенностями развития с нормотипичными детьми. Между тем термин и философия инклюзии намного шире и глубже. Инклюзия – это не про коррекцию, а про умение жить в принятии и уважении друг друга, понимать, что мир разный, принимать его разнообразие и разные возможности человека. Поликультурная, многоконфессиональная среда – та же инклюзия. И в образовании педагогам необходимо понимать, что инклюзия – это не подведение к какому-то стандарту, а развитее способностей детей (в рамках возможностей детей) и поддержка. Разные возможности, но равные права, когда не подгоняют под стандарт, а следуют за интересами и возможностями ребенка [1, с. 48].

Мужчина или женщина, молодой человек или старый, с инвалидностью или без, люди разных рас, национальностей и вероисповеданий, языков, гендерных философий – у всех должны быть равные права. Инклюзия – это про фундаментальное отношение к правам человека.

То есть мы говорим уже об инклюзии как о неотъемлемой составляющей социального развития общества. Социальная инклюзия – возможность включения каждого: особых детей, детей-мигрантов, одаренных детей и даже юных спортсменов, которые тоже сталкиваются с трудностями не столько в обучении, сколько в социализации.

Развитие инклюзивных практик определяет необходимость разработки новых социальных концепций и моделей, которые отражали бы приоритеты инклюзии в отношении социально уязвимых категорий населения. Среди данных категорий необходимо выделить лиц с инвалидностью, которые имеют наибольшее количество ограничений, а значит, испытывают наибольшие трудности включения. В свою очередь, конструирование инклюзивных моделей повлечет за собой изменения парадигмы социальной и педагогической работы, что является важным моментом повышения ее результативности [2, с. 151].

Инклюзивная составляющая образовательной среды является одним из условий повышения качества образования и показатель эффективной деятельности образовательной организации.

Дошкольное образование в последнее время начинает осознаваться как важная ступень общего образования, качество которого выступает

ресурсом всего социального развития. В России такой взгляд основывается на традициях культурно-исторической теории Л. С. Выготского. В работах этого выдающегося психолога и его последователей (Л. А. Венгер, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, О. М. Дьяченко, А. В. Запорожец и др.) было убедительно доказано, что от качества обучения зависит формирование личности ребенка. Включая его в различные виды деятельности, специалисты дошкольных образовательных организаций (ДОО) обеспечивают не только присмотр и уход за ним, но и его физическое, когнитивное, социальное, эмоциональное, эстетическое развитие [3].

Именно в этом контексте встает вопрос о качестве раннего образования: чем лучше организован образовательный процесс в детском саду, тем гармоничнее, успешнее развивается ребенок, и тем более высокие достижения для него становятся возможны в будущем. Дошкольное образование в Российской Федерации опирается на мощную научную базу, высокий профессионализм педагогов и образовательные традиции. Оно характеризуется открытостью: достижения, полученные в условиях одной ДОО, становятся доступны работникам других детских садов. В условиях вариативности такое «перетекание» инноваций из одного учреждения в другое делает систему образования весьма гибкой.

Поскольку дошкольное образование выступает в роли важного фактора детского развития, определяющего последующие успехи ребенка в его становлении как субъекта социальных отношений, возникает задача оценки качества раннего образования, которая в этом случае рассматривается как инструмент повышения результативности не только дошкольного, но и всего образования в целом.

В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 2 п. 29), качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы.

Таким образом, качество дошкольного образования – такая совокупность его свойств и характеристик, реализация которых в образовательной деятельности способствует разностороннему развитию ребенка до уровня, соответствующего его возрастным возможностям, сохранению его здоровья и обеспечению успешности перехода к следующему

возрастному периоду. Инклюзия в данном контексте выступает ключевым условием повышения качества дошкольного образования.

В Германии иной взгляд на инклюзию, организацию и реализацию инклюзивной среды, которая не существует сепаратно, не относится к какому-то особому направлению образования, а является естественной составляющей жизни общества, и общей педагогической концепции. Нет отгораживания детей от реального мира, от его правил и рисков. Организация органичного образовательного пространства, как для особых детей, как и для нормотипичных – задача и работа педагога. При этом педагоги делают установку не на запреты, а на правила. Ключевая составляющая в системе дошкольного образования Германии – формирование и развитие самостоятельности, зоны ответственности ребенка, формирование навыков коммуникации, приспособления/выживания в разных ситуациях, умения принимать других, толерантно взаимодействовать и воспринимать разнообразие мира [4, с. 41].

Немецкие ученые В. Фтенакис, М. Р. Текстор и В. Титце для оценки качества образования в ДОО ввели понятие «педагогическое качество», которое включает в себя следующие параметры: благополучие ребенка; возможность его развития в различных сферах; возможность поддержки семьи в уходе и воспитании ребенка. По мнению профессора Вольфганга Титце, основателя и директора Института исследований и развития в сфере дошкольного образования PadQUIS и одного из разработчиков системы оценки качества дошкольных учреждений в Германии, система качества включает: качество целевых ориентиров, условий и процессов, а также взаимодействия с семьей. Также очень важно, насколько дети вовлечены в образовательные процессы, могут ли они при наличии образовательной среды приобрести необходимые компетенции, насколько воспитателям удается заинтересовать детей, дать им импульс, стимул к развитию языковых компетенций, когнитивного развития [5, с. 64].

По мнению Вольфганга Титце, качество работы ДОО можно считать хорошим, если каждый ребенок, посещающий ДОО, имеет оптимальные возможности для индивидуального развития с учетом его способностей, талантов; если детей удается научить справляться с настоящими и будущими вызовами и трудностями; если они могут раскрыть свой потенциал во всех важных сферах: когнитивного развития, социальной, эмоциональной и многих других. Высокий уровень качества в ДОО дает возможность положительно влиять и на развитие родительских компетенций.

В Германии мало специальных детских садов для детей с особенностями здоровья – в основном все детские сады (Kita) инклюзивные. Роди-

тели ребенка с особенностями развития (с ОВЗ) могут отдать своего ребенка в любой детский сад, и ребенку обеспечат соответствующий уход и присмотр. Если в саду, в который обратились родители, нет условий для конкретного ребенка с инвалидностью, родителям посоветуют другой детский сад, где эти условия есть. И, как правило, родители следуют рекомендациям. Индивидуальные занятия предусмотрены для всех детей. Но есть и экспериментальные площадки, например, когда инклюзивный детский сад специализируется по одному профильному направлению в работе с особыми детьми, то есть с одним определенным диагнозом, например, с детьми с синдромом Дауна, которые посещают детский сад соответственно совместно с нормотипичными детьми.

Основная идея инклюзивного образования в Германии связана не с изменением ребенка, а с изменением взрослых: как они должны измениться, изменить среду вокруг, чтобы создать для ребенка комфортные условия для его развития.

В России чаще считается, что тьютор должен непосредственно помогать конкретному ребенку, тогда как в Германии он, прежде всего, должен так грамотно организовать образовательное пространство, чтобы ребенок имел возможность учиться и играть, быть органично интегрирован в группу (класс). То есть тьютор организует пространство для всей группы воспитанников/учащихся и предоставляет свои услуги всем детям. Он работает, прежде всего, с нормотипичными детьми и педагогами, чтобы научить их принимать «особых» детей/взрослых и находиться в одном сообществе с ними.

Например, берлинская образовательная программа одинакова для всех детей, как обычных, так и с нарушениями здоровья. На детей с ОВЗ так же, как и на всех других, составляется портфолио, которое ведется на протяжении всего дошкольного периода, при этом на каждого ребенка с особенностями здоровья составляется индивидуальная программа. Индивидуальный образовательный маршрут разрабатывают воспитатели, в чьей группе находится ребенок с ОВЗ, совместно с психологами, дефектологами, логопедами. Но данные специалисты не являются штатными работниками дошкольных учреждений, а приглашаются из других профильных организаций. В Германии разведены дошкольные учреждения, здравоохранение и диагностика, но при этом осуществляется теснейшая взаимосвязь между всеми организациями. Социализация, создание органичного образовательного пространства для всех детей – и нормотипичных, и с особенностями развития – это прежде всего работа воспитателя. В центре внимания воспитателей – потребности и ресур-

сы каждого ребенка, которые находят свое место в дизайне повседневной жизни, играх, проектной работе и пространствах. Например, в некоторых садах дети учат язык жестов, если садик посещают и дети, которые не умеют говорить, с нарушениями речи или имеют маленький словарный запас. При этом язык жестов учат не с логопедом, сурдопедагогом или дефектологом, а именно с воспитателем, так как не ставится задача выучить язык жестов, дается лишь базовый словарный запас, чтобы дети могли органично взаимодействовать друг с другом, т. е. целью является выстраивание коммуникации именно так, что окружение адаптируется к ребенку с ОВЗ, а не ребенок адаптируется под среду.

Перед педагогическим коллективом ставится задача так использовать возможности ребенка, чтобы компенсировать его нарушения. Прежде всего, отмечаются не проблемы воспитанника и его дефициты, а сильные стороны, умения и способности.

Неважно, какой у ребенка диагноз, важно, что для него разрабатывают индивидуальную программу развития, выстраивают индивидуальный маршрут. Контроль за развитием ребенка постоянный: регулярно собирается медико-педагогический консилиум, и по необходимости программа развития корректируется или изменяется.

Современный этап развития инклюзивной образовательной практики в России нормативно определяется Федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», который предписывает создать необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе использования специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения. Нужно также обеспечить условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенных уровня и направленности и социальному развитию людей с особенностью развития, в том числе путем организации инклюзивного образования.

Российский психолог, дефектолог, член АПН СССР и РАО В. И. Лубовский свидетельствует о разрушении коррекционной системы [6]. Новая же предметно-пространственная, развивающая и информационная среда для реализации инклюзивного образования пока не создана. Родительская и педагогическая общественность эмоционально и профессионально не готова к введению инклюзии. Отсюда проблемы: неприятие и агрессия со стороны и родителей, и педагогов, не знающих, как дей-

ствовать в новых условиях. От этого страдают «особые» дети и их родители, вынужденные отстаивать свои права. Оказавшись лицом к лицу с инклюзией, российские образовательные организации встретились с целым рядом проблем: отсутствие у педагогов необходимой квалификации, недостаток внимания педагогов к нормативно развивающимся детям, непринятие ребенка-инвалида здоровыми воспитанниками.

Получается, что нашему обществу нужны «внутренние тьюторы» – морально-нравственные «маячки», чтобы повернуть сознание к принятию инаковости, толерантности. Где воспитываются эмпатия, сострадание, принятие инаковости, та самая толерантность, где закладываются духовные и морально-нравственные ориентиры? Конечно, и в образовательных организациях, но прежде всего в семье. Поэтому важна социальная работа с семьей, например, проведение просветительских мероприятий в различных социальных институтах и, безусловно, поддержка государства через различные социальные программы.

Любые образовательные организации, детские сады, школы несут ответственность за воспитание гуманных принципов. Нагрузка педагогов в непростых современных гипермобильных, метапредметных условиях с учетом отсутствия комплексных механизмов эмоционально-физической поддержки педагога колоссальна. Но педагоги должны понимать, что их профессия многозадачна, энергозатратна, эмоционально перегружена и гиперответственна и требует максимальной включенности в ребенка, а значит, высоких морально-нравственных и профессиональных качеств. Педагог соприкасается с тонкой материей – миром ребенка, и, значит, не может существовать только в жестких рамках сетки занятий и классно-урочной системы, должен создавать живое образовательное пространство.

В дошкольных образовательных организациях мы встречаем детей и семьи, находящиеся в разных жизненных ситуациях и с очень разнородными индивидуальными исходными ситуациями и потребностями. Целью инклюзивной педагогической работы является оптимальная поддержка каждого ребенка в процессе его развития и образования. К достижению этой цели можно приблизиться только в том случае, если педагоги отдают себе отчет в существовании этого многообразия и занимаются связанными с ним задачами. Для обеспечения высокого уровня качества образования нам нужны педагоги с самой качественной профессиональной подготовкой, которые уважают индивидуальность и уникальность каждого ребенка, хорошие общие условия, которые должны быть обеспечены со стороны государства и учредителей ДОО, а также инструмен-

ты для оценки качества и инструменты для развития качества. Крайне важно не только проводить оценку качества, например, с каким-то определенным интервалом, но и заниматься развитием качества на постоянной основе [5, с. 67].

Должен ли педагог знать, как растет ребенок, как меняется его организм, каковы возможности его мозга, в каком возрасте и в какие периоды учебного года учить легче, а в какие сложнее, как эффективно выстроить процесс обучения, учитывая возрастные и индивидуальные когнитивные особенности детей? В соответствии с профессиональным стандартом педагог обязан учитывать особенности психофизического развития обучающихся и состояние их здоровья. Кроме того, по мнению академика РАО, доктора биологических наук, профессора, специалиста в области возрастной психофизиологии, физиологии развития и здоровья М. М. Безруких, педагогу необходимо знать закономерности возрастного развития, стадии и кризисы развития, владеть технологиями учета возрастных особенностей и опираться в этой работе на достижения в области возрастной физиологии и школьной гигиены [7].

Российская система дошкольного образования сегодня нуждается в серьезном и качественном развитии кадровых ресурсов. Это означает не только повышение заработной платы, но и поддержку обучения педагогов дошкольного образования в течение всей жизни. Необходим квалифицированный педагогический персонал, ориентированный на регулярное повышение профессиональных компетенций и личностного роста.

Конечно, существуют проблемы условий труда и профилактики профессионального выгорания педагогов дошкольного образования. В условиях современных тенденций в образовании, когда во главу угла ставятся принципы гуманной педагогики, толерантность и инклюзивный подход, педагогам важно обладать и метапредметными навыками, и способностью к решению сразу нескольких задач, и уметь реализовать междисциплинарный подход. Для этого педагогу необходимо постоянно учиться, развиваться и повышать уровень своей профессиональной компетенции, знать основные этапы, закономерности развития, особенности психофизиологии детей, в том числе воспитанников с особенностями развития.

В инклюзивном подходе в образовании заложена необходимость изменять образовательную ситуацию, создавать новые формы и способы организации образовательного процесса с учетом индивидуальных различий детей. Поэтому система организации инклюзивной практики должна быть гибкой, способной включать необходимые для поддержа-

ния самой системы изменения. Управление инклюзивными процессами предполагает использование командных форм работы, проектных форм организации деятельности, согласования интересов разных участников образовательного процесса (детей, родителей, педагогов, администрации), проведение диагностики и мониторинга инклюзивных процессов, возможность для всех в полном объеме участвовать в жизни коллектива детского сада, школы, института, дошкольной и школьной жизни. «Цель такой (инклюзивной) школы – дать всем учащимся возможность наиболее полноценной социальной жизни, самого активного участия в коллективе, местном сообществе, тем самым, обеспечивая наиболее полное взаимодействие и заботу друг о друге как членах сообщества» [8, с. 179].

Цель инклюзивного образования не есть единая программа, не сдача какого-либо универсального экзамена особых детей с нормтипичными детьми, а участие в процессе, обладая теми возможностями, которые есть у ребенка. А для этого и должны быть созданы среда и условия. Опыт коммуникации, полученный ребенком на разных уровнях, и есть бесценное знание, которое он применит в своей взрослой жизни. Чем более разнообразен коллектив, любой – и детский, и взрослый, – тем больше задач он может выполнить. Приспособление среды под людей, их потребности и возможности, а не вытаскивание одинаковых людей, которые приспособлены к среде [1, с. 48].

Инклюзия – это прежде всего особое, прогрессивное мировоззрение, эмоциональная зрелость общества, и, конечно, грамотно продуманная структура взаимодействия семьи «особого» ребенка с обществом, а значит, и с другими семьями, школой и иными социальными институтами [4, с. 3].

Список литературы

1. Волкова Т. В. Пути реализации инклюзии. Примеры инклюзивной и социально-психологической практики в системе образования Германии / Т. В. Волкова, Т. Хенчель // Современное дошкольное образование. – 2020. – № 2 (98). – С. 38–50. DOI: 10.24411/1997-9657-2020-10067.

2. Афонькина Ю. А. Социальная инклюзия лиц с инвалидностью и проблема человеческого достоинства / Ю. А. Афонькина // Современные исследования социальных проблем [Modern Research of Social Problems]. – 2015. – № 11 (55).

3. Веракса Н. Е. Качество дошкольного образования – ресурс развития / Н. Е. Веракса // Современное дошкольное образование. – 2011. – № 3.

4. Волкова Т. В. Организация инклюзивной образовательной среды в ДОО : учеб.-метод. пособие / Т. В. Волкова, М. М. Прочухаева. – Москва : СФЕРА, 2019.

5. Титце В. Развитие и обеспечение качества образования в дошкольных образовательных организациях – это постоянный, цикличный процесс / В. Титце // Современное дошкольное образование. – 2018. – № 3.

6. Лубовский В. И. Инклюзия – тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями / В. И. Лубовский // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2017. – № 2. – С. 32–37.

7. Нужны ли педагогу знания по возрастной физиологии? / Интервью с М. М. Безруких // Вести образования. – 2019. – URL : vogazeta.ru/articles/2019/3/28/teacher/6831-nuzhny_li_pedagogu_znaniya_po_vozrastnoy_fiziologii.

8. Ярская-Смирнова Е. Р. Социальная работа с инвалидами : учеб. пособие / Е. Р. Ярская-Смирнова, Э. К. Наберушкина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург, 2004.

З. И. ЛАВРЕНТЬЕВА
Технологии формирования межличностных отношений в инклюзивном классе

Формирование доброжелательных, эмоционально насыщенных и продуктивных отношений между обучающимися в инклюзивном классе является одним из приоритетных направлений развития инклюзивного образования. Отношения, как указывал В. Н. Мясищев, определяют характерные свойства личности, мотивы ее поступков, интересы, склонности, жизненную позицию и многое другое. Межличностные отношения отражают чувства одного человека к другому и выступают в качестве субъективно переживаемых взаимосвязей между людьми. Они оказывают существенное влияние на стиль, способы, характер взаимных влияний друг на друга в ходе совместной деятельности и общения [1]. Устоявшиеся межличностные отношения в инклюзивном классе представляют собой основу, базу и потенциал для формирования ценности самой инклюзии, для создания целостного коллектива, способного общими усилиями добиваться успехов в обучении и личностном развитии.

Отношения, в том числе и межличностные, в инклюзивном классе имеют свою специфику, связанную с тем, что в других реалиях жизнедеятельности обучающиеся в большинстве случаев не владеют опытом взаимодействия с людьми с ограниченными возможностями здоровья. Педагогическая задача заключается в том, чтобы эти отношения формировать, вкладывать в них нравственные смысли инклюзии, обеспечивать с их помощью эффективность учебной и воспитательной деятельности.

Потребность в построении и обогащении межличностных отношений актуализирует проблему выбора технологий организации деятельности с обучающимися в инклюзивном классе. С нашей точки зрения, приоритетными в развитии межличностных отношений являются технологии, используемые в воспитательной деятельности. Цель обращения к воспитательным технологиям, как справедливо замечает С. Д. Поляков, – задать «определенные качества деятельности школьников (например, творческий характер, соревновательность, наличие социально-полезного продукта), а также определенные качества общения (доброжелательность, открытость, проблемность и т. д.)» [2, с. 11].

Технологии, применяемые в воспитательной деятельности в инклюзивном классе, предназначены для того, чтобы обозначить взаимоценностный вектор отношений и взаимодействия, обеспечить позитивную

активность любого учащегося в коллективе вне зависимости от состояния здоровья, создать единое смысловое поле взаимодействия и отношений, не обусловленное особыми учебными потребностями. Подчиняясь общим закономерностям, технологии воспитания в инклюзивной школе обогащаются возможностью действовать не стандартно, накапливать новые способы социального взаимодействия и социальных отношений [3].

Технологии воспитания – это последовательно развивающиеся, алгоритмизированные способы действий педагога, задающие определенные качества взаимодействий и общения воспитанникам, приводящих к заранее известному результату.

Технологии формирования отношений – это алгоритм действий педагога и воспитанников, результатом которого является усвоение, освоение и принятие воспитанниками ценностей, норм и правил эмоционального восприятия друг друга, построенных на чувствах привлекательности и привязанности.

Выбор в качестве приоритетной технологии в воспитательной деятельности с обучающимися инклюзивного класса технологии формирования отношений, и прежде всего отношений межличностных, обусловлен рядом теоретических выводов, полученных ведущими отечественными и зарубежными психологами.

Основатель отечественной теории отношений А. Ф. Лазурский указывал на такие важные стороны данного психологического явления, как сознательность и избирательность [4]. Сознательность означает, что отношение может появиться только как внутреннее (рожденное, прочувствованное, отрефлексированное, неотъемлемое) решение человека; избирательность – как оценка человека как привлекательного или непривлекательного. Следовательно, технологии отношений в инклюзивном классе должны быть подобраны таким образом, чтобы пробудить сознательный интерес к одноклассникам и показать (продемонстрировать) привлекательность каждого из них.

По мнению В. Н. Мясищева, отношения, окрашиваясь направленностью на объект, избирательностью и установкой на внутреннюю оценку, определяют готовность человека к определенному образу действия, к специфическим формам, широте, объемам и уровню дифференциации взаимодействий [1]. Для инклюзивного образования это означает, что отношения помогают выстраивать необычный, нестандартный стиль и характер деятельности. Они выступают условием для создания инклюзивного психологического пространства совместной деятельности. Именно на эту необычность и должны быть направлены воспитательные техноло-

гии в инклюзивном классе. Центром любой технологии формирования отношений в инклюзивном классе является выработка ценности инклюзии как одной из высших ценностей человеческого бытия. Признание этой ценности и будет влиять на признание ценности каждого члена ученического коллектива.

Как отмечает Л. Я. Гозман, система взаимодействия, контактов, связей в процессе отношений носит ярко выраженный эмоциональный характер. Отношения формируются как чувства к другому человеку, как переживания. Переживания окрашивают жизнедеятельность инклюзивного класса, оживляют ее, делают заманчивой и привлекательной. Они выступают в качестве стимула или ограничения к совместной деятельности [5]. Выбирая технологии в работе с инклюзивным классом, следует насыщать их положительными эмоциями, чувствами сопереживания, поддержки, дружбы.

В связи с тем, что технологии формирования межличностных отношений применяются в инклюзивном классе, необходимо обратить внимание на основополагающие выводы теории инклюзии.

1. Инклюзия возникает и развивается в русле демократизации общества и приоритета ценности человеческого бытия. Она предполагает отрицание исключения человека из общественных связей и отношений. Каждый человек имеет право на участие в жизни общества. При этом каждый имеет право определять меру и выбирать способ участия [6].

2. Инклюзия не начинается и не опирается только на включение людей с ограниченными возможностями здоровья в единое социальное пространство. Напротив, о социальной инклюзии людей с ограничениями в состоянии здоровья можно говорить лишь в том случае, если принимается инклюзия всех других категорий, ранее отнесенных человечеством к ненормированным, противоположным, антагонистическим, враждебным, мешающим группам населения [7, с. 132].

3. Инклюзия – это новый стиль отношений между людьми, направленный на перестройку восприятия окружающих людей с точки зрения полезности (пригодности) и идентичности, на точку зрения благотворности и уникальности. Инклюзивному образованию отводится роль поиска потенциала ребенка, несмотря на ограничения или специфику жизнедеятельности [8, с. 50].

4. Различия между людьми следует рассматривать как ресурс, а не как проблему [9, с. 34]. Чем с большим количеством индивидуальностей сталкивается человек, тем выше его адаптивность, шире диапазон развития, меньше стереотипности мышления. Этот тезис важен как для нор-

мативно развивающихся школьников, так и для учащихся с особенностями развития.

5. Вместе с инклюзией школа получает дополнительный ресурс развития нравственных чувств учащихся: взаимоуважения, взаимопонимания, сочувствия, сопереживания. Сам факт нахождения в едином образовательном пространстве под руководством педагогов стимулирует и у детей относительной нормы, и у детей с ограниченными возможностями здоровья нахождение адекватных способов взаимодействия со сверстниками. Находясь вместе со школьной скамьи, дети учатся видеть особенности друг друга, учатся учитывать эти особенности в общении и взаимодействии, учатся помогать друг другу. Нравственное воспитание естественным путем вплетается в контекст инклюзивного образования, делает современную школу гуманной и толерантной [8].

6. Ребенок развивается эффективнее, когда обучение включено в контекст социальных отношений. Социальная среда так же, как и обучение, ведет за собой развитие [10]. В противовес сегрегационному социуму при создании специализированных и коррекционных школ, в инклюзивном образовании создается естественная социальная среда. Разнообразие среды и многообразие форм возникающих отношений стимулирует у детей инклюзивной школы необходимость познания широты окружающей действительности. Инклюзивная школа учит жить. Она обеспечивает возможность устанавливать социальные связи, действовать в обществе наравне с другими, быть заинтересованными в других. Это и есть мотив познания – узнать, как школьные знания могут помочь организовать жизнь.

Итак, воспитание в инклюзивной школе – это организация взаимодействий и отношений, в которые включаются все учащиеся школы (в том числе и те, в чьих классах нет сверстников с особыми образовательными потребностями), независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей на основе ценностей равенства прав, доступности возможностей и ориентации на ресурсы личности. Следовательно, технологии формирования межличностных отношений используются в равной степени одинаково для нормативно развивающихся школьников и школьников с ограниченными возможностями здоровья.

К таким технологиям можно смело отнести технологию чередования творческих поручений (И. П. Иванов). Сущность данной технологии заключается в том, что класс разбивается на группы по пять-семь человек. Выбирается четыре-пять поручений, которые поочередно через одну-две

недели будут выполнять данные группы. Задачей каждой группы выступает творческое исполнение поручений. Как всеобщая воспитательная технология, чередование творческих поручений стимулирует учащихся на выбор более оригинальных решений конкретных действий. Как технология инклюзии, стимулирует понимание выбора в соответствии с составом группы, если в нее входит сверстник с особенностями развития. Особенно ярко эту специфику можно продемонстрировать, если в качестве областей чередования выступают: организация подвижных игр на перемене; подготовка сюрпризов классу в конце учебной недели; подготовка странички дня в аккаунте для родителей; оформление памяток поведения в открытом социуме и т. п. Развитие межличностных отношений происходит за счет необходимости постоянного творчества при выполнении заданий.

Учиться мерам и способам межличностного взаимодействия в зависимости от характера индивидуальных способностей и возможностей можно при проведении игры «Мой тайный друг». Суть игры – подготовить и реализовать как можно больше добрых сюрпризов для других. Технологичность заключается в организации ролевого поведения. В начале игры все ее участники методом случайного выбора (вытаскивая, например, бумажки с именами играющих из мешка счастья) обретают друга. Он – друг тайный, т. е. не только не называемый в течение всей игры, но и «тайный» для окружающих, для самого себя. Такое игровое правило приводит к тому, что играющие начинают ощущать ценность принесения радости другим не по поводу (за что-то) или в зависимости от симпатии к человеку, а ценность радости ради радости окружающих. По технологии игра является сопутствующим фоном другой деятельности. Следовательно, тайному другу можно сделать приятный сюрприз, когда вместе выполняется какая-то общая задача, например, идет подготовка к туристическому сбору, к предметной олимпиаде или творческому конкурсу. Кроме того, можно специально организовать работу мастерской по изготовлению сюрпризов, провести час сюрпризной поэзии в библиотеке, открыть ателье моментального фото, организовать флэш-моб дружеских обнимашек и т. п.). Заключает игру вечерний огонек, на котором участники высказываются о том, что приятнее, делать или получать сюрпризы; как они себя чувствовали, когда могли доставить удовольствие своему тайному другу; сложно ли оказывать помощь другим, когда сам в ней остро нуждаешься. В результате акцент делается на те решения, которые помогают устанавливать партнерские отношения и создают благоприятный климат в коллективе класса. Такая технология формирования меж-

личностных отношений обеспечивает перестройку восприятия окружающих людей с точки зрения полезности (пригодности) и идентичности, на точку зрения благотворности и уникальности.

В ситуациях, когда возникают трудности в выборе решения и способа межличностного взаимодействия учащимся инклюзивного класса можно предложить технологию мотивационного дневника. На каждый день недели все учащиеся класса получают страничку дневника, на которой располагаются совет на день (например, что лучше в этот день приготовить на завтрак, чтобы сохранить трудоспособность на всех уроках; как сделать день более насыщенным и интересным; какие дела сделать по дому, чтобы приготовить сюрприз родителям; в каких событиях школы можно принять участие); выделяется строчка для определения плана на день; для размышления о прошедшем дне и происходящих в себе переменах. Мотивируют к действию сопровождающие каждую страничку слоганы или короткие истории из жизни знаменитых людей. Они подбираются таким образом, чтобы можно было провести аналогию со школьной или личностной ситуацией. Так, рассказывая о том, как дети Ленинграда помогали своим сверстникам и взрослым по время блокады, мотивационная история заканчивается словами «Давай попробуем сегодня тоже помочь кому-нибудь. Иногда достаточно доброго слова, чтобы поддержать человека». Эффект мотивирования может быть еще более существенным, если эти слоганы придумывают сами дети, разрабатывая на каждую неделю новые странички дневника.

С целью развития навыков доброжелательного межличностного взаимодействия в инклюзивном классе целесообразно использовать технологию третьего места [11]. Первое место – это дом учащихся, второе – это классные комнаты, кабинеты и другие образовательные территории. Третье место – это своеобразная нейтральная территория, пространство, куда учащиеся, их родители и учителя могут приходить когда угодно и находиться там сколько угодно времени в зависимости от их желания. Посещение таких мест является добровольным и свободным и не зависит от учебной деятельности. В третьих местах ценятся личностные качества, а не учебные успехи. Основная цель, которую преследуют посетители третьих мест – удовлетворить потребность в неформальном общении. Именно здесь они могут свободно и непринужденно беседовать, делиться новостями и обмениваться мнениями. Характер беседы, как правило, доброжелательный, не враждебный. В третьих местах интуитивно соблюдаются основные правила разговора: хранить молчание определенное время; говорить то, что думаешь, но стараться не обидеть

чувства собеседника; избегать тем, не представляющих общего интереса; стараться не говорить о себе, а о других собравшихся; избегать поучений; говорить тихо, но так чтобы другие могли услышать. У третьих мест есть свои постоянные участники. Именно они создают особенную атмосферу конкретного места, придают ему характер. Завсегдатаи чувствуют здесь себя как дома, а их одобрение новых лиц является решающим. В сообществе завсегдатаев существуют свои правила и традиции, например, особое приветствие, которым встречают вновь пришедшего. В инклюзивной школе стиль третьему месту задают психологи, волонтеры, педагоги дополнительного образования, люди, говорящие на родном языке учащихся, успешные бизнесмены и т. п. Данная воспитательная технология направлена на обучение отношениям вне зависимости от практической полезности участников совместной деятельности. Для инклюзивного образования она имеет принципиально важное значение в признании равных прав при неравных возможностях. Такое третье место можно создать в кавортинге, в кабинете психологической разгрузки, выделив часть коридора школы под импровизированную студию открытого микрофона или просто в конце классной комнаты, где лежит ковер или стоит рояль.

Еще одна технология, создающая условия для организации межличностного взаимодействия, основанная на личном выборе обучающихся – технология универсального дизайна. Универсальный дизайн – это удобное для максимального количества людей с разными потребностями (дети/взрослые, веселые/задумчивые; больные/здоровые; высокие/низкие; коллективисты/одиночники; отличники/неуспевающие) среда обитания и жизнедеятельности. Особенность универсального дизайна состоит в том, чтобы люди с ограничениями по здоровью или любой другой человек вообще не чувствовал, что пространство оборудовано как-то специально именно для него. Никто же, входя через автоматическую дверь в торговом центре, не задумывается, что это сделано для удобства людей с ограничениями по зрению. Вместе с тем, в нем обязательно есть дополнительные средства, позволяющие эту разницу свести к минимуму. Например, песочница оборудуется просто на двух уровнях: на нижней площадке привычно играют здоровые дети, а на высоте приблизительно в 80 сантиметров расположена песочница, к которой может подъехать ребенок на коляске. Организуется пространство «игры рядом», так характерное для любого ребенка младшего дошкольного возраста.

В качестве технологии формирования межличностных отношений в инклюзивном классе технологию универсального дизайна можно использовать при оформлении учебного пространства учебных комнат,

спортивных и игровых площадок, пришкольного участка. Например, это может быть банальное передвижение парт, чтобы ребенок с ОВЗ не был «выделен» среди других детей. Работа в учебных группах в этом случае означает создание групп учебных столов, которые легко перемещаются по классу. Сегодня не является чем-то нереальным проведение уроков, сидя на полу на специальных подушках. Это тоже прием универсального дизайна. Конечно, туалетная комната и душевая кабинка в спортивном модуле для детей с ОВЗ оборудованы особо, но не так трудно опустить волейбольную сетку к самому полу спортивного зала, чтобы весь класс смог поиграть в сидячем положении, если в классе есть маломобильный ребенок. Ничуть не сомневаюсь, что интересно пройдет урок физкультуры, если класс поиграет в футбол с завязанными глазами, где всем фору даст незрячий одноклассник.

К приемам организации универсального дизайна относятся «скамейки примирения», которые сконструированы так, что два поссорившихся одноклассника скатываются в чуть скошенную под углом общую середину скамьи. Универсальный дизайн может уровнять одноклассников с психологической точки зрения. Поставьте перед входом в школу скульптуру, и тут же учащиеся всех возрастов и состояний придумают, какую часть скульптуры надо потереть, на счастье. В классе можно поставить дерево настроений: обычную ветку дерева, на которую каждый день ученики прикрепляют зеленый (спокойный), желтый (с надеждой) или красный (радостный) листочек, вырезанный из бумаги. Универсальным может быть приветствие, которое придумают в вашем инлюзивном классе, учитывая особенность одного-двух одноклассников. Даже классики можно разрисовать (разметить) так, чтобы в них смог играть незрячий или маломобильный одноклассник вместе со всеми.

Итак, технологии формирования межличностных отношений направлены на то, чтобы одноклассники в инклюзивной школе искали и находили специфические формы контактов и взаимодействия между собой, учитывая особенности, но не акцентируя на них внимание. Данные технологии призваны развивать доброжелательные отношения в инклюзивном классе, выступать ресурсом личностного развития каждого ученика.

Список литературы

1. Мясищев В. Н. Психология отношений / под ред. А. А. Бодалева ; вступ. ст. А. А. Бодалева. – Москва : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2003.

2. Поляков С. Д. Технологии воспитания : учеб.-метод. пособие / С. Д. Поляков. – Москва : ВЛАДОС, 2003.

3. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования / Д. Митчелл. – Москва : Перспектива, 2011.

4. Лазурский А. Ф. Избранные труды по психологии / А. Ф. Лазурский. – Москва : Наука, 1997.

5. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений : монография / Л. Я. Гозман. – Москва : МГУ, 1987.

6. Лаврентьева З. И. Инклюзия как фактор развития социальных способностей детей с ограниченными возможностями здоровья / З. И. Лаврентьева // Антропологические основы систем, содержания и технологий обучения, воспитания и развития личности : материалы XIV Междунар. науч.-практической конф. / под ред. Л. Л. Редько, С. В. Бобрышова. – Ставрополь : «АРГУС» Ставропольского государственного аграрного университета, 2018. – С. 121–126.

7. Фуряева Т. В. Инклюзивное образование за рубежом: методологический дискурс / Т. В. Фуряева, Е. А. Фуряев // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 4. – С. 131–142.

8. Лаврентьева З. И. Воспитательные ресурсы инклюзивного образования / З. И. Лаврентьева // Народное образование. – 2019. – № 2. – С. 203–207.

9. Зарецкий В. К. Воспитательный потенциал инклюзии // Инклюзивное образование / В. К. Зарецкий /сост. М. Р. Битянова. – Москва : Классное руководство и воспитание школьников, 2015. – С. 33–39.

10. Лаврентьева З. И. Проблемные зоны и опыт продвижения инклюзивного образования / З. И. Лаврентьева // Педагогическое образование: вызовы XXI века : сб. науч. тр. Всерос. науч.-практической конф., посвященной памяти академика В. А. Сластенина / под ред. Е. В. Андриенко, Л. П. Жуйковой. – Новосибирск : НГПУ, 2019. – С. 330–335.

11. Oldenburg R. Celebrating the Third Place: Inspiring Stories about the “Great Good Places” at the Heart of Our Communities.

И. А. ФИЛАТОВА

Организация деятельности учителя-логопеда в общеобразовательной организации в условиях образовательной инклюзии

Рост числа детей с особыми образовательными потребностями, развитие процессов образовательной инклюзии выдвигают диагностическое, коррекционное и профилактическое направления деятельности общеобразовательных организаций в ряд наиболее значимых и приоритетных. Одну из самых многочисленных групп обучающихся с особыми образовательными потребностями составляют дети с нарушением речи. Следует отметить, что все чаще у обучающихся стали выявляться сочетанные нарушения развития речи и других процессов психического и моторного развития. Сказанное актуализирует проблему оказания логопедической помощи обучающимся и организации деятельности учителей-логопедов в общеобразовательных организациях. Главной миссией деятельности учителя-логопеда в общеобразовательной организации является предупреждение неуспеваемости, обусловленной различными нарушениями устной и письменной речи обучающихся.

Одной из эффективных форм организации логопедической работы в общеобразовательной организации является деятельность логопедического пункта. Основными задачами его работы являются:

– выявление нарушений устной и письменной речи обучающихся;

– трансляция логопедических знаний участникам образовательных отношений (обучающимся, родителям, педагогам) в процессе психолого-педагогического консультирования;

– своевременное предупреждение и преодоление трудностей усвоения образовательных программ обучающимися.

В рамках реализации задач деятельности учителя-логопеда рассмотрим нормативные основания ее организации, которые определены в нормативных документах. В законе «Об образовании в Российской Федерации» выделены категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе категория «обучающиеся с нарушением речи», обоснованы правовые принципы их образования, в том числе принципы инклюзивного образования, рассмотрены специальные условия получения образования.

Требования государства к обеспечению образования лиц с нарушением речи определены ФГОС начального общего образования обуча-

ющихся с ОВЗ; Профессиональным стандартом педагога. В ФГОС обучающихся с ОВЗ закреплены обязательные требования к образованию таких детей: формирование у обучающихся жизненных, социальных, учебных компетенций, гражданского мировоззрения, духовно-нравственных и социокультурных ценностей. Совокупность требований стандарта обязана учитываться при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ в образовательных учреждениях, где обучаются дети с ОВЗ, принадлежащие к различным категориям. Важным документом, фиксирующим профессиональные требования к деятельности учителя в области образования, стал «Профессиональный стандарт педагога». Этот документ является стандартом рамочного типа, он в первую очередь направлен на определение норм деятельности учителя. В стандарте учтена необходимость работы педагога с детьми, имеющими проблемы в развитии, формирования у воспитанников четких правил поведения и соблюдения правовых и нравственных норм самим учителем.

Национальным проектом «Образование» определены механизмы модернизации системы образования, которыми являются: внедрение компетентностного подхода, обеспечивающего взаимосвязь академических знаний и практических умений; разработка системы внешней независимой сертификации профессиональных квалификаций; повышение профессиональных требований к кадрам, включая уровень интеллектуального и культурного развития; осознание целей и нравственных ориентиров развития общества.

Таким образом, нормативные основания организации деятельности учителя-логопеда предполагают: реализацию требований правовых и нормативных актов и документов в обеспечении права лиц с ОВЗ на образование; осознание социокультурной значимости образования всех категорий людей с ОВЗ, в том числе людей с нарушением речи, их инклюзивного образования; специальную подготовку, направленную на формирование профессиональных компетенций, владение трудовыми функциями и непрерывное повышение профессионального мастерства.

Важным предметом деятельности учителя-логопеда в общеобразовательной организации является изучение речевых и неречевых процессов обучающихся. Цель диагностики нарушений речи обучающегося – всестороннее изучение речевых и неречевых процессов для определения наиболее благоприятных условий его воспитания и обучения и разработки оптимальной программы логопедической помощи.

Задачи диагностики нарушений речи обучающегося:

– выявление нарушения речи, определение структуры речевого дефекта и уточнение клинического варианта нарушения речи;

– определение «первичности» или «вторичности» речевого нарушения у обучающегося, степени выраженности трудностей в освоении образовательных программ;

– выявление индивидуально-психологических особенностей развития обследуемого ребенка;

– определение специфических образовательных потребностей ребенка, путей коррекционно-развивающего воздействия;

– обоснование психолого-педагогического прогноза [1; 2].

Дети с нарушением речи, как и другие категории детей с ОВЗ, имеют свои специфические особенности развития и особые образовательные потребности. В. И. Лубовский особые образовательные потребности определил как потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей, которые может проявить ребенок в процессе обучения. Он отмечает, что особые образовательные потребности обучающихся обусловлены специфическими закономерностями психического развития, которые определяют необходимость организации специальной психолого-педагогической помощи в развитии и обучении этих детей [3].

Общими специфическими закономерностями психического развития для всех детей с ОВЗ, в том числе для детей с нарушением речи, являются: трудности взаимодействия с окружающим миром и социальной средой; нарушения развития личности; снижение способности к приему, переработке и хранению информации; недостатки словесного опосредствования; замедление процесса формирования понятий; недостатки развития произвольных движений; замедленный темп психического развития в целом; повышенная утомляемость, высокая истощаемость [4].

В XX в. сложилась система психолого-педагогических взглядов на изучение нарушений речи, которая нашла свое отражение в методологических подходах: диалектический подход (В. И. Бельтюков, И. Кант, В. И. Лубовский); деятельностный подход (П. Я. Гальперин, Б. В. Зейгарник, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн); системный подход (Б. Г. Ананьев, П. К. Анохин, Л. Берталанфи, Р. Е. Левина); комплексный подход (И. А. Сикорский, С. С. Ляпидевский, В. И. Селиверстов); онтогенетический подход (А. Н. Гвоздев, В. И. Лубовский); нейропсихологический подход (А. Р. Лурия, Т. В. Ахутина); психолингвистический подход

(А. А. Леонтьев, В. П. Глухов, И. Н. Горелов, К. Ф. Седов); аксиологический подход (А. Г. Асмолов, Д. А. Леонтьев).

На основании методологических подходов исследователями выделены принципы организации диагностики нарушений речи обучающихся: принцип комплексного подхода; принцип системного подхода; онтогенетический принцип; принцип деятельностного подхода; принцип стереоскопичности; принцип динамического подхода; принцип раннего диагностического изучения ребенка; принцип единства диагностики и коррекции; принцип качественного и количественного подхода к оценке результатов диагностики (С. Д. Забрамная, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, И. Ю. Левченко, В. И. Лубовский, Л. Ф. Спирова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина).

Традиционно выделяют следующие этапы организации диагностики нарушений речи обучающихся в условиях логопедического пункта общеобразовательной организации:

– первичное обследование речи обучающихся с целью выявления ее нарушений;

– углубленное обследование речи обучающихся с целью выявления структуры и механизмов нарушения речи, осуществления дифференциальной диагностики.

В настоящее время особо актуальна необходимость дифференциальной диагностики тяжелых нарушений речевого развития от сходных состояний: нарушений интеллектуального развития (умственной отсталости), нарушений слуха, расстройств аутистического спектра. Следует учитывать, что при одной и той же форме нарушения речи языковая система может быть нарушена по-разному. И, наоборот, одна и та же симптоматика может наблюдаться при различных по механизмам формах речевых нарушений. В процессе логопедической работы важно учитывать как уровень несформированности речи, нарушенные компоненты речи, так и механизмы, формы речевых нарушений. Логопедическая диагностика должна идти от общего к частному: от выявления комплекса речевых симптомов к уточнению механизмов нарушения речи, к уточнению взаимодействия между речевой и неречевой симптоматикой, к определению структуры речевого дефекта [1; 2].

В процессе постановки логопедического заключения необходимыми являются медицинские данные, клинические характеристики, которые позволяют уточнить логопедическое заключение. Клинические характеристики ориентированы на объяснение причин возникновения речевых расстройств, на медицинскую реабилитацию ребенка.

Методами психолого-педагогической диагностики нарушений речи являются: изучение медико-педагогической документации; анкетирование участников образовательных отношений; беседа с участниками образовательных отношений; педагогическое наблюдение; психолого-педагогический эксперимент; тестирование; лонгитюдинальный метод (изучение в динамике); сравнительный метод; анализ деятельности; интерпретационные методы [2].

Необходимо соблюдать основные условия проведения психолого-педагогической диагностики нарушений речи обучающихся: создание комфортной и доброжелательной обстановки проведения обследования; наличие четкого плана и программы изучения речи обучающегося; психологическая, теоретическая и практическая готовность логопеда к проведению обследования; оснащение процесса диагностики методическим и диагностическим материалом.

В содержательно-методической характеристике обследования устной и письменной речи обучающихся учитель-логопед должен особое внимание уделять выявлению фонематических нарушений, нарушений лексики и грамматики, нарушений чтения и письма, дизорфографических нарушений у обучающихся, поскольку эти нарушения речи приводят к трудностям усвоения общеобразовательных программ.

Анализ результатов диагностики нарушений речи обучающихся осуществляется на основании анализа следующих критериев:

– количественный анализ формализованных данных;

– качественный анализ полученных результатов;

– выделение признаков динамики и основных тенденций речевого развития обучающихся.

Таким образом, диагностика нарушений речи обучающихся в условиях логопедического пункта общеобразовательной организации является стартовой позицией для конструирования программ индивидуальной логопедической помощи обучающемуся с нарушением речи и его семье, программ групповой и подгрупповой работы с обучающимися, имеющими сходную структуру речевого дефекта, и программ взаимодействия участников образовательных отношений.

Особого внимания в условиях образовательной инклюзии заслуживает деятельность учителя-логопеда, направленная на организацию взаимодействия участников образовательных отношений [5]. Результативной формой организации взаимодействия является психолого-педагогическое консультирование участников образовательных отношений.

Консультирование по проблемам обучения и воспитания ребенка с нарушением в речи – комплексный, многоаспектный процесс, в котором принимают участие специалисты разного профиля: медики, педагоги, психологи, дефектологи, логопеды. В том случае, когда, исходя из цели консультирования, за основу принимается педагогическая или диагностическая модель консультирования, психолого-педагогическое консультирование по вопросам обучения и воспитания обучающихся с нарушением речи осуществляет учитель-логопед. Субъектами консультирования участников образовательных отношений по вопросам содержания и условий оказания логопедической помощи обучающимся являются сами обучающиеся, их родители, педагоги и сам логопед.

Цель консультирования участников образовательных отношений по вопросам содержания и условий оказания логопедической помощи обучающимся – создание новых осознанных способов действия, направленных на преодоление нарушений речи у обучающегося и предупреждение трудностей освоения образовательных программ.

Задачи консультирования участников образовательных отношений учителем логопедом:

– информирование о возрастных и индивидуальных особенностях развития ребенка с нарушением речи;

– помощь в адекватной оценке возможностей ребенка с нарушением речи;

– помощь в выборе правильной тактики воспитания ребенка с нарушением речи;

– помощь в обучении ребенка с нарушением речи;

– обучение некоторым методикам и приемам логопедической работы;

– помощь в решении семейных (педагогических) проблем, появившихся в процессе воспитания ребенка с нарушением речи.

В процессе консультирования учитель-логопед должен учитывать своеобразие познавательного и личностного развития обучающихся с нарушениями речи, которое заключается в сохранности невербальных психических процессов; своеобразии формирования вербальных когнитивных процессов; снижении показателей произвольного внимания; недоразвитии оптико-пространственного гнозиса; «истощаемости» психических процессов, быстрой утомляемости; трудностях планирования деятельности, недостаточной сформированности самоконтроля; трудностях в формировании коммуникативной деятельности; наличии поведенческих реакций (замкнутость, негативизм, неуверенность, либо гипертрофированная самооценка) [4].

Консультационная работа на логопедическом пункте образовательной организации может вестись индивидуально и в группе. Среди групповых форм консультационной работы можно выделить семинары, диспуты, группы тренинга умений, школы логопедической помощи и т. д. Методы психолого-педагогического консультирования делятся на основные (интервью или беседа) и дополнительные (упражнения, игры, дискуссии, методы логопедической диагностики – анкетирование, тестирование и т. д., вебинары, семинары-практикумы, педагогические мастерские). Методы психолого-педагогического консультирования приобрели особую востребованность в условиях дистанционного обучения.

Можно выделить разные уровни консультирования участников образовательных отношений:

– информационный уровень, когда логопед в ходе одной-двух встреч обеспечивает участника образовательных отношений определенными необходимыми ему сведениями (например, о том, что такое нарушение речи; какие существуют виды помощи при нарушениях речи и т. п.);

– обучающий уровень консультирования, когда осуществляется обучение участника образовательных отношений тем или иным приемам логопедической работы;

– методический уровень, который предполагает формирование коррекционно-развивающей среды, отношений между участниками образовательного процесса, направленных на ее создание и функционирование.

Условно выделяют направления консультирования в зависимости от «субъекта» консультирования: консультирование членов семьи (прежде всего родителей) обучающихся с нарушением речи и консультирование самого обучающегося, консультирование специалистов. Следует отметить, что консультирование обучающегося с нарушением речи возможно начиная с подросткового возраста. При этом важное значение имеет профконсультирование подростков с нарушением речи, которое направлено на формирование общей готовности подростка с нарушением речи к профессиональному самоопределению.

Логопед при работе с семьей, имеющей ребенка с нарушением речи, как правило, использует педагогическую и диагностическую модели консультирования [6]:

– педагогическая модель основывается на гипотезе о недостаточной педагогической компетентности родителей и предполагает оказание им помощи в воспитании ребенка;

– диагностическая модель основывается на гипотезе о недостатке информации о ребенке у родителей и предполагает оказание помощи в виде диагностического заключения, которое поможет им принять верные организационные и воспитательные решения.

Целью консультирования учителем-логопедом специалистов является развитие их профессиональных знаний, умений и компетенций, совершенствование профессиональной деятельности в области содержания и условий оказания логопедической помощи обучающимся. Различают модели консультирования специалистов психолого-педагогического сопровождения обучающихся с нарушением речи в зависимости от территориального расположения (очная, заочная, очно-заочная); от количества участников (индивидуальная и коллективная); от временных затрат (разовая и пролонгированная).

Темами консультирования могут быть вопросы личностно-профессионального роста, применения теоретических знаний в практической деятельности; проблемы взаимодействия с семьей обучающегося с нарушением речи; формальные и организационные вопросы практической деятельности в области предупреждения и преодоления нарушений речи и трудностей в обучении; особые, исключительные, редко встречающиеся в практической деятельности ситуации.

В условиях образовательной инклюзии особое внимание должно уделяться готовности к взаимодействию и культуре взаимодействия участников образовательных отношений [7]. В первую очередь, учитель-логопед должен обладать коммуникативной компетентностью. Коммуникативная компетентность логопеда – это способность целенаправленно использовать речевые и неречевые средства коммуникации для решения задач педагогического общения и логопедической работы. Можно выделить компоненты коммуникативной компетентности учителя-логопеда:

– мотивационно-ценностный (готовность логопеда к профессиональному совершенствованию, потребность в профессиональном росте, стремление к саморазвитию и самореализации);

– когнитивный (профессиональная грамотность);

– операциональный (профессиональное мастерство).

Коммуникативная компетентность учителя-логопеда всегда направлена на достижение конструктивного взаимодействия с участниками образовательных отношений.

При решении задачи по организации деятельности по своевременному предупреждению и преодолению трудностей в освоении общеобразовательных программ у обучающихся в условиях логопедического

пункта общеобразовательной организации необходимо учитывать психолого-педагогическую характеристику детей этой категории, их особые образовательные потребности, индивидуальные особенности психофизического, познавательного и личностного развития.

Особыми образовательными потребностями обучающихся с нарушениями речи являются:

– потребность в специфических методах и приемах формирования произносительной стороны речи, фонематических процессов, лексики, грамматики, связной речи, письма и чтения;

– потребность в специальном речевом режиме;

– потребность в развитии навыков оптико-пространственной ориентировки;

– потребность в индивидуально-дифференцированном подходе к формированию образовательных умений и навыков;

– потребность в обучении вербальным и невербальным формам коммуникации [4].

Специальные образовательные условия для обучающихся с нарушением речи создаются с учетом их особых образовательных потребностей и взаимосвязаны с зоной ближайшего развития и саморазвития детей этой категории. Образование обучающихся с нарушением речи в условиях инклюзии может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах в организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

Исследователи подчеркивают, что инклюзивное обучение является продуктивным для обучающихся, не имеющих тяжелых нарушений речи [3]. Создание специальных условий в ситуации образовательной инклюзии является одной из важных задач, от решения которой зависит успешность освоения общеобразовательных программ.

В исследованиях Т. Г. Богдановой, Н. М. Назаровой выделены основные составляющие специальных условий:

– раннее предоставление специальной коррекционно-развивающей помощи;

– выделение пропедевтического периода в образовании, обеспечивающем преемственность между дошкольным и школьным этапами;

– создание адекватной среды жизнедеятельности в условиях класса, школы и за их пределами;

– наличие адаптированных к особым образовательным потребностям конкретного обучающегося образовательных программ (общеобразовательных и/или коррекционно-развивающих);

– учет особенностей развития каждого ребенка, индивидуальный подход, проявляющийся в особой организации коррекционно-педагогического процесса, в применении специальных методов и средств обучения, компенсации и коррекции;

– необходимое участие в образовательном процессе всех участников образовательных отношений;

– предоставление психолого-педагогических, медицинских и социальных услуг [4].

Таким образом, учитель-логопед в условиях образовательной инклюзии несет ответственность за организацию конструктивного взаимодействия участников образовательных отношений, организацию диагностической деятельности и своевременное выявление обучающихся с нарушением устной и письменной речи, за создание специальных условий для обучающихся с нарушением речи и организацию логопедической работы с ними, которая направлена на предупреждение и преодоление неуспеваемости в освоении образовательных программ.

Список литературы

1. Лалаева Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Москва : Союз, 2003. – 224 с.

2. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирова, Е. Н. Российская [и др.] ; под ред. Г. В. Чиркиной. – Москва : АРКТИ, 2003. – 240 с.

3. Лубовский В. И. Особые образовательные потребности как условие успешного развития детей с ограниченными возможностями / В. И. Лубовский // Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина. – М., 2011. – Вып. 1. – С. 47–51.

4. Педагогика инклюзивного образования : учеб. для студ. высш. учеб. завед. / Т. Г. Богданова, А. М. Гусейнова, Н. М. Назарова [и др.] ; под ред. Н. М. Назаровой. – Москва : ИНФРА-М, 2017. – 335 с.

5. Усанова О. Н. Межпрофессиональное взаимодействие специалистов как условие действенной помощи детям с проблемами развития / О. Н. Усанова // Специальное образование. – №1. – 2019. – С. 136–146.

6. Левченко И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева. – Москва : Просвещение, 2008. – 239 с.

7. Сарапулова М. А. Личностная готовность педагогов массовой школы к работе с детьми с ОВЗ / М. А. Сарапулова // Специальное образование. – №2. – 2017. – С. 59–66.

О. А. ЧИКОВА

Цифровая дидактика инклюзивного образования

В условиях развития цифровой экономики актуальным является рассмотрение цифровой трансформации педагогического научного знания. Необходимость систематизации и сосредоточения на основных проблемах в развитии педагогики определила задачу адаптации понятийного аппарата цифровой педагогики к инклюзивному образованию. Адаптация понятийного аппарата педагогики к вызовам цифровой экономики необходима для определения перспективных направлений исследований, прежде всего, системы цифрового сопровождения инклюзивного образования.

Основополагающие стратегические и нормативные документы, определяющие развитие цифровой педагогики: Государственная программа Российской Федерации «Информационное общество (2011–2020 годы)», Федеральный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 гг. [1]. Основополагающим нормативно-правовым документом, обеспечивающим для людей с ограниченными возможностями здоровья создание правовых, экономических и институциональных условий, способствующих интеграции в социум и повышение уровня и качества жизни, является Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» [2]. Основополагающие нормативно-правовые документы, определяющие развитие цифровой педагогики инклюзивного образования: Приказ Минобрнауки России от 09.11 2015 № 1309 «Порядок обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи» [3] и Приказ Минобрнауки России от 02.12.2015 № 1399 «Об утверждении Плана мероприятий („дорожной карты“) Министерства образования и науки Российской Федерации по повышению значений показателей доступности для инвалидов объектов и предоставляемых на них услуг в сфере образования» [4].

«План мероприятий Министерства образования и науки Российской Федерации по повышению значений показателей доступности для инвалидов объектов и предоставляемых на них услуг в сфере образования» определил основные изменения в системе высшего образования, в частности, на базе ведущих вузов были созданы ресурсные учебно-методические центры для поддержки инклюзивного образования. Основным

инструментом организации инклюзивного образования стал специализированный Портал инклюзивного образования [5].

Вопросы адаптации понятийного аппарата цифровой дидактики к инклюзивному образованию рассматриваются в работах как отечественных, так и зарубежных ученых. Е. В. Лаврова, О. Е. Полякова, С. З. Кунсбаев рассматривают цифровизацию как фактор развития инклюзивного образования в высших учебных заведениях; в частности, отмечено, что в условиях цифрового общества образование должно опираться на персонификацию и профориентацию, которая реализуется в условиях непрерывного образования, для обучающихся с инвалидностью в условиях инклюзивного образования, которая является залогом успешной и активной социализации [6; 7; 8]. И. Н. Бухтиярова пишет, что «цифровизация экономики формирует фактор доступности социальной среды для людей с ОВЗ, следовательно, дополнительные возможности для их образования и будущего трудоустройства. Для преодоления эксклюзии создаются новейшие адаптивные технологии, усиливающие и альтернативные способы общения. В результате инвалиды все активнее включаются в информационную среду, формируя инклюзивное общество. Итогом становится изменение социального подхода к пониманию инвалидности, отношение социума к людям с ОВЗ становится более позитивным, стираются барьеры, разрушаются стереотипы и предрассудки, формируется нравственная составляющая инклюзивного общества» [9]. G. M. Gogiberidze с соавторами отмечают, что внедрение цифровых технологий в инклюзивное образование позволяет персонифицировать представление числовой и графической информации, индивидуально выбирать темпы обучения, делать объективным процесс оценки компетенций и повышать уровень методического обеспечения. Использование цифровых технологий в планировании инклюзивного образования, ориентированного на студента, позволяет рационально организовать рабочее время преподавателя [10].

Д. С. Дмитриева, анализируя аспекты реализации адаптированных образовательных программ инклюзивного образования в современных образовательных организациях, выделяет и характеризует наиболее важные актуальные тренды инклюзивного образования, способствующие повышению качества реализации адаптированных образовательных программ основного образования: глобализация, имплементация, цифровизация, массовость, доступность, социализация [11]. Н. И. Пушилина анализирует актуальные вопросы использования цифровых технологий в обучении детей с ОВЗ, направления работы в обучении, усло-

вия доступности электронного образования для данного контингента учащихся. «Применение информационных компьютерных технологий в обучении детей с ОВЗ позволяет рационально и оптимально организовать целостный процесс обучения ребенка соответственно зоне его актуального и ближайшего развития, его состоянию здоровья. Применение компьютерных технологий, проводится с учетом индивидуальных особенностей учащихся и их интересов и способствует максимальному развитию личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, умеющего чувствовать окружающий мир, адекватно оценивать свои поступки, обладать чувством самоконтроля. Использование информационных компьютерных технологий в образовании детей с ОВЗ позволяет достигать положительной динамики в воспитании, обучении и развитии каждого ребенка» [12].

Monteiro A., Leite C. выделяют четыре потенциальных уровня включения «inclusion» для цифровой образовательной среды: от «эксклюзивной цифровой среды обучения» до «инклюзивной цифровой среды обучения» и определяют их отдельные дидактические и технологические характеристики [13]. R. Mehta и E. Aguilera предлагают концепцию гуманитаризированной педагогики онлайн-образования. На основе собственной рефлексивной педагогической практики и идее гуманитаризации цифровой педагогики авторы заключают, что концепция может способствовать разработке и внедрению более инклюзивных учебных сред в онлайн-курсах [14]. Juric VHS изучает дидактическую и методологической реализацию инклюзивного образования посредством цифрового обучения и формулирует концепцию инклюзивной образовательной цифровой экосистемы, реализующей индивидуальные образовательные траектории смешанного обучения [15]. Toquero CMD (Филиппины) анализирует опыт использования детьми-инвалидами цифровых средств массовой информации в период пандемии COVID-19 и оценивает эффективность цифровых образовательных технологий для удовлетворения потребностей людей с ограниченными возможностями в обучении; предлагает рекомендации в отношении удовлетворения образовательных, социально-эмоциональных и психических потребностей учащихся-инвалидов в условиях пандемии [16].

G. Hornby отмечает, что инклюзивное образование и специальное образование основаны на различных принципах и обеспечивают альтернативные взгляды на образование для детей с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями, и представляет теорию инклюзивного специального образования, которая включает в себя

принципы политики, процедур и стратегий обучения [17]. L. Crescenzi-Lanna, R. Valente, R. Suarez-Gomez рассматривают электронное обучение как потенциальный ресурс для инклюзивного образования и анализируют инклюзивный потенциал цифровых ресурсов; предлагаются пять факторов, чтобы отобрать эти ресурсы и обеспечить цифровую компетентность учителей и студентов [18]. S. Cranmer отмечает, что эмпирические и теоретические исследования по цифровой дидактике инклюзивного образования остаются ограниченными, особенно исследования, которые в контексте затрагивают собственные взгляды детей-инвалидов. Автор провел исследование, позволяющее получить свежую информацию о том, как дети с нарушениями зрения применяют цифровые технологии обучения в условиях инклюзивного образования. Результаты были неоднозначными. Молодые люди увидели преимущества использования цифровых технологий, особенно планшетов, для обучения. Тем не менее, методы цифровой доступности потенциально стигматизируют и несут дополнительную нагрузку на задачи по преодолению барьеров, возникающих, когда учителя не развивают инклюзивную цифровую педагогику. S. Cranmer призывает к дальнейшим исследованиям, которые помогут школам использовать цифровые технологии для поддержки инклюзивности [19].

Рассмотрим определения терминов и сущность понятий, лежащих в основе цифровой трансформации инклюзивного образования. Обратимся к термину «цифровая экономика», который наиболее актуализирован сегодня. Т. В. Ершова рассматривает процесс формирования понятия «цифровая экономика», анализирует структуру данного понятия и концептуальные подходы к определению ее элементов, уточняет значения ключевых для понимания сути цифровой экономики понятий «оцифровка», «цифровизация» и «цифровая трансформация» [20]. Взаимодействие понятийного аппарата цифровой экономики и цифровой дидактики определяет содержание понятия «компетенции цифровой экономики». Основополагающим стратегическим и нормативным документом, определяющим содержание понятия «компетенции цифровой экономики» является Паспорт федерального проекта «Кадры для цифровой экономики», национального проекта «Цифровая экономика Российской Федерации» [21]. Типы дидактических целей (ожидаемых образовательных результатов), связанных с формированием общей готовности человека к жизни в цифровом обществе и эффективной деятельности в условиях цифровой экономики, определены В. И. Блиновым и его соавторами как «общая готовность к жизни в цифровом обществе и эффективной

деятельности в условиях цифровой экономики, функциональная подготовленность к решению конкретных типов задач профессиональной деятельности (в рамках определенной профессии/трудовой функции)». Компетенция рассматривается как «комбинация комплекса умений, знаний, опыта, необходимых для успешного решения профессиональных задач». Понятие «цифровые компетенции» выделено «условно с целью подчеркнуть следующие особенности:

а) в основе любых компетенций лежит компьютерная грамотность;

б) универсальные компетенции характеризуют, прежде всего, степень ответственности и самостоятельности человека в деятельности;

в) конвергенция профессий в цифровую эпоху ведет к тому, что грань между универсальными и профессиональными компетенциями становится условной; набор универсальных и профессиональных компетенций относительно разной профессиональной деятельности может „перетекать“ друг в друга: то, что для занятия одной профессиональной деятельностью является универсальными компетенциями, может быть профессиональными для другой, и наоборот» [22].

В настоящее время активно анализируются и обсуждаются две европейские модели цифровых компетенций. Европейская модель цифровых компетенций для граждан DigComp 2018, включает пять компетенций: информационная грамотность, коммуникация и сотрудничество, создание цифрового контента, кибер-безопасность, решение проблем в цифровой среде. Европейская модель цифровых компетенций для образования DigCompEdu 2018 включает три компетенции: совершенствование применения цифровых технологий в преподавании и обучении, развитие навыков, необходимых для цифровой трансформации, опора на анализ и прогнозирование на основе данных в образовании [23; 24].

Обратимся к термину «цифровая педагогика», который является основополагающим в контексте цифровизации инклюзивного образования. Е. Ю. Илалтдинова, А. А. Федоров, И. Ф. Фильченкова под «цифровой педагогикой» понимают «область научного знания в системе педагогических наук, раскрывающую сущность, закономерности образования, его роль в развитии личности, разрабатывающую практические пути и способы повышения результативности образовательных процессов с помощью открытых образовательных ресурсов, информационных технологий в целях децентрализации педагогического процесса, переориентации его на деятельность обучающегося, его автономизацию и академическую мобильность» [25]. Авторы отмечают также «общую тенденцию на редуцирование „цифровой педагогики“ до „цифровой дидактики“, E-Didactics,

Didactical Engineering (М. А. Чошанов), как и в целом сведение в массовом сознании образования до процессов обучения, оставляя за рамками осмысления неотъемлемые для объекта исследования педагогики процессы воспитания и развития» [там же].

А. А. Андреев вводит понятие «электронной педагогики, обеспечивающей научное изучение, описание и прогнозирование процессов в любых ИКТ-насыщенных образовательных средах» [26, с. 114]. В. Ф. Габдулхаков и Э. Г. Галимов отмечают, что становление цифровой педагогики должно начинаться с определения принципов и правил функционирования в соответствии с гуманистическими целями образования [27, с. 42].

Илалтдинова Е. Ю., Федоров А. А., Фильченкова И. Ф. используют термин «цифровое образование». Цифровое образование понимается как «целенаправленный педагогический процесс в электронной образовательной среде, направленный на достижение образовательного результата. Структура цифрового образования имеет две составляющие: логистика и содержание педагогического процесса в электронной образовательной среде». Кардинальные изменения педагогического процесса, вызванные цифровой трансформацией образования происходят не в сфере содержания, а в сфере организации. В свою очередь логистика управления процессами сопровождения образовательного процесса в электронной среде предполагает, с одной стороны, управление процессами преподавания и изучения, т. е. управление содержанием, и, с другой стороны, управление процессами сопровождения реализации образовательных программ. Под логистикой управления содержанием образования понимается «управление процессами трансляции, освоения знаний и генерирования нового знания (как субъективно, так и объективно нового) с помощью электронных сервисов и электронных ресурсов. Они соответствуют той области цифровой педагогики, которая определяется сегодня как „цифровая дидактика“. К таким ресурсам можно отнести онлайн-курсы, размещенные на современной образовательной платформе „Открытое образование“, а также МООК (массовые открытые онлайн-курсы) или МООС (массовые открытые образовательные среды), представляющие собой завершенные учебные курсы, позволяющие овладеть определенной областью знаний» [25].

Е. В. Петрова в основе цифровой трансформации образования видит «сдвиг парадигмы от традиционного обучения к проектированию процесса обучения. Использование множества гаджетов изменяет пространство обучения, которое представляет собой пространства кросс-действий. Учебное взаимодействие преобразуется в мульти-кросс-действие,

и обучение, таким образом, становится рефлексивной формой мультикросс-действия» [28]. I. Jahnke, P. Bergstrom указывают, что цифровое обучение строится не на основе учебника, напротив, цифровое обучение строится на основе доступа к содержанию, контенту и даже к социальному капиталу [29].

И. С. Сергеев подробно разбирает содержание понятия «цифровая дидактика профессионального образования», которое можно представить в следующих основных тезисах: Цифровая дидактика – наука об организации процесса обучения в условиях цифрового общества. Цифровая дидактика опирается на основные понятия и принципы дидактики, изменяя их применительно к образовательному процессу в условиях цифровой среды. При этом необходимо учитывать особенности трех составляющих цифрового общества: цифровое поколение – новое поколения обучающихся; цифровая экономика и порождаемые ею новые требования к кадрам; новые цифровые технологии, формирующие цифровую среду и развивающиеся в ней. Цифровая дидактика, в отличие от «оцифрованной дидактики», ориентирована на принцип педагогической целесообразности. Предмет цифровой дидактики – организация деятельности обучающихся в цифровой среде и управление учебной мотивацией. Средства цифровой дидактики профессионального образования и обучения: персонализованный образовательный процесс, цифророжденные педагогические технологии, метацифровые образовательные комплексы. Проектная деятельность обучающихся – один из смысловых «фокусов» образовательного процесса в цифровом мире. «Полное усвоение» – педагогическая цель цифрового учебного процесса профессионального образования и обучения. Место дистанционного обучения в практикоориентированном образовательном процессе. Приоритет форм и методов обучения над целями и содержанием. Персонализованное включенное оценивание. От нарративного – к инфографическому способу упаковки информации. Человеческий фактор в цифровом образовательном процессе: педагог как посредник между цифровым и реальным миром [30].

Статья Щербины Е. Ю., Шмурыгиной О. В., Уткиной С. Н. посвящена проблеме сущности «цифровой дидактики профессионально-педагогического образования», авторами предложены ее основные компоненты: принципы, методы, содержание, средства, контроль [31].

И. Н. Роговой, И. А. Шиктаревой, М. Л. Алмазовой показана роль цифровой дидактики в организации образовательного процесса как результата интеграции традиционной дидактики и цифровой среды, рассматривается влияние психолого-педагогических особенностей «цифрового

поколения» обучающихся на построение образовательного процесса, дана краткая характеристика педагогических технологий и методов цифровой дидактики [32].

В. М. Монаховым рассматриваются теоретическая и прикладная дидактика, а также появившиеся в последнее время фундаментально значимые для теоретической дидактики и теории электронного обучения методические продукты; в частности, рассматриваются 12 дидактико-содержательных линий теории электронного обучения, по которым происходит дальнейшее развитие современной теории обучения; представлена разработанная 6-стадийная методология алгоритмически-точного решения задач и проблем в методических и дидактических исследованиях [33].

Таким образом, в данном обзоре литературы проанализированы основные подходы к формированию понятийного аппарата цифровой дидактики инклюзивного образования. Показано, что дифференциация понятий «цифровая педагогика» и «цифровая дидактика» сократит отставание практического опыта реализации инклюзивного цифрового образования от уровня его теоретического осмысления. Ключевой проблемой в структуре инклюзивного образовательного пространства является качество электронных образовательных сервисов. Представленный подход является основанием для структурирования целостной цифровой экосистемы инклюзивного образования. Выделены основные тренды развития цифровой дидактики инклюзивного образования: инклюзивный характер цифрового образования, цифровизация экономики является фактором развития инклюзивного образования, разработки компетенций цифровой экономики для инклюзивного образования.

Список литературы

1. Российская Федерация. Указы. Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы : Указ Президента Российской Федерации № 203.

2. Российская Федерация. Постановления. Об утверждении государственной программы Российской Федерации „Доступная среда“ на 2011–2020 годы : постановление Правительства РФ № 1297.

3. Российская Федерация. Приказы. Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи : приказ Минобрнауки России № 1309.

4. Российская Федерация. Приказы. Об утверждении Плана мероприятий («дорожной карты») Министерства образования и науки Российской Федерации по повышению значений показателей доступности для инвалидов объектов

и предоставляемых на них услуг в сфере образования : приказ Минобрнауки России № 1399.

5. Портал инклюзивного образования. URL : инклюзивноеобразование.рф/ (дата обращения: 09.07.2020).

6. Лаврова Е. В. Цифровизация общества как фактор развития инклюзивного образования в высших учебных заведениях России / Е. В. Лаврова, О. Е. Полякова // Цифровой регион: опыт, компетенции, проекты : тр. II Междунар. науч.-практической конф. – [б. м.], 2019. – С. 421–425.

7. Лаврова Е. В. Перспективы инклюзивного образования в вузах в условиях развития цифровой экономики / Е. В. Лаврова, О. Е. Полякова // Информационное развитие России: состояние, тенденции и перспективы. – [б. м.], 2019. С. 7–12.

8. Кунсбаев С. З. Цифровизация как фактор развития инклюзивного образования в системе высшей школы / С. З. Кунсбаев // Актуальные проблемы совершенствования высшего образования : тезисы докладов XIV всерос. науч.-методической конф. – [б. м.], 2020. – С. 182–183.

9. Бухтиярова И. Н. Информационные технологии как фактор развития современного инклюзивного общества / И. Н. Бухтиярова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – № 6–1. – С. 122–125.

10. Gogiberidze G. M., Isakov V. A., Ershova T. V. et al. Development of innovations in the educational environment: inclusive education and digital technologies. – Revista inclusiones. – 2020. – Vol. 7. – P. 147–158.

11. Дмитриева Д. С. Современные аспекты реализации адаптированных программ в образовательных организациях / Д. С. Дмитриева // Инновационные технологии в науке и образовании : сб. ст. XIV Междунар. науч.-практической конф. – [б. м.], 2019. – С. 150–152.

12. Пушилина Н. И. Информационные компьютерные технологии в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. И. Пушилина // Образование XXI века: гуманизация, поливариативность, цифровизация : материалы Всерос. науч. конф. с международным участием (Липецк, 25 декабря 2019 г.). – [б. м.], 2019. – С. 264–268.

13. Monteiro A., Leite C. Inclusive digital online environments as a device for pedagogic differentiation: a taxonomy proposal // Journal of e-learning and knowledge society. – 2016. – Vol. 12. – No. 4. – P. 25–37.

14. Mehta R., Aguilera E. A critical approach to humanizing pedagogies in online teaching and learning. International journal of information and learning technology. – 2020. – Vol. 37. – No. 3. – P. 109–112.

15. Juric VHS. Online education: challenges in the design of inclusive digital ecosystems // Virtualidad educacion y ciencia. – 2019. – Vol. 10. – No. 19. – P. 116–120.

16. Toquero CMD. Inclusion of People with Disabilities amid COVID-19: Laws, Interventions, Recommendations. Remie-multidisciplinary journal of educational research. – 2020. – Vol. 10. – No. 2. – P. 158–177.

17. Hornby G. Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities // British journal of special education. – 2015. – Vol. 42. – No. 3. – P. 234–256.

18. Crescenzi-Lanna L., Valente R., Suarez-Gomez R. Safe and inclusive educational apps: Digital protection from an ethical and critical perspective // Comunicar. – 2019. – Vol. 27. – No. 61. – P. 93–102.

19. Cranmer S. Disabled children's evolving digital use practices to support formal learning. A missed opportunity for inclusion // British journal of educational technology. – 2020. – Vol. 51. – No. 2. – P. 315–330.

20. Ершова Т. В. Концептуализация предметной области «цифровая экономика» как основа развития ее понятийного аппарата // Информационное общество. – 2019. – № 6. – С. 34–41.

21. Паспорт федерального проекта «Кадры для цифровой экономики», национального проекта «Цифровая экономика Российской Федерации». – URL : digital.gov.ru/uploaded/files/pasport-federalnogo-proekta-kadryi-dlyatsifrovoj-ekonomiki.pdf.

22. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П. Н. Биленко, В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, А. М. Кондаков, И. С. Сергеев; науч. ред. В. И. Блинов. – Москва : Перо, 2019. – URL: eduidea.ru/file/document/9506.

23. НИУ ВШЭ – «Цифровые навыки населения», 2017. – URL : issek.hse.ru/data/2017/07/05/1171062511/DE_1_05 072017.pdf.

24. European Framework for the Digital Competence of Educators DigCompEdu. – URL : ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technicalresearch-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu.

25. Илалтдинова Е. Ю. Типология электронных сервисов в открытом образовательном пространстве / Е. Ю. Илалтдинова, А. А. Федоров, И. Ф. Фильченкова // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 2 (19). – С. 10.

26. Андреев А. А. Педагогика в информационном обществе, или электронная педагогика / А. А. Андреев // Высшее образование в России. – 2011. – № 11.

27. Габдулхаков В. Ф. Цифровая педагогика и геймификация образования в университетах / В. Ф. Габдулхаков, Э. Г. Галимова // Образование и саморазвитие. – 2014. – № 4 (42).

28. Петрова Е. В. Цифровая дидактика: проектирование процесса обучения и его сопровождение / Е. В. Петрова // Современное педагогическое образование. – 2018. – № 4. – С. 141–144.

29. Jahnke I., Bergstrom P. Digital Didactical Designs as research framework: iPad integration in Nordic schools // Computers & Education. – 2017. – No. 113. – P. 1–15.

30. Сергеев И. С. Цифровая дидактика профессионального образования: контуры новой научной дисциплины / И. С. Сергеев // Профессиональное образова-

ние и занятость молодежи: XXI век. Подготовка кадров для цифровой экономики : сб. материалов Междунар. науч.-практической конф. – [б. м.], 2019. – С. 134–138.

31. Щербина Е. Ю. Цифровая дидактика профессионально-педагогического образования: основные компоненты / Е. Ю. Щербина, О. В. Шмурыгина, С. Н. Уткина // Бизнес. Образование. Право. – 2020. – № 2 (51). – С. 411–418.

32. Рогова И. Н. Методы и технологии цифровой дидактики профессионального образования / И. Н. Рогова, И. А. Шиктарева, М. Л. Алмазова // Научно-инновационные технологии как фактор устойчивого развития агропромышленного комплекса : сб. ст. по материалам Всерос. (национальной) науч.-практической конф. ; под общ. ред. И. Н. Миколайчика. – [б. м.], 2020. – С. 512–515.

33. Монахов В. М. О фундаментализации дидактики как науки в соответствии с требованиями цифрового общества / В. М. Монахов // Педагогика. – 2018. – № 7. – С. 34–42.

А. А. ВЕРБИЦКИЙ
«Инклюзия» в контексте истории современного цифрового обучения

Чтобы приблизиться к пониманию сущности современного цифрового обучения, в том числе применительно к категории «инклюзия», проведем краткий анализ, начиная с XVII в., развития педагогических и психолого-педагогических идей, касающихся механизмов наследования социального опыта в процессах образования.

Крупный американский психолог Дж. Брунер писал: «Мы знаем три основных способа обучения молодого поколения: выработка составляющих компонент навыка в процессе игры у высших приматов, обучение в контексте у туземных народов и отделенный от непосредственной практики абстрактный метод школы» [1, с. 386]. Этот «метод» известен как объяснительно-иллюстративная или традиционная дидактическая система обучения, обоснованная в XVII в. великим чешским педагогом Я. А. Коменским и ныне доминирующая во всем мире несмотря ни на какие инновации.

В тот период в Западной Европе в больших масштабах развивалось промышленное производство, требовавшее грамотных работников; имел место расцвет естественных наук, прежде всего, физики как научной основы производства, принята физическая картина мира Исаака Ньютона. Массовое производство требовало и массового образования, которое опиралось бы на научные закономерности познания человеком мира.

Однако как тогда, так и в наше время, психология и педагогика как гуманитарные науки были и остаются неизмеримо менее развитыми, чем естественные, важной особенностью которых является наличие в них единицы или «клеточки» содержания: у физика это атом, химика – молекула, биологии – клетка; оперирование ими позволяет создавать теории, с опорой на которые люди производят машины и механизмы.

Подражая этому, психологи и педагоги также пошли по пути выделения подобной «единицы». В традиционном обучении это ассоциация и рефлекс, в программированном обучении – «стимул-реакция», в цифровом – бит или байт информации. В течение многих лет традиционное обучение пытаются заменить новым типом, отвечающим вызовам времени. На это претендовали программированное обучение, а в настоящее время – цифровое.

Но это не получится, если науки об образовании, прежде всего, психология и педагогика, будут по-прежнему рассматривать процесс обучения

как работу некоего механического устройства, а ученика, студента – как объект манипуляций педагога на этом устройстве. Обратимся к фактам.

В своей «Великой дидактике» Я. А. Коменский писал: «Нужно желать, чтобы метод человеческого образования стал механическим, т. е. предписывающим все столь определенно, чтобы все, чему будут обучать… не могло не иметь успеха, как это бывает в хорошо сделанных часах, в телеге, корабле, мельнице и во всякой другой устроенной для движения машине» [2, с. 425]. А мозг человека – чистая доска, похожая на воск, поэтому «в человеческом уме одинаково легко начертить все тому, кто хорошо знает искусство обучения», т. е. педагогу.

«Каковы необходимые условия для дидактической машины?» – задается вопросом Я. А. Коменский. И отвечает, что для этого нужно иметь: «1) твердо установленные цели; 2) средства, точно приспособленные для достижения этих целей; 3) твердые правила, как пользоваться этими средствам, чтобы было невозможно не достигнуть цели» [там же, с. 426]. Заметим, что речь идет о целях учителя, а не ученика, который всего лишь механическое устройство, у которого не может быть собственных целей; ученик выступает объектом манипуляций учителя, а не субъектом учения.

Не случайно основную книгу Я. А. Коменский назвал «Великая дидактика», т. е. наука об обучении, а не обучении и воспитании, единство которых составляет образование. Будучи великим гуманистом, он предложил идею «воспитывающего обучения», фактически – редукцию воспитания к обучению. Ведь можно выучить все морально-нравственные нормы и правила жизни в обществе и быть преступником вором, хамом, взяточником.

А воспитанность – это эмоционально-чувственная координата личности; процесс воспитания – не индивидуальное усвоение знаний, а проживание ситуаций общения и взаимодействия с другими людьми в социальных ситуациях. В традиционном обучении воспитание вынесено в необязательные для «обучаемых» внеклассные и внеаудиторные формы занятий, во многом за деньги родителей. Парадокс: чтобы стать воспитанным гражданином общества, патриотом своей страны нужно платить деньги!

Таким образом, в дидактической системе Я. А. Коменского ученик предстает некоей «чувствующей машиной», фактически простой системой, воздействуя на которую можно, как и в случае любого механического устройства, получить желаемые результаты. Дело лишь, как он пишет, в оптимальном распределении содержания, времени, места и метода.

Более того, Я. А. Коменский писал, что неразумно сообщать ученику что-то противоречивое, возбуждая в нем сомнения. Учащиеся должны получать только те книги, которые приняты по данному предмету являются источниками мудрости, добродетели и благочестия.

Как тогда может сформироваться мышление обучающегося? Ведь оно рождается у человека только в ситуации выбора, когда он сомневается в чем-то; в проблемной, а не задачной ситуации с заранее сообщаемым учителем способом решения задачи. Кстати, психологи «запутались в двух соснах»: согласны с тем, что мышление рождается в проблемной ситуации [3], и в то же время утверждают, что единицей мышления является задача!

Психологической основой усвоения знаний в объяснительно-иллюстративной системе обучения является представление об ассоциации как универсальном механизме формирования психического. Ассоциация – это связь между двумя воспринятыми раздражителями; при повторении она закрепляется, и при появлении одного актуализируется и другой. В результате у человека возникает «полипняк образов» – содержание его психического...

Ассоциация – некоторая единица или «клеточка» познания, но в отличие от атома или молекулы ассоциация не несет в себе какого-либо содержания, она лишь связь между воспринимаемыми человеком раздражителями. Этот механизм получил свое естественнонаучное подкрепление в теории условных рефлексов И. М. Сеченова – И. П. Павлова.

Образовательная практика удержала из всей дидактической системы Я. А. Коменского (заметьте – не педагогической) лишь то технологичное, что необходимо для четкой организации учебного процесса по технократическому типу. В настоящее время механистический подход к обучению не только не преодолен, но и еще больше углубился с появлением в США, а затем и во всем мире, программированного обучения и его «наследника» – цифрового.

В начале прошлого века И. П. Павлов прочитал в США цикл лекций об условных рефлексах. Под их впечатлением Дж. Уотсон опубликовал статью, а затем книгу «Психология как наука о поведении». Он писал: психология поведения должна полностью порвать с понятием сознания, поскольку она зиждется на естествознании. Чтобы полнее понять отдельные реакции индивида и его реакции в целом, полезно обратиться к аналогии с миром механики [4, с. 645–646].

Книга Дж. Уотсона положила начало поведенческой психологии, бихевиоризму (англ. *behaviuor* – поведение), пытавшемуся сделать изуче-

ние человека объективным, выразить его поведение в физических терминах. Вместо ассоциации единицей формирования поведения стала связка «стимул – реакция», а мозг человека объявлен «черным ящиком», механизмы работы которого неизвестны, и знать их нет нужды [там же].

Вслед за Дж. Уотсоном американские бихевиористы отказались от понятий психологии сознания – ощущения, восприятия, образы, побуждения, мышление эмоции и др. – и стали фиксировать наблюдаемые реакции животных на внешние раздражители. Стимульно-реактивное научение стало главным объяснением поведения любого живого существа.

Эксперименты проводились на голубях и белых крысах, ищущих выход из лабиринтов и «проблемных ящиков»; результаты опытов переносились на человека, который предстал как «большая белая крыса», ищущая свой путь в «лабиринте жизни». За много лет был собран огромный экспериментальный материал о механизмах научения, модификации поведения. Исследователи надеялись, что, опираясь на эти данные, можно вывести законы научения, объяснить и сформировать любые формы поведения человека.

Это, хотя и на время, удалось Б. Ф. Скиннеру – последователю ортодоксального бихевиоризма. Он воспринял учение И. П. Павлова об условных рефлексах, но трактовал их по-своему. Если, по Павлову, новая реакция вырабатывалась у пассивно стоящей в станке собаки в ответ на подкрепляемый условный сигнал, то, по Скиннеру, животное должно сначала это «заслужить», сделав какое-то движение в сторону правильной реакции («оперантное обусловливание»), а затем уже получить подкрепление [5].

В работах Б. Ф. Скиннера получила наиболее яркое воплощение трактовка человека как машинообразного устройства. Основываясь на оперантных реакциях и схеме «стимул-реакция-подкрепление», он стремился создать программу модификации поведения человека в нужном направлении, где цели формулируются диагностично в терминах наблюдаемых действий, которые можно объективно зафиксировать и тем самым оценить правильность их достижения. Опять же, не целей «обучаемого», а целей педагога.

Этот замысел Б. Ф. Скиннеру удалось реализовать путем разработки модели программированного обучения, которое развивалось сначала в бумажном, а затем и машинном варианте. На столе у педагога размещался пульт управления, а у школьника или студента – кнопки, нажимая на которые он мог правильно или неверно реагировать на очередной кадр информации, заданный с пульта педагога.

Согласно линейной (скиннеровской) программе обучения правильный ответ подкреплялся тем, что учащемуся разрешалось перейти к следующему кадру информации, а при неправильном – вернуться к предыдущему кадру и снова попытаться правильно ответить (модель полного усвоения).

Позже Н. Краудер предложил разветвленную программу: если ученик отвечал неправильно на очередной кадр информации, его отправляли не к началу данного кадра, а на дополнительные ветви программы, где он мог получить какую-то нужную информацию, решить задачу и т. п., вернуться к этому кадру и двигаться дальше [6]. Можно сказать, что разветвленная программа стала своего рода предвозвестником «диалога» с компьютером.

Многие исследователи во всем мире, включая СССР, стали считать, что программированное обучение обеспечит высокое качество образования и резко уменьшит число учителей и преподавателей, заменив их обучающими автоматами. Своего рода манифестом в этом отношении послужила статья Ф. Келлера под названием «Good buy, Teacher» – «До свидания, учитель» [7].

В 60–70-е гг. прошлого века идеи программированного обучения буквально «опьянили» весь мир; по его тематике прошло даже два всемирных форума ЮНЕСКО. Однако уже с начала 1980-х годов программированное обучение «приказало долго жить», сегодня о нем уже мало кто помнит.

Можно назвать две основные причины этого: а) мозг, а вместе с ним и вся психика и сознание человека, были сведены к «черному ящику», устройство и механизм работы не принимались во внимание; б) механические обучающие устройства были слишком примитивными, не способными справиться с задачами обучения, тем более, воспитания.

Таким образом, оба выше кратко описанных типа обучения не соответствуют вызовам современного производства и общества. В традиционном обучении на «обучаемого» обрушиваются потоки по-предметно разбросанной учебной информации без гарантии, что она когда-либо будет им практически использована (феномен «формальных знаний»). А в программированном обучении сформированные «россыпи» поведенческих реакций невозможно собрать в систему социопрактической или профессиональной деятельности.

Более того, в обоих случаях целостный процесс образования редуцируется к обучению. В традиционном варианте воспитание выносится в необязательные для «обучаемого» внеклассные и внеаудиторные формы, а в английском языке даже нет термина, эквивалентного привычно-

му для нас понятию «воспитание» – оно «спрятано» в понятии «образование» (англ. *education*). Не случайно тот же Б. Ф. Скиннер написал на излете своей популярности книгу под названием «За пределами свободы и достоинства» [5].

Это не означает, что в США нет воспитания, оно – результат «впитывания» подрастающим поколением всей американской культуры, в том числе представленной в образовательной среде любого учебного заведения.

Программированное обучение стало своего рода «генетическим» предшественником современного цифрового обучения. Еще в 30-х гг. прошлого века американские необихевиористы (Э. Толмен, К. Халл и другие) экспериментально подтвердили, что между стимулом и реакцией есть «промежуточные переменные» – потребности, мотивы, цели, ожидания, установки, знания, гипотезы, познавательные (когнитивные) «карты» и т. п.

Поэтому формирование поведения должно опираться на три компонента: стимул (независимая переменная) – промежуточные переменные – реакция (зависимая переменная). Поведением человека управляют внутренние регуляторы, включая психические образы и «когнитивные карты», которые он сам строит. Когнитивная психология провозгласила своим предметом изучение зависимости поведения человека от внутренних, познавательных (информационных) структур, схем или «сценариев», через призму которых человек воспринимает внешний мир и действует в нем.

В возникшим на этой основе цифровом обучении соединена идеология программирования с возможностями оперативного обмена информацией между обучающимся и компьютером, создающем иллюзию диалога человека и машины. Компьютер – инженерное устройство, в котором передаются сигналы, называемые информацией. Предполагается, что то же самое происходит и в мозгу человека. Отсюда развиваемое когнитивной психологией (от лат. *cognitio* – познание), представление, что механизмы работы компьютера и мозга человека идентичны («компьютерная метафора»), а перерабатываемая машиной информация является знанием. Единицей познания выступает бит или байт информации.

Фигурально выражаясь, из человека «вынесли мозг» и рассматривают его вне богатства его личности как единства биологического и социального, сознания и бессознательного интеллектуального и эмоционального, рационального и иррационального, вне живого общения и взаимодействия с другими обучающимися, где есть вербальные и невербальные

стороны общения. Ведь невербальные компоненты общения на 93% несут для человека смысл сказанного другим человеком, тогда как слова – только 7% [8]. Но невербальные компоненты общения компьютер не различает.

Через три с половиной века после Я. А. Коменского и через сто лет после появления бихевиоризма школьник, студент, слушатель ФПК снова уподобляется механическому устройству!

Идеальным вариантом цифрового обучения считается чиповое, зародившееся в США: под кожу человека вживляется обучающий чип, который обеспечивает его нужной информацией, заданной программистом. Ребенок, взрослый «обучаемый» становится роботом – придатком машины.

Можно назвать целый ряд факторов, обусловивших цифровизацию обучения: 1) бесспорные достижения когнитивных наук; 2) опыт программированного обучения, использования, прежде всего, разветвленных программ; 3) успехи цифровой техники, особенно персональных компьютеров; 4) необходимость подготовки кадров для обслуживания цифрового производства и цифрового обучения; 5) давление бизнеса, производителей цифровой техники: ее нужно продавать, а образование – необъятный рынок; 6) выделение огромных государственных средств на цифровизацию обучения, которые нужно осваивать.

Весь мир вновь оказался буквально «опьяненным» перспективой резко повысить качество образования посредством повсеместного перехода на цифровое обучение. Однако реальные достижения в этой области не дают оснований полагать, что использование компьютера обеспечит повышение качества образования. Компьютер, как давно отмечал Т. П. Нортон, является мощным средством оказания помощи в понимании людьми многих явлений и закономерностей, однако он неизбежно порабощает ум, располагающий лишь набором заученных фактов и навыков [9].

Действительно эффективным можно считать лишь такие компьютерные технологии, которые могут обеспечивать возможности развития теоретического и профессионального мышления обучающегося. А для этого необходимо не просто усиливать с помощью компьютера возможности традиционного обучения, встраивая в его «тело» новые информационные технологии, а проектировать принципиально иной тип обучения.

Тотальная цифровизация обучения несет в себе массу проблем и рисков. Наиболее важные из них следующие:

– информация и знание – разные сущности: информация – это объективно существующие в науке, культуре и в социуме значения; второе – нечто субъективное, личностные смыслы, те «очки», через которые чело-

век смотрит в мир, собственно знания. А компьютер не способен превращать значения в смыслы, то есть информацию в знание;

– в мире нет психолого-педагогической или собственно педагогической теории цифрового обучения;

– нет и доказательств, что цифровое обучение эффективнее традиционного, скорее наоборот;

– вместе с устранением «со сцены» педагогов (призывы к сокращению их числа уже звучат; вспомните лозунг: «Good buy, Teacher») и всеобщей индивидуализацией обучения происходит окончательный отрыв воспитания от обучения, образование редуцируется к обучению; растет индивидуализм учащегося, он становится придатком компьютера, а не развитой личностью;

– деградирует речь, а вместе с ней и мышление, которое порождается только в проблемной, противоречивой ситуации и совершается в речи, но компьютер противоречия не понимает. А так называемое «клиповое мышление» – не более чем метафора;

– механическое встраивание цифрового обучения в традиционное без опоры на адекватную психологическую теорию приведет только к увеличению недостатков обоих.

Сказанное вовсе не означает, что не нужно использовать возможности цифрового обучения в системе образования, как раз наоборот. Но важно найти психологически, физиологически и педагогически обоснованный баланс между использованием компьютера не как «начала и конца всего», а как действительно мощного, но только средства деятельности, направленного на переработку и предоставления обучающимся научной, учебной и методической информации в формах как индивидуального, так и совместного диалогического общением субъектов образовательного процесса.

Ни одному инженеру не придет в голову конструировать и производить принципиально новые машины и механизмы без опоры на фундаментальные законы физики, только по приказу начальства или потому, что государство выделило на это деньги, как на цифровое обучение. А в образовании, оказывается, можно. Тем самым как бы отменяются данные всех многовековых психологических, педагогических и иных исследований, направленных на научное обоснование образовательной деятельности как системы наследования и расширенного воспроизводства интеллектуальной, технологической, социальной, морально-нравственной, художественной, физической и иной культуры в разнообразных социальных ситуациях развития, о которых писал Л. С. Выготский [10].

Единственной психолого-педагогической теорией, с опорой на которую может быть научно обосновано использование огромных возможностей компьютера как только средства обучения, может выступить психолого-педагогическая теория контекстного образования, в течение около 40 лет разрабатываемая в научной школе автора данной статьи [11–13].

Теория контекстного образования (КО) претендует на эту роль, в том числе в контексте решения проблем инклюзии, поскольку в основе ее построения и разработки педагогических технологий впервые лежит представление, что основным неиссякаемым источником повышения качества образования (как единства обучения и воспитания) является не какое-то механическое устройство, включая компьютер, а личность обучающегося в единстве биологического и социального, сознательного и бессознательного, интеллектуального и эмоционального, рационального и иррационального.

Теории и технологии КО имеют три источника: 1) психологическая теория деятельности, несколько модернизированная автором статьи; 2) многообразный эмпирический инновационный опыт и «лабораторные» модели, осмысленные и обобщенные с позиций теории деятельности; 3) смыслообразующая категория «контекст».

Основная идея КО: наложить усвоение обучающимися теоретических знаний на «канву» социопрактической или профессиональной деятельности посредством последовательного моделирования в формах учебной деятельности будущей практической деятельности со стороны ее предметно-технологических и социальных составляющих, включающих морально-нравственные требования к действиям и поступкам обучающихся.

Принципы КО: 1) психолого-педагогическое обеспечение личностного включения обучающегося в образовательную деятельность; 2) единство обучения и воспитания обучающегося в одном потоке его образовательной деятельности; 3) моделирование содержания, форм и условий социопрактической или профессиональной деятельности; 4) проблемность содержания обучения и воспитания; 5) адекватность форм организации образовательной деятельности ее целям и содержанию; 6) ведущая роль совместной деятельности, диалогического общения и взаимодействия педагогов и обучающихся; 7) педагогически обоснованное сочетание новых и традиционных педагогических технологий; 8) учет смыслообразующего влияния на деятельность обучающихся их кросс-культурных особенностей – психологических, национально-культурных, морально-нравственных, гендерных и др.

Ситуация мировой пандемии коронавируса многократно усилила «опьянение» цифровым обучением и инициированный государством тотальный переход на он-лайн обучение. Однако, как пишет В. А. Плешаков, в наступившей эре киберсоциализации человеку нужно научиться жить на стыке двух реальностей – киберреальности и привычной предметной действительности [14]. Нужно, в частности, учитывать личностные особенности нового поколения детей и подростков.

Согласно «теории поколений» Н. Хоува и В. Штрауса, поколение – это люди, родившиеся в определенный период истории и испытавших влияние одних и тех же событий и особенностей воспитания, со схожими социальными ценностями, которые формируются подсознательно в подростковом возрасте. Дети, родившиеся в самом конце 1990 – начале 2000 гг., названы «поколением Z» или «цифровым поколением» [15].

Отмечается целый ряд личностных особенностей детей и подростков «цифрового поколения»:

– дети чуть ли не с момента рождения общаются с внешним миром преимущественно через экраны мобильных телефонов и дисплеи компьютеров;

– им трудно заводить друзей в реальном мире; виртуальное общение преобладает над личным; дети быстро вступают в онлайновый контакт, однако реальные дружеские связи для них затруднены;

– каждый день дети и подростки успевают просмотреть множество экранов, поэтому у них растет скорость восприятия информации, однако они с трудом удерживают внимание на одном предмете;

– при виртуальном общении визуальные образы заменяют детям привычный для предыдущего поколения обычный текст;

– для детей гораздо привычнее читать короткие новости, чем какую-нибудь статью; образ их мыслей отличается фрагментарностью, а суждения – поверхностностью;

– авторитет родителей уменьшается в пользу Интернета, увеличивается психологическая дистанция между ребенком и взрослым, вместе с этим страдает процесс передачи опыта от родителей к детям;

– недостаток позитивных эмоциональных контактов в семье и избыток информации приводят к нарушениям развития нервной системы: дети легко возбудимы, впечатлительны, непоседливы, менее послушны;

– многие подростки зачастую плохо ориентируются даже в собственном городе, хотя быстро найдут нужное место на своем гаджете;

– растет число детей поколения Z, страдающих от избыточного веса;

– у них размыты социальные и гендерные ориентации, возникают проблемы самоидентификации; зыбкими становятся понятия брака и семьи;

– отсутствует реальный жизненный опыт, дети не могут решать даже небольшие проблемы, вырастают чувствительными и пессимистическими, немногие смогут добиться независимости собственными усилиями;

– Z-поколению присуще «витание в фантазиях», детям с трудом удается отделить черты виртуальных героев от реальных; основная причина оторванности от реальности – навязчивая массовая культура;

– почти всю информацию дети получают из Сети, что придает им уверенность в своих взглядах, которые далеко не всегда правильны;

– дети этого поколения ориентированы на потребление и более индивидуалистичны, чем дети предыдущего поколения; они нетерпеливы и сосредоточены в основном на краткосрочных целях, при этом менее амбициозны [16; 17].

Дети «цифрового поколения» уже окончили школы, многие стали студентами колледжей и университетов. Учителя школ и преподаватели колледжей и вузов, которые в своем большинстве среднего и старшего возраста, уже столкнулись со многими проблемами, обусловленными описанными выше личностными особенностями детей и уже взрослых, которые относятся к «цифровому поколению».

Одной из основных причин трудностей педагогов состоит в том, что учителя школ и преподаватели колледжей и вузов – взрослые и пожилые люди, далеко не всегда умеющие пользоваться цифровой техникой и информационными технологиями, как это делают современные дети.

Другая трудность в том, что не во всех регионах страны есть достаточная оснащенность интернетом; в каких-то семьях вообще нет необходимой компьютерной техники. А при длительном он-лайн общении могут появиться те не очень приятные феномены, которые присущи детям «цифрового поколения».

В инклюзивном образовании использование школьниками с ОВЗ цифровых обучающих устройств расширяет их возможности овладения содержанием обучения. Но кардинальное повышение качества их обучения и воспитания (образования) возможно только при условии создания «принимающей» индивидуальность каждого диалогической образовательной среды контекстного типа, в том числе с использованием богатых возможностей цифровой обучающей техники.

Список литературы

1. Брунер Дж. Психология познания / Дж. Брунер. – Москва : Прогресс, 1976.

2. Избранные педагогические сочинения / Я. Коменский ; пер. Н. П. Степанов, Д. Н. Корольков, А. А. Красновский. – Москва : Юрайт, 2019. – 40 с.

3. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Изд-во Акад. наук СССР, 1958.

4. Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм. Э. Торндайк. Принципы обучения, основанные на психологии. Джон Б. Уотсон. Психология как наука о поведении. – Москва : АСТ-ЛТД, 1998. – 704 с.

5. Скиннер Б. Ф. По ту сторону свободы и достоинства / Б. Ф. Скиннер ; пер. А. Федорова. – Москва : Оперант, 2015.

6. Norman Allison Crowder. – URL : www.crowder.org/nac/nacobit.htm.

7. Keller F. S. Good-by, Teacher / F. S. Keller // Journal of Applied Behaviour Analysis. – 1968. – Vol. 1. – P. 79–89.

8. Пиз А. – Москва : Эксмо, 2007.

9. Norton P. Computer Potential and Computer Educators: a Proactive View of Computer Education // Educational Technology. – 1983. – Vol. 23. – № 10. – P. 25–28.

10. Выготский Л. С. Собр. соч. / Л. С. Выготский : в 6 т. – Москва, 1982.

11. Вербицкий А. А. Теория и технологии контекстного образования : методическое пособие / А. А. Вербицкий. – Москва : МПГУ, 2017.

12. Вербицкий А. А. Контекстное образование в России и США : монография / А. А. Вербицкий. – Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2019.

13. Психология и педагогика контекстного образования : коллективная монография / под науч. ред. А. А. Вербицкого. – Санкт-Петербург : Нестор-История, 2018.

14. Плешаков В. А. Жизнь и деятельность человека в эпоху киберссоциализации / В. А. Плешаков // Homo Syberus. – 2018. – № 1 (4). – С. 5–17.

15. Howe N., Strauss W. Generations: The History of America's Future 1584–2069. – New York : William Morrow and Company, 1991. – URL: www.goodreads.com/book/show/183651.Generations.

16. Коровин А. Дети в сети, или знакомьтесь: Поколение Z / А. Коровин. – URL: www.pravmir.ru/deti-v-seti-ili-znakomtes-pokolenie-z.

17. Психологические особенности поколения Z. – URL: mansa-uroki.blogspot.com/2016/04/z_12.html.

С. А. НОВОСЕЛОВ
Концепция развития изобретательства детей в сетевой инклюзивной творческой образовательной среде

Осенью 2020 г. исполнилось четыре года научно-образовательному проекту «Детская академия изобретательства» [1]. Научно-методическим сопровождением этого проекта являются научные исследования по теме «Теоретико-методологические основы развития детского изобретательства», включенной в план НИР Уральского регионального научного центра Российской академии образования (УРНЦ РАО) [2].

Данный проект реализуется в соответствии с разработанной автором данной статьи концепцией развития детского изобретательства, начиная со старшего дошкольного возраста и в течение всего периода обучения детей в учреждениях общего образования и дополнительного образования детей. Дидактическим ядром концепции является разработанная автором технология комплексного развития творческих способностей детей – ассоциативно-синектическая технология (далее – АС-технология) [3].

Целью проекта «Детская академия изобретательства» является обеспечение условий для развития творческих способностей детей на основе интеграции широкого спектра видов деятельности и синтеза развивающих культурных практик в соответствии с современными федеральными образовательными стандартами и с учетом передовых тенденций в научно-технической сфере. Одним из направлений реализации проекта стало создание открытого образовательного пространства, в котором созданы условия для развития творческих способностей детей. В частности, было организовано научно-методическое сопровождение комплексного развития творческих способностей детей для более чем 10 000 воспитанников дошкольных образовательных организаций и учащихся школ. В сотворческую деятельность с детьми были включены сотни родителей, проведено три Фестиваля детского изобретательства и один летний кубок Детской Академии изобретательства, получено 6 патентов Российской Федерации на изобретения детей [4], и еще два десятка детско-родительских и педагогических изобретений находятся на стадии подготовки патентных заявок в Федеральный институт промышленной собственности.

Для более эффективного управления проектом был создан сайт Детской академии изобретательства [5], что позволило придать научно-образовательному проекту характеристики сетевого проекта. И этот шаг

открывает возможности для расширения списка целей и задач проекта, для открытия новых направлений его реализации.

В первую очередь это касается возможностей включения в него детей с особыми образовательными потребностями. Речь идет о создании в рамках проекта «Детская академия изобретательства» сетевой инклюзивной образовательной среды, в которой будут организованы условия для полноценного комплексного развития творческих способностей детей с учетом разнообразия их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Стержнем комплексного развития творчества детей с особыми возможностями станет изобретательская деятельность с ее широкими взаимосвязями практически со всеми видами творчества, и, что самое главное, с ее возможностями придания результатам творчества детей общественно признаваемой объективной новизны с превращением их в интеллектуальную собственность этих детей и их родителей посредством патентования изобретений.

Именно это позволит детям впоследствии, в процессе взросления, стать не просто равноправными членами общества, но и признаваемыми обществом, значимыми для него субъектами творческой деятельности. Причем их субъектность будет защищена в соответствии с Гражданским кодексом Российской Федерации авторскими правами и исключительными правами на созданную ими интеллектуальную собственность. Это открывает для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), для их родителей и близких новые возможности полноценного участия в предпринимательской деятельности в наиболее комфортных для них условиях.

Безусловно, такая среда должна создаваться как творческая образовательная среда [6], которая способствует свободному развитию активного ребенка. Она характеризуется высокой внутренней индивидуальной и коллективной мотивированностью творческой деятельности детей, во всем разнообразии ее видов. Причем творчество детей сопровождается эмоциональным подъемом субъектов деятельности, их позитивным настроением («идейная воспитывающая среда», по Я. Корчаку [7]). Творческая образовательная среда поможет сформировать в личности детей с особыми образовательными потребностями такие качества, как активность в освоении и преобразовании окружающего мира (а, следовательно, и креативность), свобода суждений и поступков, и, как следствие, позволит детям повысить самооценку, сделает их более открытыми для общения в инклюзивной среде.

Таким образом, можно говорить об инклюзивной творческой образовательной среде, которую можно рассматривать как один из видов инклюзивной образовательной среды. Инклюзивная творческая образовательная среда сможет обеспечить всем субъектам образовательного процесса наиболее широкие, и при этом индивидуализированные с учетом образовательных потребностей детей, возможности эффективного саморазвития в творческой и сотворческой с родителями, педагогами и другими детьми деятельности.

При этом инклюзивная сетевая творческая образовательная среда предполагает комплексное развитие творческих способностей всех включенных в сотворческую деятельность детей, раскрывает незадействованный ранее потенциал развития творческих способностей детей с инвалидностью и ОВЗ за счет организации сотворчества средствами сетевого взаимодействия. Сетевая творческая образовательная среда является перспективным инструментом адаптации образовательного пространства к потребностям каждого ребенка, открывая новые направления творческой образовательной деятельности, обеспечивая методическую гибкость и вариативность, создавая благоприятный для всех участников сетевого взаимодействия психологический климат. Она обладает всеми необходимыми признаками для обеспечения возможности инклюзивной практики: гибкость, готовность к изменениям; мобильность и эффективность управления; преобладание гуманистических ценностей в процессе организации творческой и сотворческой деятельности; индивидуализация образовательного и творческого процесса, учет возможностей и потребностей каждого ребенка в том или ином виде творчества и в использовании результатов творчества; наличие ресурсов для реализации индивидуального творческого развития в соответствии с выбранным образовательным маршрутом.

Для эффективного функционирования сетевой творческой образовательной среды, безусловно, необходима личностная и профессиональная готовность педагогов и родителей к работе в смешанной (инклюзивной) творческой (проектной) группе, готовность к творческой самореализации и творческому росту вместе с детьми. При этом необходимо отметить, что развитие творчества детей, развитие их творческих способностей в условиях сетевой инклюзивной творческой образовательной среды должно рассматриваться не только исходя из абстрактных потребностей экономики и общества, но в первую очередь, исходя из прогноза потребностей и возрастающих возможностей каждой растущей личности в саморазвитии и самосовершенствовании. Причем в творческой образовательной

среде это происходит во взаимодействии с другими детьми разных возрастов и взрослыми разных поколений. Взаимодействие взрослых – педагогов и родителей должно быть направлено на создание условий, в которых растущий человек, с учетом его особенностей, смог бы самостоятельно и с постоянно растущей долей осознанности творить, проектировать и конструировать образ собственного «Я – творца», «Я – созидателя», «Я – первооткрывателя».

Технология комплексного развития творческих способностей детей и взрослых – АС-технология является на сегодняшний день единственной в своем роде технологией выявления склонностей детей к различным сферам творческой деятельности и, одновременно, технологией формирования широкого спектра творческих компетенций с акцентом на техническое изобретательство. Ее использование детьми в сотворчестве с взрослыми делает окружающую детей среду жизнедеятельности более понятной и дружественной. Дети осознают возможность собственного позитивного влияния на изменения в окружающем их мире и находят в этом поддержку значимых для них взрослых. Организованная с помощью АС-технологии многоаспектная творческая деятельность открывает возможность создания долговременных разновозрастных творческих содружеств детей и взрослых, объединенных общественно значимыми целями. Поэтому и во вновь организуемой инклюзивной сетевой творческой образовательной среде необходимо использовать АС-технологию в качестве основного образовательного инструмента. На сегодняшний день только она ориентирует взаимодействие всех субъектов образовательного и творческого процесса – детей, педагогов и их родителей, на развитие творческих способностей детей, их творческой деятельности в единстве трех аспектов: с ориентацией на актуальный уровень развития способностей; с ориентацией на самостоятельный выбор учащимся возможной сферы творчества и будущей профессиональной деятельности; с ориентацией на перспективное развитие лучших человеческих качеств субъектов творческого образовательного процесса.

Говоря об АС-технологии как основной образовательной технологии в инклюзивной сетевой творческой образовательной среде, отметим ее направленность на организацию сотворчества детей, их родителей и педагогов. Их взаимодействие в сотворчестве является одним из самых плодотворных способов комплексного развития творческих способностей детей и взрослых. В сотворчестве достигается синергетический эффект многократного усиления и качественного преобразования творческих способностей всех участников совместной творческой деятельности, всех

субъектов сотворчества. При этом АС-технология решает сверхзадачу педагогического процесса – обеспечивает управляемое преобразование врожденной креативности детей, их креативной деятельности в полезную познавательную и творческую деятельность, т. е. актуализацию их креативности в творчество, что предотвращает неосознанное становление детей на путь злопорождения.

Алгоритм управления этой технологии [8] предписывает системное следование следующим специфическим принципам:

– самостоятельного поиска ситуаций нового вида и творческих задач посредством ассоциации мысленных моделей, которые созданы на основе личного опыта, с реальными ситуациями, в которых человек испытывает затруднения в выборе поведения;

– комбинирования известных и новых ситуаций и задач;

– моделирования творческих решений с использованием аналогий синектики [9];

– синтеза логического и эмоционально-образного видов мыслительной деятельности;

– управляемого включения механизмов взаимодействия осознанной и неосознанной информации;

– синтеза исследовательской (познавательной), творческой и проектной видов деятельности;

– объективизации творчества.

Реализация этих принципов направлена на интеграцию механизма ассоциации разнородной информации, формируемого в мышлении в процессе обучения ассоциативным эвристическим методам, и механизма переноса навыков применения в творчестве синектических аналогий на процесс соединения двух относительно независимых информационных цепей. Одна из них – это построенная в соответствии с правилами логики цепь осознанной информации, собранная из фрагментов, звеньев информации об изучаемом, изобретаемом объекте. Другая – это сформированная мозгом в сфере бессознательного цепь из неконтролируемых сознанием фрагментов приобретенной в процессе жизнедеятельности информации. Их соединение в двойную цепь, или по аналогии с ДНК, в двойную информационную спираль, порождает новую осознанную информацию, т. е. творческие достижения, открытия или изобретения.

Для эффективного управления взаимодействием осознанных и неосознанных психических процессов, механизмом «взаимосцепления» осознанной и неосознаваемой информации в процессе творчества в разработанной АС-технологии предусмотрена организация сотворче-

ской деятельности по интеграции (синтезу) различных видов творчества в едином изобретательском процессе при ведущей роли словесного творчества, лучше всего стихосложения (или, что более технологично, конструирования стихов). При этом конечным продуктом сотворческой деятельности является изобретение: техническое, организационное, социальное и т. д., т. е. изобретение в широком смысле – некий материальный или влияющий на материальную среду объект, характеризующийся новизной (в пределе – мировой новизной), полезностью для человеческого сообщества и воспроизводимостью.

Необходимо также отметить, что изобретение является финальным, но не единственным продуктом сотворчества детей и взрослых. АС-технология предполагает создание комплексного творческого продукта. Это определяет алгоритм функционирования технологии, последовательность выполняемых детьми и взрослыми творческих действий и операций.

Сотворческая деятельность детей и взрослых организуется по следующему алгоритму:

1) Участникам предлагается выбрать любое известное им детское литературное произведение: одно или несколько стихотворений детских поэтов, одну или несколько сказок или детских рассказов, или несколько пословиц и поговорок.

2) По аналогии с сюжетом (сюжетами) выбранных произведений детям предлагается сочинить собственное (индивидуальное или коллективное) литературное произведение. При этом используются и операции комбинирования фрагментов литературных произведений, но с условием появления в результате новых сюжетов, новых образов и новых ситуаций, в которые попадают герои сочиненных произведений. Сотворчество детей с педагогами и родителями на этом этапе приветствуется. В частности, работа по записи предложенных детьми идей, образов и сюжетов сочиняемых произведений полностью выполняется взрослыми.

3) Детям предлагается нарисовать действующих лиц и другие объекты сюжетов сочиненных литературных произведений. При этом педагоги и родители предлагают и помогают детям сделать рисунки при помощи метода алгоритмического рисования. Из полученных алгоритмических рисунков детьми в сотворчестве со взрослыми выполняется оригинальная графическая или живописная композиция. Возможно также рисование комиксов.

4) Перечитывая вместе с детьми сочиненные литературные произведения и глядя на выполненные детьми рисунки и композиции, педагоги

и родители помогают детям увидеть, описать, проанализировать проблемные ситуации, в которых оказываются или могут оказаться герои их сочинений.

5) Детям предлагается устранить увиденную проблему с помощью придумывания новых устройств и способов, новых машин и механизмов, новых веществ и предметов труда, игры и быта. Это придумывание, а, по сути, изобретательская деятельность детей, организуется с помощью применения одного из ассоциативных методов творчества, например, с помощью метода фокальных объектов.

6) Придуманное техническое изобретение (устройство, способ, механизм и т. д.) зарисовывается и ему пытаются найти место на выполненных ранее композициях.

7) Анализируя, обсуждая с детьми полученные визуальные композиции с включенными в них техническими изобретениями, детям предлагается досочинить написанные ранее литературные произведения так, чтобы изобретенные ими технические устройства или предметы игры, труда и быта, позволили усилить позитивные смыслы произведения.

8) По сочиненному литературному произведению и нарисованным композициям детям предлагается изготовить аппликации, вылепить действующих лиц и окружающие их объекты и предметы из глины или пластилина, изготовить из бумаги, картона и других доступных материалов, а также из деталей конструкторов придуманные технические изобретения. Как вариант, можно сделать игрушки на сюжет сочиненного детьми литературного произведения. При этом можно использовать все известные техники и технологии.

9) Взрослые (лучше, если это специалисты в области охраны интеллектуальной собственности) проводят анализ изобретений, созданных в сотворчестве детей, педагогов и родителей, на предмет возможной защиты патентами на изобретения или полезные модели. Если процесс анализа показывает сомнительность правовой защиты продуктов детско-взрослого сотворчества, то партнеры проводят анализ созданных творческих продуктов на предмет поиска путей их усовершенствования и дополнения. И вместе с педагогами и родителями принимают решение о совместном патентовании дополненного изобретения, причем в состав авторов входят все участники сотворческого процесса. Этот шаг имеет большое воспитательное значение и выполняет функцию перспективной мотивации ребенка на продолжение самостоятельной изобретательской деятельности по достижению возраста выбора профессии и профессионального становления.

АС-технология прошла многократную проверку эффективности в процессе ее применения в учреждениях дошкольного, среднего, среднего профессионального и высшего образования, при организации творческих конкурсов и соревнований, таких как Турнир юных изобретателей и рационализаторов Свердловской области и Фестиваль детского изобретательства.

Говоря о сетевом характере вновь создаваемой среды, отметим, что сетевое взаимодействие в целом и образовательные сети, в частности, обладают высоким потенциалом для развития универсальных навыков, в том числе soft-skills (коммуникативность, в частности, эмоциональный интеллект, скорость адаптации, креативность, скорость мышления, его критичность, системность и гибкость и др.). Они являются частью культурно-исторического развития общества и позволяют расширять и укреплять человеческий потенциал с проекцией в будущее [10; 11]. Поэтому организация сетевого взаимодействия в инклюзивной творческой образовательной среде даст возможность детям с особыми образовательными потребностями преодолеть препятствующие их развитию ограничения и при этом максимально использовать их особые возможности и способности, развившиеся у них вследствие этих ограничений.

Исходя из этого, можно охарактеризовать сетевую инклюзивную творческую образовательную среду как «перекресток» замыслов, целей и социальных практик людей разных поколений с широким разнообразием индивидуальных образовательных потребностей и возможностей для развития их индивидуального творчества в процессе сотворчества, как особого процесса деятельности, приводящего к формированию ценностного отношения личности к созидательному процессу и к его результату – социально значимому продукту, обладающему признаками новизны.

Научно-образовательный проект «Детская академия изобретательства» уже сейчас обладает необходимым потенциалом для реализации идеи сетевой инклюзивной творческой образовательной среды на практике. Детская академия изобретательства направлена на обеспечение условий для развития творческих способностей людей разных поколений на основе интеграции широкого спектра видов деятельности и синтеза развивающих культурных практик в соответствии с современными образовательными стандартами и с учетом передовых тенденций в научно-технической сфере и сфере креативных индустрий. Концептуально важным при этом является реализация идеи объективизации результатов сотворчества детей, педагогов и родителей. Объективизация твор-

ческих результатов – это процесс осознания, обоснования и признания обществом объективной новизны, полезности и значимости продуктов творческой деятельности конкретных субъектов посредством механизмов охраны интеллектуальной собственности. Это предполагает также организацию педагогического процесса преобразования субъективного творчества детей в их объективную творческую деятельность, что, конечно же, за исключением редких случаев, невозможно без научного и методического сопровождения процесса сотворчества детей, педагогов и родителей. Важно отметить, что претворение в жизнь идеи объективизации творчества детско-родительских проектных групп приводит к параллельному решению трех относительно независимых воспитательных и развивающих задач:

– воспитание культуры творчества и культуры интеллектуальной собственности у родителей, педагогов и детей (у детей – начальных элементов культуры) – одна из трудно решаемых проблем российского общества;

– создание мотивационной основы для формирования зоны перспективного творческого развития личности ребенка посредством позитивного социального влияния на формирование у ребенка установки на будущую самостоятельную изобретательскую деятельность, которое реализуется в форме процесса подготовки патентной заявки и получения патента РФ на изобретение с детским авторством или соавторством;

– снятие психологических барьеров у детей с особыми образовательными потребностями, детей с ОВЗ, повышение их самооценки и формирование уверенности детей в их творческих возможностях и оптимистичных перспективах взросления.

Для реализации концепции сетевой инклюзивной творческой образовательной среды в рамках научно-образовательного проекта «Детская академия изобретательства» (далее – ДАИ) необходимы следующие шаги практической организации деятельности партнеров проекта:

– разработка нормативной документации, институционирующей создаваемую сетевую среду;

– привлечение в ДАИ новых социальных партнеров (учреждения образования, организации социальной защиты и социально-педагогического сопровождения) и индивидуальных участников – детей, их родителей и педагогов, заинтересованных в функционировании сетевой инклюзивной творческой образовательной среды;

– разработка долгосрочных и краткосрочных планов взаимодействия партнеров с возможным заключением договоров о сотрудничестве;

– модернизация интернет-сайта «Детской академии изобретательства» для обеспечения логистики информации и способов взаимодействия для участников проекта – детей с особыми образовательными потребностями и ОВЗ, их родителей и педагогов;

– совершенствование работы научно-методического центра ДАИ для создания и распространения контента с учетом особых потребностей детей и детей с ОВЗ, в частности для разработки методического обеспечения деятельности всех участников проекта;

– совершенствование содержания, методов и форм обучения участников проекта – детей с особыми образовательными потребностями и ОВЗ их родителей и педагогов вариантам АС-технологии, учитывающим индивидуальные особенности детей;

– организация обучения обновленным вариантам АС-технологии непосредственно на сайте «Детской академии изобретательства» с помощью специально разработанных авторских онлайн-курсов с созданием в процессе онлайн-обучения патентоспособных творческих продуктов;

– организация обмена практиками сотворческой деятельности с детьми с особыми потребностями и с ОВЗ, включая ознакомительные семинары для индивидуального обучения, рефлексивные встречи для постановки задач развития в ближайшей перспективе и тематические семинары;

– совершенствование структуры и содержания массовых мероприятий с учетом особых потребностей детей, в том числе детей с ОВЗ, как средства обмена практиками творчества в совместной деятельности детей и взрослых, организации публичных показов творческих техник с элементами взаимообучения;

– совершенствование с учетом особых потребностей детей структуры и содержания Фестиваля детского изобретательства как ежегодной итоговой формы презентации широкой аудитории наиболее успешных творческих работ, созданных в творческих разновозрастных инклюзивных проектных группах, в которых дети с участием взрослых в совместной деятельности создают комплексный творческий продукт с обязательным выделением в его структуре изобретения – способа или устройства, направленных на доступное пониманию детей совершенствование материальных объектов окружающего мира в соответствии с осознанными потребностями детей;

– модернизация с учетом особых образовательных потребностей детей патентно-информационного сопровождения проектных детско-взрослых групп и всех индивидуальных участников фестиваля детского

изобретательства с целью выявления объективно новых патентоспособных творческих результатов и оказания научно-методической поддержки по оформлению заявки на выдачу патента РФ.

Реализация концепции сетевой инклюзивной творческой образовательной среды в рамках научно-образовательного проекта «Детская академия изобретательства» позволит детям с особыми образовательными потребностями наравне и в сотворчестве с детьми без особенностей проявить свои способности в изобретательской деятельности, попробовать свои силы в творческих соревнованиях в нескольких видах творческой деятельности, даст возможность почувствовать вкус сотворчества, радость взаимодействия со сверстниками, родителями и педагогами.

Список литературы

1. Проект «Детская академия изобретательства». – URL : xn--l1a.xn--80acgfbsl1azdqr.xn--p1ai/news/69 442-razvitie-tvorchestva-v-gorode-otkrylas-detskaya-akademiya-izobretatelstva.

2. rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2017/01/plan_2017_jazyki.doc.

3. Новоселов С. А. Ассоциативно-синектическая технология развития креативности субъектов образовательного процесса / С. А. Новоселов // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 1. – С. 72–76.

4. idi.space/idi-projects/young-inventors-academy.

5. Детская академия изобретательства. – URL : idi.space/idi-projects/young-inventors-academy/partners.

6. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – Москва : Смысл, 2001. – С. 17–45.

7. Корчак Я. Как любить ребенка / Я. Корчак // Педагогическое наследие. – Москва, 1990. – С. 28.

8. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 192 с.

9. Техническое творчество: теория, методология, практика : энциклопедический словарь-справочник / под ред. А. И. Половинкина, В. В. Попова. – Москва : Информ-система, 1995. – С. 158.

10. Жадько Н. В. «Мягкий» навык как единица содержания интенсивного профессионального и бизнес-обучения / Н. В. Жадько // Научные исследования в образовании. – 2011. – № 8. – С. 19–22.

11. Кузьминов Я. И. Общие и специальные навыки как компоненты человеческого капитала: новые вызовы для теории и практики образования / Я. И. Кузьминов, П. С. Сорокин, И. Д. Фрумин // ФОРСАЙТ – Издательство: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». – 2019. – Т. 13. – № 52. – С. 19–41.

Н. И. МАЗУРЧУК, Е. О. МАЗУРЧУК, М. БАГИНОВА

Функциональная трансформация воспитательной деятельности матери в условиях инклюзивных преобразований

Социальная изоляция детей с особыми образовательными потребностями как исторически доминирующая практика получила свое распространение в прошлом столетии и проявлялась в «культуре полезности». Сегодня она трансформируется в «культуру достоинства» (А. Г. Асмолов). В данной культуре как следствии инклюзивных преобразований, предполагающих позитивное принятие образа Другого, «этика долга» или «деонтологическая этика» (О. Шпек), признание ценности каждого становятся безусловны, аксиоматичны. Это влечет за собой изменение в характере социального взаимодействия, получившего название «инклюзивное взаимодействие», где все участники выступают как паритетные, в меру своих индивидуально-типологических особенностей: равный (нормативно развивающийся) с равным (имеющий особые образовательные потребности).

Обозначенные инклюзивные преобразования требуют переосмысления традиционных видов деятельности всех субъектов инклюзивных преобразований: педагогов, обучающихся, администрации, родителей и т. п. Среди них особого внимания заслуживает воспитательная деятельность матери, так как именно мать является первичным идентификационным субъектом как для нормативно развивающегося ребенка, так и для ребенка с особыми образовательными потребностями. Воспитательная деятельность матери в данном контексте рассматривается как вид социальной деятельности, предполагающий организацию жизнедеятельности ребенка, создание условий для полноценного развития его личности, независимо от индивидуально-типологических особенностей, передачу ему накопленных человечеством культуры и опыта.

Роль матери, по мнению В. А. Рамих, является определяющей на протяжении всех этапов исторического развития. При этом автор в поле зрения ставит вопрос о глубоком содержании материнства для человеческой цивилизации. Неоспоримо, что оно содержит в себе:

– генезис всей человеческой культуры;

– генезис всех видов опыта – от общественно-исторического до семейного;

– возможность их передачи средствами воспитательной деятельности матери [1].

Традиционно внимания заслуживало рассмотрение легко поддающихся эмпирическому изучению внешних сторон воспитательной деятельности матери: все действия и операции, осуществляемые матерью для реализации необходимых функций (кормление, гигиенические процедуры, ограждение от опасности и т. п.) [2].

В процессе инклюзивных переосмыслений происходит смещение акцентов в изучении воспитательной деятельности матери с поведенческого (внешнего) пласта исследуемой реальности, доступного для внешнего наблюдения, на внутренний (Е. И. Захарова, О. А. Карабанова, Г. Г. Филиппова).

Внутренняя сторона рассматриваемого вида деятельности матери в научной литературе описывается с позиции различных как зарубежных, так и отечественных направлений и концепций.

Исследователи психотерапевтического направления при рассмотрении внутренней стороны воспитательной деятельности матери отмечают те ее особенности, которые могут выступать источником нарушения психического развития ребенка, по отношению к которому реализуется воспитательная деятельность (А. Адлер, А. Фрейд, К. Хорни).

Угол зрения А. Я. Варги, О. А. Карабановой, Г. Г. Филипповой, работающих в рамках феноменологического направления, смещается в сторону изучения особенностей поведения матери, описания ожиданий и типов/стилей воспитания.

Особенности реализации воспитательной деятельности матерью в контексте материнско-дочерних, материнско-сыновьих и девиантных аспектов в большей степени освещаются в контексте психолого-педагогического направления, представленного в научной мысли Н. Н. Васягиной, М. А. Галагузовой, Ю. Н. Галагузовой, Е. И. Захаровой, Т. И. Шульгой.

Вышеперечисленные направления берут свои истоки в зарубежных и отечественных концепциях. Среди зарубежных концепций выделяются: психоаналитическая (А. Адлер, Дж. Боулби, А. Фрейд з. Фрейд, К. Хорни, К. Г. Юнг); бихевиоральная (Дж. Боулби, Б. Скиннер, Дж. Уотсон); гуманистическая (А. Г. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм), которые рассматривают мать как:

– главный фактор детского развития;

– источник и предпосылку психической травматизации, складывающейся еще в раннем детстве в результате взаимодействия ребенка и матери;

– носитель культурно-исторических, закрепленных в данную эпоху норм, и объектов желаний, потребностей своего ребенка.

В отечественной научной мысли упомянутые выше направления базируются на представлениях о матери как:

– источнике удовлетворения базовых потребностей ребенка на ранних этапах онтогенеза и проводнике в окружающий мир на последующих этапах развития (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, И. В. Дубровина, М. И. Лисина, В. С. Мухина и др.);

– источнике образцов действия и паттернов поведения, интериоризируемых ребенком на каждом этапе его онтогенеза (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и др.);

– источнике формирования у ребенка первичных представлений о мире, о себе и о других (А. Я. Варга, Р. В. Овчарова, В. В. Столин).

Сегодня в условиях размышления ученых над понятийно-терминологическими проблемами инклюзивных процессов, актуальным видится рассмотрение функциональной трансформации воспитательной деятельности матери с позиции представления о ней как о субъекте данного вида деятельности (К. А. Абульханова-Славская, М. Р. Битянова, Ф. Е. Василюк, А. А. Деркач). В данном контексте субъект – человек, достигший «высшего уровня развития», осуществляющий свою деятельность свободно, творчески и ответственно.

При этом Т. М. Зенкова отмечает, что материнское поведение в воспитательной деятельности может быть как субъектным, так и объектным. Это обусловлено мотивами, которые лежат в ее основе. Так, при субъектном поведении для матери характерно восприятие своего ребенка как самостоятельного субъекта. Ее поведением движут мотивы заботы о ребенке и его полном благополучии. Она позволяет ребенку проявлять активность и самостоятельность.

Матери, демонстрирующие объектное поведение в воспитательной деятельности, рассматривают ребенка как объект удовлетворения своих частных целей, собственных потребностей, не имеющих отношения к интересам ребенка. Для таких матерей характерны инструментальные мотивы, например, гармонизация супружеских отношений, повышение собственного социального статуса, удовлетворение собственных амбиций и т. п.

В контексте инклюзивных преобразований оптимальное функционирование матери возможно только при условии реализации ею воспитательной деятельности на правах субъекта. Подтверждение данной позиции зафиксировано в трудах А. Я. Варги, Э. К. Васильевой, Н. Н. Васягиной, С. Д. Лаптенок, Н. В. Маляровой, В. В. Розанова, Г. М. Свердлова, Н. А. Юркевич и др.

Для полного понимания подчеркнем, что субъектная позиция может быть зафиксирована только в деятельности, которую реализует мать. В нашем случае речь идет о воспитательной деятельности. Следует также учитывать, что субъектная или объектная позиция матери будет зависеть от содержательной наполненности всех компонентов ее воспитательной деятельности: мотивы, ценности, цель и задачи, содержание. При этом, говоря о воспитательной деятельности матери в контексте ее внутренней стороны, особое внимание следует уделить и рассмотрению критериев ее эффективности. Приоритетными в изучаемом вопросе являются исследования А. А. Бодалева, А. Я. Варги, Н. Н. Васягиной, Е. И. Захаровой, И. С. Кона, Р. В. Овчаровой, А. Н. Шевелевой.

Так, в основе воспитательной деятельности матери всегда находятся специфические для данного вида деятельности мотивы. Наиболее полно они описаны в трудах Е. И. Захаровой, О. А. Карабановой, А. С. Спиваковской, Г. Г. Филипповой.

Например, у А. С. Спиваковской в структуру мотивов воспитательной деятельности матери включены 3 группы.

К первой группе относятся мотивы, определяющие ценностное отношение к ребенку: мотивы, направленные на реализацию привязанности, поддержки, смысла жизни. Руководствуясь мотивами первой группы, детско-родительские отношения рассматривают как возможность диалогического общения и возможность личностного роста их участников, где личность ребенка наделяется самоценностью.

Следующая группа мотивов воспитательной деятельности матери описывает социальные мотивы – положение женщины в обществе. Данная группа представлена мотивами социального самоутверждения и долга. Воспитательная деятельность матери под влиянием второй группы мотивов направлена на получение или подтверждение своего социального статуса и обретение социального признания.

Мотивы, не связанные с материнством, когда ребенок выступает лишь средством достижения определенных потребностей, лежащих вне воспитательной деятельности, относятся к третьей группе мотивов воспитательной деятельности матери. Они принадлежат к инструментальным мотивам.

Следует заметить, что в различных исследованиях можно обнаружить разнообразные типологии мотивов воспитательной деятельности матери. Обратим внимание на то, что они описывают особенности внутренних побудителей этой деятельности. Связь мотивов с личными целями

матери (родителя) и с благополучием ребенка можно найти в типологии Р. Дж. Грина и А. И. Рабина:

– нарциссический мотив, характеризующийся стремлением матери доказать свои возможности и свою состоятельность;

– альтруистический мотив, характеризующийся стремлением матери удовлетворить потребность ребенка в заботе;

– инструментальный мотив, характеризующийся стремлением матери удовлетворить свои потребности вне материнства;

– фаталистический мотив, характеризующийся необходимостью воспроизведения рода.

Однако специфика воспитательной деятельности матери в контексте широкого внедрения инклюзии обусловлена не только наличием или отсутствием в ее мотивационной сфере одного из рассмотренных мотивов, а тем, какой из них играет доминирующую роль в целостной структуре мотивов матери. Это и будет определять ее субъектную или объектную позицию.

Отдельного внимания заслуживает рассмотрение ценностей как основных регуляторов воспитательной деятельности матери. В их иерархии, как отмечено в исследованиях Т. В. Барминой Е. И. Захаровой, Н. В. Кукушкиной, О. А. Рязановой, Г. Г. Филипповой, особое место должна занимать ценность материнства (родительства).

Заметим, что в результате функциональной трансформации воспитательной деятельности матери в условиях инклюзивных преобразований для ее оптимальной реализации ценность материнства и ценность благополучия ребенка должны занимать высокие иерархические позиции.

В условиях инклюзивных преобразований смещаются акценты и в цели воспитательной деятельности матери, которая сегодня должна быть связана с эмоциональным благополучием ребенка, высоким уровнем развития у него познавательных процессов и его успешной карьерой (соответствующей его анамнезу). Подобное сочетание составляющих может быть воплощено в такой цели, как подготовка ребенка к взрослой жизни, т. е. его социализация и автономизация (насколько позволяет конкретный анамнез).

Занимаясь проблемой изучения целевых ориентиров воспитательной деятельности современной матери, В. С. Собкин и К. Н. Скобельцина зафиксировали основные цели, выступающие доминантными для них. Это такие образы желаемого результата, как:

– воспитание доброты, эмпатии, умения превращать свои недостатки в достоинства;

– воспитание волевых качеств: выдержки, самообладания, способности выносить неблагоприятные воздействия без снижения адаптивных возможностей, целеустремленности, настойчивости.

Заметим, что проведенное исследование позволяет утверждать, что современные матери в определении целей воспитательной деятельности больше ориентированы именно на личностные результаты. Это подтверждается тем, что цели, связанные с высоким профессиональным уровнем или его повышением, развитием интеллектуальных способностей, были представлены среди основных, но существенно уступали место тем, которые ориентированы на получение личностного результата.

Задачи воспитательной деятельности матери принято объединять в несколько обобщенных групп.

Во-первых, это задачи, предполагающие создание условий для становления ребенка в процессе деятельности и общения, уверенного позиционирования его в обществе, взаимодействия «на равных». Во-вторых, задачи, направленные на формирование нравственных установок и основ характера ребенка, основ ценностного отношения к труду и стремления к порядку, дисциплине, а также стремления соблюдать нормы жизни, принятые в обществе с учетом доминирующей культуры. В-третьих, задачи, предполагающие нравственно-этическую подготовку к собственным семейным отношениям, формирование глубокого уважения к матери, другим членам семьи, умений и навыков организации быта и семейного досуга.

Следует обратить внимание, что, кроме общих задач воспитательной деятельности матери, по мнению Дж. Боулби, Н. Н. Васягиной, М. И. Лисиной, Э. Эриксона, следует выделять и задачи, возникающие перед ней при переходе ребенка с одного этапа онтогенеза на другой. Эти задачи обусловлены возрастными особенностями развития ребенка, спецификой его индивидуальных образовательных потребностей.

Содержание воспитательной деятельности матери, как подтверждают исследования В. М. Минярова, А. В. Мудрика, И. П. Подласого, М. И. Рожкова, В. М. Целуйко, рассматривают в контексте нескольких самостоятельных, но тесно взаимосвязанных направлений (сфер): гендерное воспитание; интеллектуальное воспитание; морально-нравственное воспитание; трудовое воспитание; физическое воспитание; эстетическое воспитание.

Заметим, что воспитательная деятельность не является однородной, так как предполагает реализацию всех обозначенных направлений в зависимости от анамнеза каждого ребенка.

Вместе с тем, на цель, задачи и содержание воспитательной деятельности матери, как отмечают Л. И. Божович, И. С. Кон, А. А. Кроник, В. Сатир, В. В. Столин, В. В. Ткачева, Э. Фромм, Э. Г. Эйдмиллер, оказывают влияние:

– организация быта в семье и ее уклад;
– эмоциональный (психологически безопасный) климат в семье;
– организация общения и совместной деятельности детей и матери (родителей);
– понимание, признание и принятие матерью (родителями) ребенка;
– чувство долга и ответственности за воспитание детей;
– психолого-педагогическая компетентность и авторитет матери (родителей);
– фасилитационная организация жизненного пространства ребенка.

В совокупности рассмотренные условия обеспечивают повышение эффективности воспитательной деятельности матери и способствуют оптимизации детско-родительских отношений.

Наряду с вышеперечисленным, в качестве основного регулятора воспитательной деятельности матери выступают и принципы. Это основные положения, лежащие в основе ее организации, в которых выражены ключевые требования к ее содержанию, формам и методам, характеру взаимодействия. Целенаправленное взаимодействие матери как субъекта воспитания и ребенка строится с учетом следующих основополагающих идей.

Принцип связи воспитания с жизнью детей и их потребностями. Данная идея предполагает установление равноправных духовных отношений между матерью и детьми; признание ребенка индивидуальной, уникальной и неповторимой личностью (О. А. Карабанова, А. С. Спиваковская).

Принцип единства и согласованности общественного и семейного воспитания – реализация «Я» ребенка в системе общественно-гражданских отношений, способного отстаивать свою гражданскую позицию независимо от социального статуса (В. М. Мудрик).

Принцип гуманизма – признание ценности каждого ребенка независимо от его социального статуса (М. И. Лисина).

Принцип включенности ребенка в воспитательное взаимодействие и общечеловеческую деятельность. Согласно рассматриваемой основополагающей идее, межличностное взаимодействие, выстраиваемое матерью в воспитательной деятельности, должно соответствовать общепризнанным нравственным нормам и ценностям (А. С. Белкин).

Принцип учета возможностей и особенностей развития личности ребенка – приоритет индивидуально-типологических характеристик ребенка в выстраивании индивидуальных маршрутов его развития (А. Г. Лидерс).

Принцип ретроспективности – опора на традиционные, национальные воспитательные системы при планировании содержания воспитательной деятельности матери (В. А. Сластенин).

Вышеперечисленные принципы дают основание в обобщенном виде рассматривать воспитательную деятельность матери как интегрированную совокупность компонентов (мотивы, ценности, цель и задачи и оказывающие на них влияние условия и принципы), которыми обусловлено наличие у нее возможности целенаправленно содействовать развитию личности ребенка (Н. Н. Васягина, И. С. Кон, Е. Н. Степанов).

Однако О. А. Карабанова, обобщая вышеперечисленную интегративную совокупность компонентов, в качестве интегральных характеристик воспитательной деятельности матери выделяет:

– позицию матери, которая определяется характером эмоционального принятия ею своего ребенка, ценностями и мотивами воспитания, образом своего ребенка, образом себя как матери, степенью удовлетворенности материнством и моделями ролевого материнского поведения;

– тип семейного воспитания, который определяется параметрами эмоциональных отношений, степенью удовлетворенности потребностей ребенка, стилями взаимодействия и общения, особенностями материнского (родительского) контроля и последовательностью в его реализации;

– образ воспитания у ребенка и образ матери как человека, реализующего эту деятельность (воспитателя). Интерес к этой позиции обусловлен тем, что ребенок, как и мать, является активным участником системы детско-родительских отношений [3].

Размышляя о содержательной наполненности интегральных характеристик воспитательной деятельности матери, предложенных О. А. Карабановой, в условиях переосмысления инклюзивных процессов, методологических оснований развития инклюзии, очевидной становится следующая ее трактовка [4].

Ребенок для матери, реализующей воспитательную деятельность, может быть источником и радости, и эмоционального разочарования. Некоторые матери могут не только принимать своего ребенка, но и отталкивать его; чрезмерно защищать, потому что сами они испытывают шок, отрицание, неверие, гнев, вину, депрессию и стыд в разные моменты времени.

Матери могут предъявлять более высокие требования к ребенку. Некоторые матери выступают в роли адвокатов своего и другого ребенка, действуя в качестве агентов перемен в процессе оказания ему помощи. Они могут инициировать инклюзивную практику и помогать в управлении индивидуальной программой развития. Они больше знают своего ребенка и хотят удостовериться в том, что отношение к нему со стороны других способствует приобретению и развитию адаптивного поведения. Они также должны иметь доступ и возможность управления специальными услугами, которые предоставляются ребенку в зависимости от его образовательных потребностей.

Матери необходимо освоить особые навыки. Ее ребенок может не приобретать важные навыки так же естественно и независимо, как другие дети, так что мать должна обладать комплексом педагогических навыков. Если приходится сталкиваться с серьезными нарушениями поведения, то необходимо научиться навыкам управления поведением. Необходимо научиться пользоваться – или научить ребенка пользоваться – специальным оборудованием и вспомогательными приспособлениями.

В рамках отечественной и зарубежной науки принято считать, что эффективной является та деятельность, которая приводит к результату, обозначенному как ее цель.

Однако Р. В. Овчарова утверждает, что помимо достижения целей и задач воспитательной деятельности, ее эффективность в большей степени зависит от психологических факторов, которые детально описаны в концепции эффективного родительства [5]. К их числу можно отнести:

– стили воспитания и типы детско-родительских отношений;

– личностные особенности матери и их представленность в воспитательной деятельности.

В ходе этимологического анализа понятия «детско-родительские отношения» очевидным становится его рассмотрение через «стили семейного воспитания» (Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкий); «родительское отношение» (Е. А. Нестерова, Р. В. Овчарова); «родительскую позиции» (М. Земская, В. Сатир); «типы воспитания» (А. Я. Варга, В. В. Столин); «родительские установки» (К. Роджерс, К. Хорни).

В контексте воспитательной деятельности матери детско-родительские отношения рассматривают, с одной стороны, как психологическую связь матери с ребенком, выраженную в действиях матери, ее реакциях и переживаниях; с другой – систему непрерывных, длительных, взаимосвязанных, но неравнозначных отношений матери к ребенку и отношений ребенка к ней [6].

Помимо детско-родительских отношений во многом предопределяют благополучие психологического развития ребенка и личностные особенности матери как субъекта воспитания, их представленность в воспитательных воздействиях. Как справедливо отмечается в ряде психолого-педагогических исследований, ключевое значение в воспитательной деятельности в целом, и ее эффективности в частности, играет личность воспитателя, в нашем случае – личность матери.

Так, М. И. Лисина, Е. А. Нестерова, А. С. Спиваковская определяют личностные особенности матери, оказывающие влияние на эффективность реализации ей воспитательной деятельности. Следует заметить, что мнение исследователей часто бывает полярным и не совпадает.

Наиболее успешными будут те матери, по мнению А. С. Спиваковской, у которых отсутствуют внутриличностные конфликты, так как нет каких-то особых черт личности, определяющих успешность в реализации воспитательной деятельности матери.

Иные личностные факторы эффективного материнства, в противовес указанной выше позиции, предлагает Е. А. Нестерова, отталкиваясь от идеи выделения уровней конкретной личности и движущих сил процесса формирования и эффективности подсистемы отношений матери и ребенка. К ним можно отнести:

– характеристику самоактуализирующейся личности: контроль в сочетании с высоким уровнем развития подсистемы «отношений матери», связанный с гибкостью, контактностью поведения и принятием агрессии;

– направленность на родительство: проявление эмпатии к ребенку, связанной с целостным восприятием мира, положительным представлением о природе человека.

Существует распространенная точка зрения, закрепленная в исследованиях Н. Н. Васягиной, В. С. Мухиной, М. Ю. Чибисовой, что основным фактором эффективности воспитательной деятельности матери является ее самосознание. Авторов объединяет убеждение, что развитое самосознание является критерием личностной зрелости матери, а, следовательно, может служить гарантом эффективности воспитательной деятельности, в которой она выступает субъектом [7].

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что в условиях широкого внедрения инклюзии воспитательная деятельность матери подвергается функциональной трансформации, сохраняя при этом структуру, компонентный состав и критерии эффективности. Вместе с тем можно отметить, что воспитательная деятельность матери явля-

ется социально значимым видом деятельности и предполагает передачу ребенку новой культуры – «культуры достоинства» и опыта инклюзивного взаимодействия в социуме через организацию жизнедеятельности и создание условий для развития личности ребенка, независимо от его индивидуально-типологических особенностей.

Список литературы

1. Рамих, В. А. Материнство как социокультурный феномен : дис. ... д-ра филос. наук / В. А. Рамих. – Ростов-на-Дону, 1997. – 236 с.

2. Мазурчук Е. О. Актуализация субъектности матери в период восстановления родительских прав : дис. ... канд. психол. наук / Е. О. Мазурчук. – Екатеринбург, 2019. – 266 с.

3. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования / О. А. Карабанова. – Москва : Гардарики, 2005. – 320 с.

4. Mitchell D. What Really Works in Special and Inclusive Education (Using evidence-based teaching strategies) / Publisned by Routledge, Taylor&Francis Group London and New York, 2008.

5. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен / Р. В. Овчарова. – Москва : Московский психолого-социальный ин-т, 2006. – 496 с.

6. Глозман, Ж. М. Детско-родительские отношения как фактор личностного и социального благополучия ребенка / Ж. М. Глозман, Л. М. Винникова // Современное дошкольное образование теория и практика. – 2012. – № 2. – С. 52.

7. Васягина, Н. Н. Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве / Н. Н. Васягина. – Екатеринбург, 2013. – 309 с.

Р. Х. ИСХАКОВ, И. А. ЛАРИОНОВА

Профессионально-мобильная практика студентов с ОВЗ и инвалидностью в педагогическом вузе: постановка вопроса

Инклюзивное образование в нашей стране фактически начало внедряться массово с 2012 г., когда был принят Федеральной закон «Об образовании в Российской Федерации». В законе инклюзивное образование определяется как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия образовательных потребностей и индивидуальных возможностей», для этого «создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации ..., а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» [1]. В дальнейшем был издан приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи» [2].

Основная задача государства заключается в том, чтобы создать такую систему образования для лиц с ОВЗ и инвалидностью, в которой они могли бы обучаться среди своих сверстников в обычных общеобразовательных школах, средних и высших учебных заведениях; в период обучения, не испытывали бы чувства изоляции, неполноценности и какие-либо непреодолимые ограничения на физическом, интеллектуальном, эмоциональном и деятельностном уровнях, а по окончанию образовательной организации имели сформированную мотивацию и потенциал на продолжение своего личностного, социального и профессионального развития.

В настоящее время инклюзивное образование широко внедряется и в систему высшего образования. Количество студентов с ОВЗ и инва-

лидностью в вузах неустанно возрастает. По статистическим данным, которые представили Е. Ю. Медведева и О. Н. Двуреченская в выводах выполненного проекта «Мониторинг и информационно-аналитическое сопровождение деятельности региональных ресурсных центров высшего образования для инвалидов» в 2016 г. удельный вес обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в общем числе обучающихся в вузах России составили около 4%. По адаптированным образовательным программам обучалось 8,41% студентов с ОВЗ и инвалидностью [3, с. 30]. В 2018 г. в России уже обучается 5 млн. студентов, из них 20 000 студентов с ОВЗ и инвалидностью, и эта цифра неуклонно возрастает.

Нами проанализированы работы, освещающие опыт профессиональной подготовки лиц с ОВЗ и инвалидностью в системе высшего образования различных вузов. При изучении научных работ по инклюзии в высшем образовании, мы выделили ряд из них, которые освещают готовность преподавателей к работе со студентами с ОВЗ и инвалидностью, некоторые технологии по деятельности с такой категорией студентов и ряд научных статей, освещающих психолого-педагогические аспекты проблемы инклюзии в вузе.

Опыт готовности преподавателей к работе со студентами с ОВЗ и инвалидностью раскрывается в публикации коллектива авторов из Тюменского государственного университета «Пять контекстов инклюзивного высшего образования» [4]. Статья посвящена анализу социокультурных контекстов инклюзии в высшем образовании, к числу которых авторы относят интенциональность, событийность, системность, субъектность и результативность. В ней так же отмечается низкая личностная и профессиональная мотивация преподавателей к работе со студентами с особыми образовательными потребностями [там же, с. 2641].

Эта же мысль находит отражение в статье авторов из Саратовского государственного технического университета, которые представили итоги научно-исследовательского проекта «Доступность высшего образования для инвалидов» [5]. Политика в сфере высшего образования инвалидов, как отмечают авторы, показывает, что «...доля преподавателей, которые не ощущают потребности в особых знаниях и умениях при работе со студентами-инвалидами, существенно ниже – почти на 17%» [там же, с. 102].

С. В. Алехина и Т. А. Силантьева в своем исследовании подчеркивают, что «преподавателям необходимо обеспечить сотрудничество со специалистами в области инклюзии», тогда посредством координированной работы будет происходить разработка новых стратегий развития инклюзии в высшем образовании» [6, с. 7].

Некоторые технологии работы со студентами с ОВЗ и инвалидностью представлены в исследовании Л. Ю. Беленковой и И. Л. Руденко (Московский государственный гуманитарно-экономический университет инклюзивного высшего образования). В вузе ведется подготовка таких студентов, начиная с 1990 г. Авторы рассматривают инклюзивное высшее образование как системную инновацию. В вузе реализуется модель так называемой обратной инклюзии, когда обычные студенты активно включаются в жизнь тех, чьи возможности ограничены. Авторы выделяют наиболее приоритетные технологии обучения студентов с инвалидностью и ОВЗ: «проблемное обучение, проектный метод, концентрированное и модульное обучение, дифференцированное обучение, развивающее обучение, социально-активное, интерактивное обучение, рефлексивное обучение, развитие критического мышления. Проектный метод предполагает организацию совместной работы группы студентов, коллективное выполнение заданий позволит активизировать их участие в учебном процессе, в коммуникациях с группой» [7, с. 290]. Также авторы подчеркивают, что одной из важнейших особенностей организации учебного процесса в системе высшего образования является практико-ориентированный характер обучения студентов-инвалидов и с ОВЗ. Практическая составляющая подготовки студентов представлена различными формами, включая все виды предусмотренной ФГОС практики. Однако организационно-содержательные подходы по реализации практики для студентов с особыми образовательными потребностями подробно не рассматриваются.

В работе М. Л. Скуратовской и Н. Н. Манохиной рассматриваются социально-психологические факторы успешности учебной деятельности студентов с инвалидностью в Донском государственном техническом университете и Уральском государственном педагогическом университете [8]. Авторы подчеркивают, что данная категория студентов обладает как общими, так и специфическими ценностно-смысловыми ориентациями, которые определяют формирование у них мотивации и потенциала к учебно-профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Среди социально-психологических факторов, определяющих успешность учебно-профессиональной деятельности студентов с ОВЗ и инвалидностью, являются «преобладающие социально-личностные установки, ценностно-смысловые ориентации, во многом определяющие мотивацию учебной деятельности, социальное взаимодействие со сверстниками и преподавателями» [там же, с. 204].

Эта идея подтверждается в исследовании П. П. Скляра и Т. Е. Мальцевой из Луганского государственного университета им. В. Даля [9]. Авторы

подчеркивают, что «социально-педагогическое и психологическое сопровождение людей с социально-функциональными отличиями – новая ступень в общей системе образования. Высшее инклюзивное профессиональное образование характеризуется развивающимися направлениями обучения, изменяющимися целями и подходами, являясь исполнителем двух основных задач – формирования социально-профессиональной субъектности у лиц с социально-функциональными отличиями и роли государственного органа социальной защиты» [там же, с. 121].

В Российском государственном профессионально-педагогическом университете создан Центр психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования. Цель деятельности Центра – психолого-педагогическое сопровождение процесса инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов [10].

Для нас также было интересным изучение развития документационного обеспечения инклюзивного образования в вузе. Сегодня существует проблема в большом многообразии нестандартизированной служебной документации по оформлению студентов с инвалидностью и ОВЗ для получения образования. Многие вузы по-разному трактуют тот или иной закон, позволяющий защитить права обычных студентов и студентов с ОВЗ и инвалидностью, обучающихся совместно. Различные трактовки законов дают вольность вузам оформлять служебную документацию, которая приводит к ущемлению прав студентов с ОВЗ и инвалидностью.

Изучение литературы показало также, что в настоящее время существует и положительный опыт организации инклюзивного образования в вузах:

– в Уральском государственном педагогическом университете реализованы условия для слабовидящих студентов: созданы дидактические средства с увеличенным шрифтом;

– в Санкт-Петербургском государственном экономическом университете для студентов, имеющих ограничения в передвижении, было введено электронное обучение на основе дистанционных образовательных технологий;

– в Челябинском государственном университете (в главном корпусе), создана безбарьерная архитектурная среда: имеются подъездные пандусы, лифты, подъемники, пандусы в переходах, специально оборудованные учебные места в первых рядах лекционных аудиторий, места общего пользования. Для студентов, которые имеют нарушения зрения, создана тифлотехническая учебная аудитория, для имеющих нарушения слуха – сурдологическая учебная аудитория;

– в Московском городском психолого-педагогическом университете на базе Республиканской государственной библиотеки для незрячих студентов подготовлено 5 аудиоучебников;

– в Самарском государственном аэрокосмическом университете внесены поправки в учебные программы и планы, предусмотрены возможности обучения по индивидуальному графику и дистанционно, представлен комплекс мер социально-психологической защиты (разные виды стипендий, материальная помощь, бесплатные путевки в санаторий-профилакторий и др.), организовано кураторство и наблюдение за ходом обучения со стороны деканатов;

– в Российском государственном гуманитарном университете используется инклюзивная система обучения в общих группах по индивидуальному учебному плану с применением дистанционных образовательных технологий [6, с. 112–113].

При изучении практического опыта многих вузов и научных работ выявляются в основном одни и те же проблемы по реализации инклюзивного образования в условиях вуза:

– уровень адаптированной инфраструктуры образовательной среды для оптимальной мобильности студентов с инвалидностью и ОВЗ;

– материально-техническое обеспечение, компенсирующее потерянные или ослабленные функции организма по восприятию учебной информации;

– доступность информационно-компьютерных средст, способствующих получению в достаточном и необходимом объеме учебно-профессиональной информации;

– формирование социально-психологической безопасной атмосферы жизнесуществования студентов с ОВЗ и инвалидностью в условиях вуза.

Однако в изученных нами работах специально не рассматривались вопросы производственной практики студентов с ОВЗ и инвалидностью. Между тем производственная практика в профессиональной подготовке студентов в педагогических вузах играет важнейшую роль.

С одной стороны – это студенты педагогических вузов, с другой – это будущие специалисты, которым в дальнейшем предстоит работать в различных образовательных, социальных, социально-педагогических организациях и организациях дополнительного образования, где имеются дети с ОВЗ и инвалидностью.

Нами разработана концепция профессионально-мобильной практики для студентов педагогических вузов и определена сущность данного

понятия. Профессионально-мобильная практика в педагогическом вузе представляет собой «вид практико-ориентированной учебной деятельности студентов по формированию у них профессиональных компетенций специалиста и развитию профессиональной мобильности студента» [11, с. 87].

Цель концепции – подготовка практико-ориентированных мобильных студентов педагогического вуза.

В исследовании обосновано понятие профессиональная мобильность студента педагогического вуза, которая представляет «процесс и результат формирования профессиональных компетенций и адаптивности студентов, способствующие самореализации студента в профессиональной деятельности» [там же].

В основу концепции заложены методологические подходы – системный, аксиологический, компетентностный, личностно-деятельностный и практико-ориентированный, и принципы – последовательности, преемственности, динамичности и свобода выбора.

Данная концепция отражает организацию и проведение профессионально-мобильной практики для всех образовательных уровней высшего образования: бакалавриат, магистратура и аспирантура. При этом в рамках каждого образовательного уровня определяется свое содержание деятельности практикантов, выбор профильной организации (образовательная, социальная, социально-педагогическая или организация дополнительного образования), где практиканту могут создать оптимальные условия для ее прохождения, а так же реализация средств обучения практикантов.

Не менее важным является определение степени успешности прохождения практики обучающимися – определение критериев успешности и показателей данных критериев. На основании аналитико-диагностической деятельности определяется уровень успешности прохождения обучающимися практики.

Данная концепция профессионально-мобильной практики ориентирована на студентов педагогических вузов; мы разработали лишь одно из направлений – методическое обеспечение профессионально-мобильной практики для бакалавров психолого-педагогического образования [11; 12].

Можно представить, что профессионально-мобильная практика может быть использована и для студентов с ОВЗ и инвалидностью.

Небольшой опыт проведения производственной практики студентов с ОВЗ и инвалидностью в Российском государственном профессиональ-

но-педагогическом университете и Уральском государственном педагогическом университете выявил ряд организационных и содержательных проблем:

– какова специфика содержания профессионально-мобильной практики для студентов с ОВЗ и инвалидностью?

– определение формы прохождения практики для студентов с ОВЗ и инвалидностью – совместно или раздельно с обычными студентами и студентами с инвалидностью;

– какие методы, формы и средства организации такой практики для успешного формирования мобильности студентов с ОВЗ и инвалидностью?

– определение перечня профильных организаций, способных оптимально организовать прохождение практики студентов с ОВЗ и инвалидностью на основе ресурсов: кадрового, научно-методического обеспечения, материально-технического оснащения, доступности производственной среды и т. д.;

– каковы критерии и показатели успешности практики студентов с ОВЗ и инвалидностью?

– как подготовить преподавателей и руководителей практики для работы со студентами с ОВЗ и инвалидностью?

– какими нормативными документами следует руководствоваться при прохождении практики со студентами с ОВЗ и инвалидностью?

– каковы риски при проведении профессионально-мобильной практики со студентами с ОВЗ и инвалидностью и др.

Решение этих и других вопросов возможно при исследовании этих проблем педагогами, психологами, социологами и другими учеными, которых интересуют проблемы практики в инклюзивном образовании в профессиональных учебных заведениях.

Список литературы

1. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон № 273-ФЗ. – URL : www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174.

2. Российская Федерация. Приказы. Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи : приказ Министерства образования и науки РФ № 1309. – URL : base.garant.ru/71275174.

3. Медведева Е. Ю. Мониторинг процесса и результатов инклюзивного высшего образования в России / Е. Ю. Медведева, О. Н. Двуреченская // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 3. – С. 23–31.

4. Волосникова, Л. М. Пять контекстов инклюзивного высшего образования / Л. М. Волосникова, Е. А. Кукуева, О. В. Огороднова, И. В. Патрушева // Письма в Эмиссия. Оффлайн. – 2018. – № 48.

5. Наберушкина, Э. К. Политика в сфере высшего образования инвалидов / Э. К. Наберушкина, Д. В Зайцев, П. В. Романов, Е. Р. Ярская-Смирнова // Журнал исследований социальной политики. – 2004. – Т. 2. – № 1. – С. 91–114.

6. Алехина, С. В. Поддержка учителя в инклюзивном образовании / С. В. Алехина, Т. А. Силантьева // Современная зарубежная психология. – 2014. – Т. 3. – № 3. – Москва : МГППУ, 2011. – С. 5–12.

7. Беленкова, Л. Ю. Инклюзивное высшее образование как системная инновация / Л. Ю. Беленкова, И. Л. Руденко. – Ялта : Крымский федер. ун-т им. В. И. Вернадского, 2017. – № 56–10. – С. 288–298.

8. Скуратовская М. Л. Социально-психологические факторы успешности учебной деятельности студентов с инвалидностью в условиях высшего инклюзивного образования / М. Л. Скуратовская, Н. Н. Манохина // Вестник Череповецкого гос. ун-та. – 2018. – № 6 (87). – С. 200–207.

9. Скляр П. П. Современные направления развития инклюзии высшего образования / П. П. Скляр, Т. Е. Мальцева // Педагогика и психология: теория и практика. – 2015. – № 1 (1) – С. 112–121.

10. Положение о Центре психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования от 25.06.2018 за № 01-Р/809Р. – URL : www.rsvpu.ru/file/sveden/struct.

11. Исхаков Р. Х. Профессионально-мобильная практика в подготовке бакалавров психолого-педагогического образования / М. А. Галагузова, Р. Х. Исхаков // Педагогическое образование в России. – 2018. – №.10 – С. 85–89.

12. Исхаков Р. Х. Организация комплексной профессионально-мобильной практики бакалавров социальной сферы / Р. Х. Исхаков // Высшее профессиональное и дополнительное образование : сб. программ / науч. ред. А. А. Симонова. – Вып. 2. – Екатеринбург : Ажур, 2014. – С. 16–27.

Ю. А. ЗАВЕРТЯЕВА, А. А. РОМАНОВ, Н. А. БАРЫШОВА

Развитие инклюзии в добровольческой деятельности вуза

Результативность современного вуза во многом обеспечивается эффективностью функционирования специально выстраиваемой образовательной среды, понимаемой достаточно широко как интеграция всех видов учебной и воспитательной работы с информационной поддержкой и технологическими средствами обеспечения жизнедеятельности учреждения. Особое значение приобретает внеучебная работа, ориентированная на развитие активности обучающихся, их успешную социализацию, расширение компетенций, связанных с будущей карьерой специалиста. Среди важных направлений воспитательной работы мы выделяем волонтерскую деятельность, ориентированную на раскрытие личностного потенциала участвующих в этом процессе студентов [1, с. 784].

Волонтерство представляет собой неоплачиваемую, сознательную, добровольную деятельность на благо других, не связанную с извлечением прибыли, но направленную на «воспитание молодежи в духе коллективной взаимопомощи, социальной справедливости и сострадания к ближнему» [2, с. 129].

Применение инклюзивного подхода во всех сферах образовательного пространства вуза поставило вопрос о разработке проблемы инклюзивной среды и в развитии добровольческой деятельности.

В Рязанской области на 1 июня 2020 г. проживало 128 945 инвалидов, из этого количества люди в возрасте от 18 до 30 лет составляют 3643 человека [3]. Цифры большие, но дело даже не в них, а в людях, нуждающихся в помощи и поддержке. Поэтому и проблема социализации молодых людей с ограниченными возможностями здоровья является одной из актуальных и активно исследуемых на сегодняшний день. Множится количество примеров организации доступной среды, включения людей с инвалидностью в общественные процессы, активного содействия образовательных учреждений, общественных объединений и социально ориентированных некоммерческих организаций трудоустройству инвалидов. Стали заметны результаты трансформации российских университетов, обеспечивающие качественное образование и приемлемые условия всем категориям обучающихся, в том числе и студентам с инвалидностью. В вузах год от года постепенно увеличивается число таких студентов, учебные заведения обязаны вести работу по формированию для них доступной образовательной среды.

В педагогике и психологии инклюзивному подходу уделяется все больше внимания, детализируются методологические подходы, рассматриваются отдельно взятые аспекты проблемы инклюзии, анализируется и обобщается российский и зарубежный опыт образовательных учреждений. При этом оказывается, что системных исследований и соответствующей научно-педагогической проработки направлений, касающихся инклюзивных процессов и культуры инклюзивного взаимодействия еще не хватает [4]. Этим, в частности, объясним наш интерес к изучению особенностей инклюзии в добровольческой деятельности вуза.

Инклюзивное образование подразумевает доступность включения в образовательный процесс всех детей, включая имеющих особые потребности. Инклюзивное высшее образование рассматривается как возможность обучения для каждого человека с ограниченными возможностями здоровья, предусматривает создание специальных условий с учетом индивидуальных потребностей обучающихся с различными особенностями развития.

Наиболее ярко необходимость развития инклюзивного образования в России отражена в пятой статье Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»: «создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья». В ст. 2 (п. 27) закона дано определение понятия «инклюзивное образование»: это «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [5].

В законе и других документах, касающихся инклюзивного образования, акцентируется внимание на социальном развитии человека, активном участии его в жизни общества, формировании у него чувства уверенности в себе и востребованности обществом. Пониманию сущности и возможностей инклюзивного подхода в образовании способствует позиция ЮНЕСКО, согласно которой в понятие «инклюзия» необходимо включать способы интеграции культурного, политического, расового,

этнического, полового и языкового разнообразия. С этой точки зрения инклюзивное образование означает полную адаптацию учебно-воспитательного процесса к каждому обучающемуся с учетом специфики разнообразия, отличительных возможностей каждой отдельно взятой личности.

Важным условием успешности инклюзивного образования является обеспечение условий для самостоятельной активности человека. Реализация этого принципа решает задачу формирования социально активной личности, способной быть субъектом своего развития и социально значимой деятельности.

Наряду с понятиями инклюзивное образование и инклюзивное высшее образование все чаще стало использоваться понятие инклюзивное добровольчество (волонтерство). На него в современной ситуации развития образования возлагаются надежды стать эффективным механизмом внедрения инклюзивного подхода в повседневную жизнь, изменения общественного взгляда на инвалидность, понимания инвалидами собственного места и роли в мире.

Добровольчество анализируется как форма социальной активности граждан, способ их самореализации, инструмент социального, культурного, экономического и экологического развития, как технология социальной работы с молодежью и социальная практика. Добровольческая деятельность, проактивная и просоциальная по своей природе, является условием формирования инклюзивного образовательного пространства и овладения профессиональными компетенциями волонтерами.

Запрос на инклюзивное добровольчество у молодежи есть, она нуждается в межличностном общении, технические средства коммуникации решают здесь лишь вспомогательную роль. Вопрос о потенциале использования молодежной волонтерской деятельности может рассматриваться как минимум в двух аспектах: влияние молодежного волонтерства на конкретно-историческую ситуацию, сложившуюся в обществе, а также влияние на саму личность молодого человека, включающегося в данную деятельность.

В самом термине «инклюзивное волонтерство» заложен принцип доступности для всех в плане приспособления добровольческой деятельности к нуждам всех молодых людей. В социальной практике, нормативных документах и в научных работах инклюзивное добровольчество (волонтерство) традиционно рассматривается как форма гражданского участия в общественно полезных делах молодых людей с ограниченными возможностями здоровья, способ коллективного взаимодействия и эффек-

тивный механизм решения актуальных социально-значимых проблем. Этот термин используется и для обозначения добровольческой деятельности специально обученных людей для помощи инвалидам в реализации себя, в повышении их социальной активности. В обеих трактовках, на наш взгляд, принципиальным является наличие субъектной позиции людей с инвалидностью. Инклюзивное волонтерство следует рассматривать как подход, формирующий в социуме терпимую к инвалидам среду, с целью повышения их общественной активности, использования своего потенциала в государственном строительстве.

В Концепции развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 г. отмечено, что инклюзивное добровольчество предполагает включение в волонтерскую деятельность людей с ограниченными возможностями здоровья и предусматривает:

– поддержку добровольческих (волонтерских) инициатив людей с ограниченными возможностями здоровья, включая привлечение, отбор и обучение таких добровольцев (волонтеров) с учетом различной степени ограничения их возможностей;

– реализацию программ индивидуального и поддерживающего сопровождения людей с ограниченными возможностями здоровья, способствующих их вовлечению в добровольческую (волонтерскую) деятельность;

– формирование доступной среды для реализации добровольческой деятельности людей с ограниченными возможностями здоровья;

– привлечение людей с ограниченными возможностями здоровья в качестве организаторов и участников мероприятий в сфере добровольчества;

– создание позитивного имиджа инклюзивного волонтерства [6].

Человек усваивает социокультурный опыт, прежде всего, в ходе воспитания и обучения через такие институты социализации, как семья и образование. Их задачей выступает обучение молодых людей правилам, нормам жизнедеятельности в обществе, моделям построения продуктивных межличностных отношений. Высшие учебные заведения в полной мере включены в решение обозначенной проблемы. В образовательном процессе вузов обучающиеся включаются в различные формы учебной и внеучебной деятельности, получают необходимый социальный и профессиональный опыт. Инклюзивное добровольчество (волонтерство) можно рассматривать как инновационную форму внеучебной работы в вузах, способствующую социализации инвалидов.

Организация инклюзивного добровольчества строится на следующих принципах:

– принцип индивидуального подхода к молодому человеку, что предполагает разработку соответствующих мер педагогического сопровождения деятельности с учетом его индивидуальных особенностей;

– принцип поддержки самостоятельной активности. Реализация этого принципа решает задачу формирования социально активной личности, которая является субъектом своего развития;

– принцип социального взаимодействия предполагает создание условий для понимания и принятия друг друга всеми участниками добровольческой деятельности.

Успешность инклюзивного волонтерства определяется и такими организационно-педагогическими условиями, как:

– наличие доступной среды, гуманные взаимоотношения организаторов и педагогов с обучающимися,

– система интеграции обучающихся в смешанных группах и волонтерских отрядах;

– высокий профессионализм педагогов и руководителей организаций, работающих с инвалидами, владеющих высоким уровнем социальной эмпатии, коммуникативной компетентностью, знаниями, навыками рефлексии и фасилитации;

– организационная культура и дух взаимопонимания в организации;

– интеграция организации с социальными институтами, что позволяет использовать расширенное социокультурное пространство в социализации инвалидов.

В ряде вузов России в последние годы через систему ресурсных учебно-методических центров разработаны и реализуются программы дополнительного образования для студентов-волонтеров по формированию навыков сопровождения лиц с инвалидностью «Инклюзивное волонтерство в университете». Волонтеров, профессионально и системно работающих с инвалидами, называют инклюзивными волонтерами. Их задача во многом заключается в организации общения и деятельности, направленных на социализацию, профориентацию и творческую реализацию людей с инвалидностью.

Важнейшим показателем инклюзивности учреждения является организованное социальное партнерство и сетевые формы взаимодействия с другими организациями, например, вузов и представителей социально-ориентированного некоммерческого сектора. Нас интересуют отдельные успешные примеры такого сотрудничества в интересах инвалидов. В Рязанской области, например, АНО поддержки инклюзии «Ресурсный центр „Навигатор будущего“» работает над созданием условий

для развития инклюзивного добровольчества, требующего применения инновационных педагогических разработок, отвечающих задачам обеспечения социализации молодых людей. В нашем опыте востребованной стала технология социального проектирования, ориентированная на выполнение индивидуальной или коллективной завершенной творческой работы, имеющей измеримые общественно-значимые показатели.

Среди обнадеживающих результатов выделим кропотливую работу названной нами социально ориентированной некоммерческой организации по поддержке инициативы молодого человека с инвалидностью – «Инклюзивные добровольцы в помощь „особенным“ семьям». Проект Сергея Д., студента Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина, стал победителем конкурса грантов Губернатора Рязанской области в 2020 г. Молодой человек, несмотря на свой сложный диагноз (несовершенный остеогенез), инвалидность первой группы, передвижение на инвалидной коляске, 10 перенесенных операций и 44 перелома ведет активный образ жизни. Пять лет его участия в инклюзивном проекте АНО «Навигатор будущего „Семейная творческая студия“», разрушающего социальный вакуум «особенных» людей, замкнутость в четырех стенах и привычный круг общения из родственников, врачей, соцработников, дал свои результаты. Студия начинала свою работу как проект творческой передышки для мам, воспитывающих детей с инвалидностью, но постепенно стала семейным клубом для разных поколений «особых» семей. Для многих прийти вместе с «особенным» ребенком – это единственная возможность выйти в свет, получить эмоциональную разгрузку и напитаться положительными эмоциями. Значимым достижением стало проявление активного интереса к занятиям самих детей. Количество жаждущих творить и выражать себя через творчество детей постоянно возрастало, превысив цифру в 120 человек.

Однако мы понимали возможность появления проблемы потери качества обучения новым техникам творчества при большом количестве детей, что повлекло бы и снижение уровня комфортности проводимой работы. Тогда и родилась инициатива группы молодежи с инвалидностью под руководством Сергея Д. дать возможность всем поколениям «особых» семей, включая бабушек и дедушек, спокойно заниматься творчеством.

Проект предполагает организацию и проведение 10 еженедельных воскресных творческих мастер-классов с делением на взрослую и детско-молодежную группу под руководством инклюзивных волонтеров. В программе волонтерская акция «Подари тепло одинокому человеку» – посещение «особыми» семьями и волонтерами Рязанского геронтологи-

ческого центра им. П. А. Мальшина, кукольный спектакль и вручение подарков одиноким бабушкам и дедушкам, итоговое совместное чаепитие обеих групп. Созданные в ходе мастер-классов игрушки будут использованы для проведения кукольного спектакля, а написанием сценария, постановкой и репетициями занимаются инклюзивные добровольцы. Так своим собственным примером они покажут, что инвалидность не является приговором, можно в каждом «особенном» человеке найти ресурс, приносящий пользу ему и обществу.

Количество подобных молодежных инициатив в последнее время растет. Инклюзивное добровольчество при активности молодых людей с инвалидностью может послужить основой для их роста, укрепления личностных ресурсов, уверенности в своей самореализации. Добровольчество помогает создать такие социальные ситуации, в которых человек получает эмоциональную поддержку и чувствует себя счастливым в удобной для себя среде.

Инклюзивную среду как один из компонентов образовательно-воспитательной среды в вузах, способствующую успешной социализации молодых людей, могут составить сообщества студентов с инвалидностью, создаваемые по инициативе самих студентов и поддерживаемые администрацией учебного заведения. Деятельность таких объединений помогает выявлять и решать текущие проблемы обучающихся, аккумулировать информацию о проектах и программах для инвалидов и включаться в них, выступать от имени сообщества перед администрацией вуза, органами власти и организациями. Опыт создания инклюзивной среды в вузах сегодня есть, но он недостаточно проанализирован.

Развитие интеграционных практик в сфере образования, таких как инклюзивное добровольчество, с одной стороны, помогает молодым людям с инвалидностью почувствовать себя полноценными членами общества, интегрироваться в него, а с другой стороны, учит обучающихся, не имеющих отклонений в развитии, думать о другом человеке и помогать ему. Немаловажно и получение знаний, умений, навыков студентов в области инклюзивного добровольчества, поддержка социально-значимых инициатив молодежи, развитие партнерства с социально-ориентированными некоммерческими организациями. Опыт инклюзивной добровольческой деятельности достаточно успешен и востребован в Рязанской области и может быть рекомендован для тиражирования в других регионах РФ.

Из 22 действующих студенческих волонтерских отрядов Рязанского государственного университета (РГУ) им. С. А. Есенина выделим, в каче-

стве иллюстрации, три объединения, деятельность которых соответствует тематике статьи.

Студенческий отряд волонтеров-тьюторов «Праксис» занимается подготовкой обучающихся к работе в группах людей с инвалидностью разного возраста и нозологий. Основной деятельностью отряда является психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии в форме социального патроната. Работа с детьми с особенностями в развитии проводится и в рязанских семьях студентами-волонтерами, изучающими психологию, дефектологию и логопедию при поддержке сотрудников Центра практической психологии РГУ им. С. А. Есенина.

В 2019 г. отряд «Праксис» завоевал первые места в номинациях «Социальный проект» и «Лучший волонтерский отряд» в категории «студенты образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования» областного волонтерского конкурса «Марафон добрых дел».

Работа отряда «Синяя птица-СТС» изначально была направлена на помощь больным Детского туберкулезного санатория памяти В. И. Ленина в п. Солотча. На сегодняшний день волонтерский отряд проводит акции, мероприятия, тематические смены в ряде школ-интернатов, центре психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Контакт», детском оздоровительном центре «Колос».

Отряд стал победителем в номинациях «Социальный проект», «Лучший волонтерский отряд» вузовского и областного этапов «Марафона добрых дел». Награжден благодарностью АНО поддержки инклюзии людей с ОВЗ и инвалидностью «Навигатор будущего» за помощь в проведении инклюзивного фестиваля «Я такой, как все».

Основной задачей представителей волонтерского отряда «Радуга» является оказание психолого-педагогической помощи онкобольным детям, проходящим лечение в отделении химиотерапии онкологических и гематологических больных ГБУ РО «Областная детская клиническая больница» им. Н. В. Дмитриевой. В рамках действующего соглашения волонтеры посещают пациентов еженедельно. С 2019 г. отряд стал работать с комплексным центром социального обслуживания населения «Семья» и центром развития интересов и знаний «Кругозор». В этих центрах специалисты совместно с волонтерами проводят занятия с детьми с ОВЗ, в том числе и с расстройствами аутистического спектра.

Отряд «Радуга» в 2019 году удостоен первого и второго места в конкурсе студенческих идей и проектов «Моя инициатива – региону» с проектами

«Сделай мир ребенка радужнее» и «#АкцияДобра62» в номинации «Роль РГУ им. С. А. Есенина в развитии региональной системы образования».

Инклюзивное добровольчество становится надежным звеном в выстраиваемой структуре инклюзивного социума, обеспечивающего всем детям и взрослым, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития, полноценное участие в жизни общества. В этой связи исследование проблемы развития инклюзивной среды добровольческой деятельности нашего университета и других вузов будет продолжена.

Список литературы

1. Romanov A. A., Zavertyayeva Yu. A. Tertiary Learning Environment and Extracurricular Activities // Atlantis Press. Series: Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Proceedings of the International Scientific Conference "Digitalization of Education: History, Trends and Prospects" (DETP 2020). – P. 784–787. – Doi.org/10.2991/assehr.k.200509.139.

2. Завертяева Ю. А. Добровольчество как компонент социокультурной среды вуза / Ю. А. Завертяева, А. А. Романов // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире : сб. науч. тр. участников V межвуз. науч.-практической конф. (Москва, РУДН, 9 апреля 2020 г.) / под общ. ред. Н. Б. Карабущенко, Н. Л. Сунгуровой. – Москва : РУДН, 2020. – С. 128–132.

3. Численность инвалидов по возрастным группам в разрезе субъектов РФ. – URL : sfri.ru/analitika/chislennost/chislennost/chislennost-po-vozrastu?territory=undefined (дата обращения: 10.07.2020).

4. Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования : материалы Второй междунар. науч.-практической конф. (Казань, 20–21 марта 2014). – Казань : Познание, 2014. – 640 с.

5. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон № 273-ФЗ. – URL : zakon-ob-obrazovanii.ru.

6. Российская Федерация. Распоряжения. Об утверждении Концепции развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года : распоряжение Правительства Российской Федерации № 2950-р. – URL : www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72039562.

О. В. ЕРЕМКИНА
Психолого-педагогическая готовность будущего учителя к работе в условиях инклюзивного образования

Современные педагоги российского общества включены в осуществление инклюзивного образования и произошло это вследствие включения России в Болонский процесс и благодаря принятию Национальной доктрины РФ в 2000 г., в которой определены цели и задачи образования подрастающего поколения до 2025 г. В соответствии с профессиональным стандартом 01.001 «Педагог» трудовые функции учителя включают «освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), дети с ограниченными возможностями здоровья».

В связи с этим возникает ряд вопросов: Способствует ли система психолого-педагогической профессиональной подготовки в вузах решению этой задачи? Существует ли система формирования готовности будущего учителя к работе в условиях инклюзивного образования? И, наконец, что включает в себя такая готовность? В данном разделе коллективной монографии мы осуществили попытку рассмотреть проблему формирования психолого-педагогической готовности будущего учителя к работе в условиях инклюзивного образования.

К современному педагогу общество предъявляет высокие требования, а в процессе реализации механизма инклюзии они еще возрастают. Остановимся на характеристике ситуации, в которой учитель должен осуществлять свою деятельность при инклюзивном образовании. В этой характеристике мы опираемся на материалы, представленные в исследовании М. В. Шайкевич, инвалида детства (сложная форма церебрального паралича), обучавшейся в обычной школе, затем на факультете лингвистики Института иностранных языков Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина, прошедшей обучение в аспирантуре по специальности 44.00.01. Молодой ученый знает данную проблему не «понаслышке», не по научным работам, а изнутри, пройдя все этапы обучения непосредственно в школе, в вузе и в системе научного дополни-

тельного образования, т. е. в аспирантуре. Автор статьи являлся научным руководителем аспирантки М. В. Шайкевич.

По убеждению М. В. Шайкевич, современная гуманистическая педагогика признает необходимость постоянного педагогического сопровождения процессов обучения, воспитания и безопасного личностного развития обычных детей, тем более в таком сопровождении нуждаются дети-инвалиды, обучающиеся в обычной школе. Инвалид – это человек с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ): физического или психического. ОВЗ могут быть получены при рождении или приобретены в течение жизни. Степень инвалидности определяет медико-социальная экспертиза (МСЭ). Существуют инвалиды детства (до 18 лет), инвалиды 1-ой, 2-ой и 3-ей групп. Наиболее тяжелая степень утраты здоровья обозначается 1-ой группой, наиболее легкая – 3-ей. Группа периодически проверяется и может быть в дальнейшем изменена в ту или иную сторону. В некоторых случаях, когда выздоровление невозможно (утрата конечности), группа дается пожизненно.

Под ограниченными возможностями физического здоровья подразумеваются тяжелые хронические заболевания, а также сенсорные нарушения, отсутствие или недостаток слуха, зрения, речи, нарушения работы опорно-двигательного аппарата. Под ограниченными возможностями психического здоровья подразумеваются психические расстройства, в том числе слабоумие. Инвалиды имеют гражданские и социальные права одинаковые со всеми членами общества, в том числе и право на образование.

Проводя экспериментальную работу по проблеме «Педагогические основы и технологии инклюзивного образования детей», М. В. Шайкевич вместе со своим научным руководителем пришли к выводу о том, что для наиболее эффективного осуществления инклюзии следует сделать акцент на психолого-педагогическом сопровождении обучения, развития и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

Психолого-педагогическое сопровождение обучения, воспитания и развития детей-инвалидов в обычной школе – это личностно ориентированная поддержка и помощь ребенку, предполагающая взаимодействие и сотрудничество субъектов педагогического процесса, создание условий для позитивного развития каждого ребенка на основе педагогической, психологической и диагностической компетентности учителя. Деятельность учителя по психолого-педагогическому сопровождению направлена на создание условий для полноценного, безопасного обуче-

ния, воспитания и развития детей в соответствии с индивидуальной образовательной траекторией [1].

Психолого-педагогическое сопровождение обучения, воспитания и развития детей-инвалидов в обычной школе по своей сущности характеризуется ценностно-смысловым отношением учителя к ребенку и процессу его инклюзивного образования, которое строится на основе убежденности в значимости деятельности по формированию и развитию каждого ребенка с особыми возможностями в условиях обычной школы; признания его субъектом учебной деятельности, оказания помощи в решении личностных проблем; создания для каждого ребенка индивидуальной траектории развития на диагностической основе. Ценностно-смысловое отношение в такой трактовке может рассматриваться одним из главных компонентов, характеризующих процесс педагогического сопровождения обучения, воспитания и развития детей-инвалидов в обычной школе [там же].

В ходе научного исследования М. В. Шайкевич был проведен анализ наличия детей с ОВЗ в школах города Рязани и в Рязанской области. В 2016 г. было зарегистрировано 3522 ребенка-инвалида, что составляет 2% от общей численности детей в Рязанской области. Основными причинами инвалидности являются психические расстройства и расстройства поведения (30,3%), болезни нервной системы (19,3%) и врожденные аномалии (пороки развития), деформации и хромосомные нарушения (18,1%), которые напрямую связаны с образом жизни будущих родителей, низким уровнем ответственности за свое здоровье и здоровье будущего ребенка.

В результатах ее исследования также отражено, что в реальной школьной практике психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ далеко не всегда осуществляется. Изучение отношения учителей к инклюзии, их понимание сущности психолого-педагогического сопровождения показали не очень утешительную картину. Анализ результатов опроса учителей школ показал неподготовленность педагогов к работе в сфере инклюзии, о чем свидетельствует тот факт, что 27% учителей признают, что они не понимают суть инклюзивного образования, не знают что это такое. В основном их понимание сущности инклюзивного образования сводится к таким определениям, как «это обучение инвалидов на дому» или «обучение в специализированной школе». Но больше половины учителей (58%) считают, что «инклюзивное образование» – это обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в обычной школе со своими сверстниками. Почти половина учителей (46%) плохо представляют,

чем характеризуется контингент детей, которые относятся к категории «лица с особыми образовательными потребностями». И решение проблем инклюзии большинство учителей связывают с «наличием дополнительных специалистов в школе (дефектологов, логопедов)»; «наличием специального оборудования»; «наличием специальных образовательных программ».

Интересен тот факт, что учителя, которые положительно относятся к инклюзивному образованию, затруднялись охарактеризовать его достоинства и положительные стороны, тогда как учителя, относящиеся к инклюзивному образованию отрицательно (32%), смогли обосновать свой ответ и назвали две главные причины своего отрицательного отношения:

– отсутствие толерантности и инклюзивной культуры у самих учителей, неуверенность в том, что удастся создать доброжелательную атмосферу по отношению к ученикам с ОВЗ среди детей и родителей;

– отсутствие специальных образовательных программ для детей с ОВЗ и сложности включения их в обычный учебный процесс без ущерба для остальных детей.

Кроме того они не уверены, что дети класса, в котором учатся дети с ОВЗ, одинаково доброжелательно отнесутся к ним. Педагогов, поддержавших идею инклюзивного образования, беспокоит возможность возникновения межличностных конфликтов в детском коллективе.

Все эти факты еще и еще раз подчеркивают насущную необходимость организации специальной подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, а это подтверждает несомненную актуальность формирования психолого-педагогической готовности будущего педагога к такой работе.

Остановимся на сущности понятия «психолого-педагогическая готовность будущего педагога к инклюзивному образованию». При характеристике понятия психолого-педагогическая готовность учеными в основном рассматривается как системный объект, в структуру которого включены ценностно-позиционный, когнитивный, опытно-операциональный компоненты (С. В. Воронин); как интегративное качество личности, содержание которого составляют мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты (Е. В. Иващенко); как интегральное целостное профессиональное новообразование личности учителя, обеспечивающее реализацию определенных психолого-педагогических и методических знаний в практической деятельности на высоком профессиональном уровне и включающее в себя

мотивационно-личностный, содержательный и деятельностный компоненты (Е. Л. Перькова). Примеры можно продолжить, однако понятно, что заметно единство взглядов педагогов и психологов на сущность понятия психолого-педагогическая готовность. Мы рассматриваем специфическое понятие «психолого-педагогическая готовность будущего педагога к инклюзивному образованию», сущность которого определяется уникальностью процесса инклюзивного образования, в силу этого мы остановимся на характеристике детерминант психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

Процесс психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзивного образования можно рассматривать в двух планах: внешнем и внутреннем, объективном и субъективном. Объективный план – социальный, отвечающий потребности общества в осуществлении инклюзивного образования, субъективный проявляется в личностной позиции учителя к детям с ОВЗ, в психолого-педагогическом сопровождении их безопасного личностного развития. Психолого-педагогическое сопровождение может быть представлено в трех аспектах – всеобщем, особенном и единичном. Всеобщей категорией для него является педагогическое сопровождение всестороннего развития личности любого ребенка. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в процессе осуществления инклюзивного образования – явление особенное, уникальное. Создание для каждого ребенка индивидуальной программы развития и обучения – явление единичное, как и в большинстве случаев единичны сами уникальные сочетания личностных особенностей ребенка-инвалида и его физического состояния.

Качественное своеобразие педагогического сопровождения детей с ОВЗ в процессе осуществления инклюзивного образования зависит от субъектной позиции учителя. Успешность, особенности и эффективность педагогического сопровождения зависят как от индивидуальности учителя, так и от отношения общества к инклюзивному образованию, от общественного мнения, в частности, от участия в этом процессе социального окружения и родителей.

Детерминантами педагогического сопровождения обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ в обычной школе, на наш взгляд, являются организация педагогического взаимодействия детей-инвалидов с другими детьми на основе уважения и культуры; личностная позиция учителя, принятие субъекта ученика; построение индивидуальной траектории обучения, воспитания и развития личности ребенка; диагностическое сопровождение образования детей с ОВЗ. Главным среди них является лич-

ностная позиция учителя, принятие субъекта ученика, на основе которой можно осуществлять все остальное, т. е. организовывать педагогически целесообразное взаимодействие, учитывать индивидуальные особенности детей с ОВЗ благодаря диагностическому сопровождению, выстраивать индивидуальную траекторию обучения, развития ребенка.

Психолого-педагогическая готовность будущего педагога к инклюзивному образованию исходя из сущности самого явления сопровождения и характеристики понятия «готовности» рассматривается нами как системное образование, включающее ценностно-смысловой, когнитивный, коммуникативный и деятельностный компоненты. В таблице мы представили характеристики критериев и показателей системного явления психолого-педагогической готовности будущего педагога к инклюзивному образованию:

Компоненты	Критерии	Показатели
ценностно-смысловой	устойчивая гуманистическая ценностно-смысловая позиция личности	ценностно-смысловое гуманное и ответственное отношение к детям, уважение индивидуальности ребенка, сохранение психологического здоровья детей, отношение к ребенку как субъекту; осуществление безопасного личностного развития на основе диагностики
когнитивный	педагогическая, психологическая и диагностическая компетентность	знание психологических особенностей, знание индивидуальных особенностей ребенка, своевременная диагностика особенностей личности и развития
коммуникативный	коммуникативная компетентность	умение устанавливать отношения с детьми, тактичное, толерантное взаимодействие, аффилиация
деятельностный	владение современными технологиями решения профессиональных задач	владение психолого-педагогической диагностикой, умение решать проблемные педагогические диагностические задачи, использование современных инновационных технологий («портфолио», диалоговое взаимодействие, психодиагностические таблицы, игровые и рефлексивные технологии)

Каждый компонент в определенной степени обеспечивает готовность будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования. Остановимся на них подробнее.

Ценностно-смысловой компонент характеризуется устойчивой личностной позицией будущего педагога, в которой проявляется отношение педагога к детям. В этой позиции отражается процесс регулирования отношений к себе, к другим, сложное и многомерное отношение других к себе (К. А. Абульханова-Славская). Отношения строятся на основе уважения индивидуальности ребенка, восприятия его как субъекта, и немалое значение в этих отношениях имеет познание ребенка, т. е. организация диагностического сопровождения процесса осуществления безопасного личностного развития. В процессе взаимодействия педагога и ребенка возникает мотивированная потребность познания особенностей ученика, выявление причин его поведения, внутренних побудителей его поступков, т. е. осуществление диагностической деятельности, которая может осуществляться самим педагогом или с помощью школьного психолога.

Диагностическая деятельность учителя открывает возможности воспитывать, обучать и развивать ученика на новом качественном уровне, в основе которого лежит осознанная необходимость в диагностическом сопровождении личностного развития ученика. Диагностическая составляющая становится средством взаимопонимания субъектов педагогического процесса, инструментом творческого исследования в учебной и методической работе позволяет на осознанном уровне решать проблемы индивидуального развития ребенка с особыми возможностями [2].

Когнитивный компонент психолого-педагогической готовности будущего педагога к инклюзивному образованию, прежде всего, характеризуется педагогической, психологической и диагностической компетентностью учителя, предполагающей знание возрастных и психологических особенностей детей, учет индивидуальных особенностей ребенка на основе своевременной диагностики личности и развития.

Мы считаем, что для современного педагога исключительно важна коммуникативная компетентность, которая обеспечивает наличие коммуникативного компонента психолого-педагогической готовности будущего педагога к инклюзивному образованию. Признаком развития коммуникативной компетентности будет умение устанавливать отношения с детьми, организация тактичного, толерантного взаимодействия, аффилиация. В психологии аффилиация (от англ. *affiliation* – «соединение, связь») – это стремление быть в обществе других людей, потребность че-

ловека в создании теплых, доверительных, эмоционально значимых отношений с другими людьми. Иногда это чувство называют социальным родством. Формирование данной потребности обусловлено характером взаимоотношений в семье, оно противоположно одиночеству.

Деятельностный компонент характеризуется владением современными технологиями решения профессиональных задач. Мы отводим особую роль сформированным у будущего педагога умениям решать проблемные педагогические диагностические задачи, использовать психодиагностические таблицы.

В нашей многолетней практике работы в вузе мы используем любую возможность обучать студентов решению проблемных педагогических диагностических задач. Прежде всего, при изучении дисциплины «Педагогика» будущие педагоги осваивают технологию анализа педагогических ситуаций, формулировки педагогических проблем (стратегических, тактических и оперативных), выдвижения гипотез, проверки гипотез на основе изучения ребенка и выбора релевантных и педагогически обоснованных путей преодоления возникших педагогических трудностей и проблем. Мы используем для анализа психодиагностические таблицы, созданные Н. П. Локаловой, модифицированные А. Ф. Ануфриевым, С. В. Вахрушевым, Л. А. Венгером, С. Н. Костроминой. Они представляют собой эффективную форму описания типичных трудностей (проблем) в обучении и воспитании детей. С их помощью дается полная информация о возможных причинах отклонения от нормы, вариантах диагностики, путях коррекционной работы. Это ориентировочная основа диагностической деятельности учителя от формулировки проблемы до определения педагогических воздействий. Авторы классифицировали более 60 типичных отклонений в воспитании и обучении.

В последние годы мы практикуем написание курсовых работ, посвященных всестороннему анализу на основе диагностики и решению педагогических трудностей конкретного ребенка. Приведем фрагменты из курсовой работы студентки факультета истории и международных отношений, которая осуществила анализ причин педагогических трудностей ребенка с ОВЗ – ученика 2-го класса средней общеобразовательной школы, на основе учета особенностей семейного воспитания, отношений ребенка с классом, с учителем, провела под руководством психолога диагностику и наметила пути коррекции развития ребенка: «Для ребенка характерно стремление, не дослушав объяснения, торопиться выполнить задание, при этом делая массу ошибок. В ходе решения задания учащаяся не дочитывала задания до конца, додумывала окончание задач по смыслу,

нередко отличавшемуся от реально предложенного в учебнике продолжения задания. Из-за этого ученица допускала ошибки, поскольку выбирала неверный ход решения задачи. Учащаяся делала упор на похожие задачи, решенные ею ранее, она ориентировалась на „однотипность" всех задач, но это было не так».

После всестороннего анализа данной трудности студенткой были выдвинуты следующие гипотезы:

1) несформированность приемов самоконтроля;
2) низкий уровень концентрации и устойчивости внимания;
3) низкий уровень развития произвольности;
4) несформированность приемов учебной деятельности;
5) низкий уровень развития кратковременной памяти.

Результаты анализа, выдвижения гипотез, подбора диагностических методик и выбор педагогических рекомендаций, осуществленные студенткой, приведены в таблице.

Феноменология трудностей	Возможные психологические причины	Психодиагностические методики	Педагогические рекомендации
При выполнении домашних работ и в классе всегда спешит, торопится, невнимательно читает задания. Уверена в себе, считает, что все знает, что все поняла и поэтому ей не надо несколько раз перечитывать задания или вдумываться в них. Из-за этого в тетрадях грязь, ошибки, нередко сниженные оценки	Несформированность приемов учебной деятельности; (приемов самоконтроля)	Методика «Узор»	«Корректурные пробы», Игра «Муха», упражнения 62–65 в книге А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина
	Низкий уровень концентрации и устойчивости внимания	Методика изучения концентрации и устойчивости внимания	Там же. Упражнения 26. «Фигуры», 27. «Осознание визуального материала», 29. «Осознание словесного материала» 59, 60 на развитие волевой сферы и планирования
	Низкий уровень развития произвольности	Методика «Графический диктант»	Упражнения «Пуговицы, «Веселые человечки», упражнения 68–72 в книге А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина
	Низкий уровень развития кратковременной памяти	Методика «Оперативная память»	Там же. Упражнения 40. «Запоминание слов», 41. «Запоминание стихов», 42. «Запоминание текста»

Таким образом, в процессе профессиональной подготовки будущего педагога необходимо формировать психолого-педагогическую готовность будущего педагога к эффективной работе в ситуации инклюзии, что, прежде всего, требует ценностно-смыслового отношения к ребенку, его проблемам. Этому в значительной степени способствуют имитационные технологии, ролевые игры, ситуационные технологии. Их использование способствует формированию толерантного отношения к беззащитному детству, и кому, как не вдумчивому и внимательному педагогу, более всего удается осуществлять безопасное личностное развитие ребенка с ОВЗ в ситуации инклюзивного образования.

Одним из эффективных средств взаимопонимания субъектов педагогического процесса, инструментом решения проблем индивидуального развития ребенка с ОВЗ, является диагностическое сопровождение. Обязательным условием формирования психолого-педагогической готовности будущего педагога к инклюзивному образованию является его педагогическая, психологическая и диагностическая, и коммуникативная компетентность. Только тогда будущий педагог будет подготовлен к решению профессиональных задач, и одним из эффективных способов решения профессиональных задач являются проблемные педагогические диагностические задачи.

Список литературы

1. Шайкевич М. В. Педагогическое сопровождение обучения, воспитания и развития детей-инвалидов в обычной школе / М. В. Шайкевич, О. В. Еремкина // Человеческий капитал. – 2016. – № 3 (87). – С. 113–115.

2. Еремкина О. В. Понимать проблемы, соучаствовать в саморазвитии школьников / О. В. Еремкина // Народное образование. – 2007. – № 2. – С. 184–188.

Е. В. ДОНГАУЗЕР

Толерантность как профессиональное свойство личности педагога инклюзивного образования

Наиболее значимым условием, обеспечивающим уникальность взаимодействия в образовательном процессе, является тип отношений, складывающийся между всеми его участниками. Среди всего многообразия отношений особое место в мировой инклюзивной практике занимает толерантное отношение. Не случайно терпение, терпимость в народной педагогике возводится в ранг одного из ведущих качеств личности: «Терпение и труд все перетрут», «Нетерпение сродни опрометчивости», «Терпя, в люди выходят» и др. Известно, что терпимый педагог, благодаря определенной тактике своего поведения по отношению ко всем субъектам инклюзивной реальности, добивается гораздо большей результативности, нежели специалист, у которого не в полной мере сформировано данное свойство личности.

Современное гражданское общество невозможно без «активного вовлечения всех своих членов в различные виды деятельности, уважения прав и свобод каждого отдельного человека, обеспечения гарантий безопасности, свободы и равноправия» [1, с. 9]. Поэтому инклюзивное образование в России – это долгосрочная стратегия, рассматриваемая не как локальный участок работы, а как системный подход в организации деятельности образовательной системы по всем направлениям в целом. И в процессе профессионального самосовершенствования каждый педагог инклюзивного образования должен целенаправленно развивать в себе такое качество личности, как толерантность, которое в сфере данной профессиональной деятельности является, с нашей точки зрения, определяющим условием ее эффективности.

Методологической основой толерантности являются, как известно, гуманистическая философия и психология. Прежде всего, это работы М. Бубера, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла, G. Allport, психология и педагогика ненасилия [2].

Для М. Бубера терпимость – «важная часть диалога между „Я“ и „ТЫ“, в котором происходит подлинная встреча в отношениях, позициях и возможностях» [3, с. 99]. В контексте теории «здоровой личности» А. Маслоу «терпимость выступает в качестве одного из руководящих принципов, который дает ключ к пониманию сути человека и объясняет специфику взаимодействия людей. Согласно автору, «терпимость – это одна из воз-

можностей самореализации человека, личностного роста, мера принятия себя и других людей такими, какие они есть, возможность построения дружеских личных отношений с окружающими» [там же].

Принцип терпимости четко выражен в господствующей концепции «полноценно функционирующей личности» и недирективной терапии К. Роджерса. В частности, «поддержка другого человека в решении возникающих у него проблем не может быть директивной, а должна быть основана на стремлении человека к свободе и позитивным изменениям. Это возможно благодаря безоговорочному принятию другого человека, эмпатическому пониманию и конгруэнтности. В результате стимулируется стремление каждой личности к самореализации, к реалистичному представлению о себе, к устранению противоречий между „реальным я“ и „идеальным я“ и, таким образом, к более гуманному и терпимому отношению к себе и окружающей реальности» [там же].

В исследованиях В. Франкла, анализирующих путь духовного развития человека, идущего по пути поиска и познания смыслов, терпимости «отводится роль неотъемлемой части этого развития, поскольку оно носит целостный характер, выражающийся в постижении ценностей созидания, отношений и опыта, и развертывается в направлении обретения свободы и гибкого реагирования на меняющиеся жизненные ситуации» [там же, с. 100].

В целом терпимость как психологический феномен имеет достаточно короткую историю изучения в зарубежных и отечественных исследованиях, где обозначается термином «толерантность» (G. Allport, А. Г. Асмолов, Г. У. Солдатова и др.).

Для G. Allport толерантность предстает важной личностной характеристикой человека, «объединяющей знание себя, ответственность, чувство юмора, автономность, способность к эмпатии» [2, с. 12]. G. Allport выделяет два пути личностного развития: толерантный и интолерантный. Толерантный путь выбирает человек свободный, доброжелательный, с позитивной «Я-концепцией». Интолерантный путь характеризуется представлением о собственной исключительности, стремлением переносить ответственность на окружение, желанием сильной власти [4].

Определения толерантности А. Г. Асмолова и Г. У. Солдатовой [5] идентичны и трактуются учеными как уважение и признание равенства позиций, отказ от насилия, «признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм, верований, отказ от сведения этого многообразия к единообразию или к преобладанию какой-то одной точки зрения» [2, с. 13].

Толерантность как свойство личности подробно анализируется в «Психологии и педагогике ненасилия» В. Г. Маралова и В. А. Ситарова [6].

Ненасилие авторы рассматривают как «идеологический, этический и жизненный принцип, основанный на признании ценности всего живого; отказ от принуждения как средства взаимодействия человека с миром, природой и другими людьми, как средство решения политических, экономических, моральных и межличностных проблем, установление и усиление стремления людей к позитивному самовыражению» [там же, с. 101]. Базовое понятие данной отрасли гуманистической науки – это принятие позиции ненасилия. Авторы выделяют «психологические условия, при которых каждый человек может достичь позиции ненасилия:

1. Принятие собственной личности;

2. Осознание и преодоление собственных психологических защит;

3. Осознание уровня собственного эгоцентризма и стереотипов поведения;

4. Приобретение терпимости» [там же, с. 119].

В данной теории толерантность выступает как внутренний гибкий механизм существования позиции ненасилия, которая сосредотачивается на другом человеке, выражает меру принятия и понимания его в сравнении с собой и своими установками. Сформированность терпимости – это проявление личностной зрелости человека.

С психолого-педагогической точки зрения и в контексте нашей проблемы исследования несомненный интерес представляют также вопросы анализа функций терпимости и толерантности, их видов, форм и психологической структуры.

Одним из центральных для психологии является вопрос о том, какова роль терпимости во взаимодействии человека с миром и другими людьми. В. А. Петрицкий выделяет «следующие функции терпимости и толерантности. В рамках индивидуальной морали терпимость осуществляет коммуникативную и ориентационно-эвристическую функции» [3, с. 102]. Терпимость позволяет понять партнера по общению, совместной деятельности, оптимизирует процесс общения. В рамках «общественной морали В. А. Петрицкий выделяет гносеологическую, прогностическую и превентивную функции» [2, с. 26]. Объединив определенные В. А. Петрицким функции терпимости, мы добавляем также «синдикативную функцию, которая находит свое выражение в сплочении больших и малых групп; трансляционную, необходимую для выполнения совместной деятельности, обучения, передачи знаний, способов деятельности и т. д.; адаптивную, предусматривающую приспособление к неблагоприятным

факторам среды; активную функцию как возможность изменения чужого мнения, поведения другого человека, но без применения средств принуждения; и функцию конгруэнтно-эмпатическую» [2, с. 26]. Таким образом, личность, обладающая развитой эмпатией, умеющая понимать и принимать не только себя, но и партнера по общению, обладает подлинной конгруэнтностью, ориентирована на самоуважение и уважение других, сочетает внутреннюю свободу и самодостаточность.

А. В. Зимбули, В. А. Петрицким [7] выделяются следующие виды терпимости. «Под квазитерпимостью (*quasi* (лат.) – как будто, будто бы, т. е. мнимые, иллюзорные, ненастоящие) понимаются виды сдержанности в контактах, аффективных, когнитивных, мотивационно-ценностных и поведенческих реакциях и оценках, внешне выступающие как терпимость» [2, с. 27].

«Псевдотерпимость (греч. *pseudo* – ложные, притворные) трактуется авторами как случай проявления сдержанности в эмоциональных ситуациях с целью сознательного введения кого-либо в заблуждение. Например, проявление сдержанности, определенного притворства с целью холодного расчета и личной выгоды, лицемерие, притворство в поведении и оценках» [там же].

Настоящая позитивная толерантность, как мы считаем, основана на подлинной эмпатии, которая приводит к истинному пониманию целей взаимодействия. Расхождения во взглядах с партнером в таком случае не приводят к конфликтам, а предполагают существование иного мнения как заданной данности, объективно существующей реальности. Эмпатия позволяет партнеру по взаимодействию сосредоточиться на своих глубинных внутренних процессах, способствует личностному росту. На этой основе идет непредвзятое принятие объекта нетерпимости. И в процессе взаимодействия это проявляется как неподдельная искренность, конгруэнтность.

Основанная на понимании, принятии и эмпатии, «терпимость объединяет в себе самодостаточность, доброжелательность, тактичность, чувство юмора и собственного достоинства, способствует постепенному познанию иных взглядов, стремлений, идеалов, обычаев, точек зрения. Таким образом, постепенно сознательно вытесняются гордыня, эгоизм, агрессивность, цинизм, равнодушие, безучастность, отстраненность, нравственно-демагогические притязания к участникам взаимодействия» [3, с. 104].

Виды терпимости, толерантности, нетерпимости проявляются в формах. Формы представляют собой «способы проявления терпимого, толерантного либо нетерпимого отношения и определяются позицией, ко-

торую занимает объект в процессе взаимодействия» [там же]. Согласно классификации Э. Берна, существуют такие позиции, как доминирование, равенство, подчинение; «Родитель», «Взрослый», «Ребенок»; «сверху», «рядом», «снизу».

При терпимом отношении в позиции «сверху» терпимость выступает «как снисходительность, невзыскательность, покровительственное разрешение чего-то, патронаж, опека. Толерантное отношение в позиции „сверху“ выступает как высокомерие, ярко выраженная или завуалированная надменность, кичливость. Нетерпимость проявляется в различных формах от пренебрежения до презрения, беспощадности, безжалостности, безоговорочности» [там же, с. 105].

При равноправных позициях, при терпимом отношении к объекту наблюдается «сотрудничество как взаимосогласование мнений, отношений в ситуациях расхождения и несовпадения взглядов, мнений, оценок и т. д. В основе сотрудничества лежит принятие другого мнения как данности, как объективно существующей реальности» [там же]. В позиции «рядом» толерантность выступает как терпение, терпеливость. Терпеливость предполагает «проявление выдержки, самообладания, самоконтроля и проявляется как способность делать что-то долго, настойчиво, упорно, как умение владеть собой. В основе терпеливости лежит механизм терпения. Нетерпимость при равноправии проявляется как отстраненность, безразличие, безучастность, отчужденность. В поведении данные характеристики проявляются в виде сознательного игнорирования того, что раздражает, противоречит собственным воззрениям» [там же].

В позиции «снизу» терпимое отношение «принимает формы уступчивости, покладистости, вежливо-смиренного отношения, готовности подчиниться чужой воле, кротости, незлобивости, приноравливания. При толерантном отношении в позиции „снизу“ толерантность выступает в форме беспомощности как осознание невозможности изменить ситуацию, покорности, угодливости, конформизма. При нетерпимости переживается неприятие в виде эмоционального реагирования, агрессии, бунта, злости, злорадства, открытой неприязни, стремления действовать активно, бороться – совершать хулиганские, не поддающиеся логике, анализу и здравому смыслу, объяснению поступки: ругаться, кричать, драться, наносить физический, материальный и моральный ущерб, вредительство и т. д.» [там же, с. 106].

Итак, подлинная терпимость, способствующая полноценному диалогу, умению строить конструктивные взаимоотношения, возможна только с позиции «Взрослого», а не импульсивного либо конформного «Ребен-

ка» или всезнающего «Родителя». Только в данном случае, «когда в психологическом сопровождении на пути взросления человека присутствуют принятие, понимание, прощение, возможно совместное проживание ситуации, неподдельная включенность в общение, проявление личностью естественности, автономности и самодостаточности, способность оказывать содействие личностному развитию других людей» [там же].

Согласно деятельностному подходу психологическая структура терпимого отношения будет рассматриваться нами в комплексе мотивационно-ценностного, когнитивного, эмоционально-волевого и конативного (поведенческого) компонентов [там же].

Мотивационно-ценностный компонент при терпимом отношении «связан с глубоким усвоением, например, ненасилия как общечеловеческой ценности либо иной философско-этической или религиозной концепции, где провозглашаются смыслы добра, ненасилия, веротерпимости и т. д. Соответственно, определяющей мотивацией будут являться мотивы помощи, сотрудничества, любви, содействия, сопровождения, уступчивости, снисхождения» [там же, с. 107].

Когнитивный компонент при терпимом отношении «выражается в умении понять происходящее, мотивацию, миропостроение противоположной стороны, включающее в себя рефлексивное сознание и мышление. Понимание способствует переструктурированию личностных смыслов и составляет важный момент личностного роста и развития. Понять что-либо – значит, соотнести предмет познания со своими знаниями и представлениями, со своим жизненным опытом, причем соотнести так, чтобы включить этот предмет в систему причинно-следственных связей, на основании которых возможно его объяснение интерпретация и оценка» [там же, с. 108].

Эмоционально-волевой компонент при терпимом отношении «состоит в умении преодолевать раздражительность, невыдержанность, проявлять выдержку, самообладание, самоконтроль и саморегуляцию, а при работе над собой выражается в эмпатии, любви, уважении, интересе» [там же, с. 109].

Конативный компонент терпимого отношения тождественен ассертивному поведению. «Ассертивность имеет три основных значения: уверенность в себе и готовность принимать ответственность за свои действия; конструктивный подход к решению проблем; желание не ущемлять чужих интересов. Следовательно, под ассертивным поведением понимается принцип „живи сам и давай жить другим“» [2, с. 40]. Ассертивность зависит от умения выйти за пределы своего «Я», его социаль-

ной и личностной адаптации, уровня развития терпимого отношения, личностной зрелости, умения «держать паузу», стремления найти в неблагоприятно складывающейся ситуации позитивные моменты. «Характеристиками ассертивного поведения могут быть: диалог, поддержка, убеждение, разъяснение, согласование, сотрудничество, помощь, объяснение, предупреждение. Преобладающие способы выражения терпимого отношения к объективной реальности зависят от занимаемой личностью позиции: „сверху", „на равных", „снизу", соответственно, имеют следующие формы: снисхождение при позиции „сверху", сотрудничество при равной позиции, уступчивость при позиции „снизу"» [3, с. 110].

Нетерпимость (интолерантность) является отправной точкой движения в развитии к терпимому отношению. Толерантность же представляет собой промежуточный этап между нетерпимым и терпимым отношениями, которые, в свою очередь, актуализируются при несовпадении мнений, оценок, верований, поведения других людей с мнениями, оценками, ожиданиями субъекта взаимодействия. Терпимость выполняет адаптивную и активную функции, которые дают возможность изменить чужое мнение, поведение другого человека, но без применения средств принуждения. Толерантность же дает возможность приспособления к неблагоприятным факторам, т. е. носит адаптивный характер. Например, толерантность к тревоге, толерантность к иной вере, толерантность к заболеваниям различного характера и т. п. Кроме того, «терпимость синтезирует в себе действия принятия как данности, понимание, эмпатию, ассертивность, а терпение, отступая на второй план, не утрачивает при этом своего потенциала и активно используется личностью. Ведущим механизмом толерантности является терпение (выдержка, самообладание, самоконтроль), что дает возможность снизить порог чувствительности к неблагоприятным факторам» [там же, с. 111]. Поэтому мы считаем, что в первую очередь необходимо развивать толерантное сознание специалиста инклюзивной сферы и тем самым постепенно осуществлять переход к толерантному отношению.

Терпимое и толерантное отношение выступают как сложные личностные образования, включающие в себя мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой компоненты. В качестве «психолого-педагогических условий формирования толерантного отношения к самым различным субъектам педагогической реальности у специалистов инклюзивной сферы могут выступать:

– повышение сензитивности педагогов инклюзивного образования к идеям толерантности как гуманистической ценности;

– личностно-ориентированное отношение педагогов ко всем субъектам взаимодействия;

– задействование в профессионально-педагогической деятельности механизмов терпения (выдержка, самообладание, самоконтроль) и принятия (понимание, эмпатия, ассертивность)» [2, с. 83].

Для повышения сензитивности к идеям толерантности как гуманистической ценности следует знакомить педагогов с теоретическими основами гуманистической психологии и педагогики, а также практической реализацией этих идей; философско-этическими учениями прошлого и настоящего, что создает прочную базу для анализа собственных отношений с другими, в том числе с детьми, их родителями, коллегами. Все это станет эффективной поддержкой для личностного и профессионального роста педагога и будет способствовать более глубокому анализу его собственной личности и результатов его педагогической деятельности. Ведь на уровне личности позиция толерантности функционирует как особая система взглядов, ценностей, мотивов и установок; как результат внутреннего рефлексивного осмысления и усвоения идей толерантности как ценности, что выражается в стремлении человека строить отношения с собой, другими людьми, природой, миром без принуждения, при конструктивном разрешении проблем и противоречий через диалог и полилог.

Следующим психолого-педагогическим условием формирования толерантности педагога является личностно-ориентированное отношение.

Система современного отечественного образования, нацеленная на гуманизацию и демократизацию процесса, подразумевает ориентацию на личностную модель взаимодействия и раскрывается в рамках таких понятий, как педагогика и психология ненасилия (В. Г. Маралов, В. А. Ситаров), педагогика сотрудничества (Ш. А. Амонашвили, Р. У. Шакуров), гуманистическое взаимодействие (А. А. Бодалев), модель взаимодействия, базирующаяся на субъект-субъектных связях (В. А. Петровский), демократический стиль общения (В. А. Кан-Калик), устойчиво-положительный тип отношений (Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько), педагогические взаимодействия и технологии (Е. В. Коротаева), психолого-педагогическое сопровождение (М. Р. Битянова, Т. И. Чиркова) и др.».

Анализ научной литературы показывает, что наиболее широким понятием, в рамках которого может быть рассмотрена проблема ориентированности на личностную модель взаимодействия, является понятие «взаимодействие», в частности, педагогическое взаимодействие. Специфика взаимодействия в педагогической системе определяется способом разрешения основного педагогического противоречия, т. е. противоре-

чия между целями и задачами, которые ставит педагог, и целями и задачами, которые ставят дети (Ш. А. Амонашвили). В зависимости от способа разрешения данного противоречия «выделяют три модели педагогического взаимодействия, построенных на системах субъект-объектных, субъект-субъектных и объект-субъектных связей» [2, с. 87].

Субъект-субъектные связи определяют педагогику сотрудничества, партнерства, полисубъектный подход, личностно-ориентированную мо дель взаимодействия. Основное противоречие преодолевается путем сотрудничества, взаиморазвития и партнерства. «Педагогическое взаимодействие можно охарактеризовать как оптимальное, конструктивное, полноценное только в том случае, если общение субъектов взаимодействия включает и коммуникацию, основанную на обмене информацией, и продуманную организацию совместной деятельности, учитывающую индивидуальные возможности субъектов деятельности, и достижение взаимного понимания, основанное на эмоциональном принятии друг друга» [8, с. 59]. В силу этого особую ценность приобретают такие личностные свойства педагога, как способность к терпимому отношению, самореализации и творческому росту, преодолению педагогического эгоцентризма.

В. А. Ситаров полагает, что ориентированность на личностную модель взаимодействия с воспитанниками напрямую связана с профессиональной активностью педагога. Поэтому при создании соответствующих условий для развития такого рода активности возникают предпосылки к ориентации на личностно-ориентированную модель взаимодействия. В качестве таких условий В. Г. Маралов видит следующие: развитие у педагогов способности к постановке и расширению педагогических задач в области формирования личности детей; преодоление педагогических стереотипов, сложившихся в сфере обучения и воспитания; обучение анализу собственной педагогической деятельности [6]. То есть с точки зрения психологии и педагогики ненасилия акцент на личностной модели взаимодействия включает работу по преодолению педагогических стереотипов, педагогического эгоцентризма, обучение педагогов сотрудничеству и толерантному отношению. Поэтому очень важно развивать у последних способность к терпению и принятию. Таким образом, третьим психолого-педагогическим условием формирования толерантности будет являться задействование механизмов терпения и принятия.

В педагогическом процессе «терпение выступает как механизм толерантности и проявляется в ситуациях, когда педагогу необходимо проявить выдержку, самообладание и самоконтроль. Данные волевые качества позволяют преобразовывать негативный аспект мыслей и чувств

в позитивный: раздражение и гнев заменить спокойствием и терпением, зависть – доброжелательностью, коварство – великодушием, нетерпимость – состраданием» [3, с. 115]. То есть суть терпения как психологического механизма состоит в сдерживании импульсивных, малообдуманных эмоциональных реакций и действий с помощью выдержки, самообладания и самоконтроля.

Выдержка особо ярко проявляется «при переходе от решения к действию, когда немедленная реализация плана нецелесообразна. Это способность переносить большие напряжения, сдерживать и подавлять, когда необходимо, чувства, мысли, привычки» [там же, с. 116].

Основное назначение самообладания – в перераспределении пристрастности и избирательности внимания на интересы дела. Это «способность в усилении ведущего мотива либо мобилизации внутренних ресурсов на исполнение принятого решения вопреки отвлекающим побуждениям» [там же].

Выдержка и самообладание могут сочетаться с самоконтролем, «выступающим атрибутом самосознания и регулирующим все сферы психической жизни человека» [2, с. 45].

Таким образом, терпение как психологический механизм «позволяет снизить порог чувствительности к неблагоприятным факторам. Затем терпение как психическое состояние закрепляется и перерастает в терпеливость, выступающую уже личностным свойством, обеспечивающим толерантное отношение как качественно-количественный уровень деятельности, типичный для данного человека» [3, с. 116].

Принятие как еще один психологический механизм толерантности «находит свое выражение в проявлении педагогом понимания, эмпатии, ассертивности к себе, детям, их родителям, коллегам, руководству, общественности и др. Суть механизма принятия как процесса – это включение другого в индивидуальное пространство личности» [там же, с. 117]. Способность к принятию, согласно утверждению гуманистически ориентированной психологии, является базисной личностной особенностью. «Личность является тем более зрелой, чем в большей мере она способна к принятию других такими, какие они есть, к уважению их своеобразия и права быть собой, к признанию их безусловной ценностью» [2, с. 39].

Проявление толерантного отношения акцентирует необходимость совершенствования педагогом эмпатической ассертивности. При эмпатической ассертивности «значимую роль в отношениях играет понимание другого, иного, нивелирование и отказ от принуждений и манипуляций» [там же, с. 40].

Анализируя систему отношений в педагогическом процессе, необходимо затронуть проблемы эмпатии, эмпатического отношения. При определении сущности эмпатии мы опираемся на разработанное Т. П. Гавриловой, Л. П. Стрелковой, Е. Н. Васильевой, И. М. Юсуповым, Н. Н. Обозовым понятие феномена, который имеет множество форм проявления, и согласны с позицией Т. П. Гавриловой, Л. П. Стрелковой и других относительно двух ведущих форм эмпатии: сопереживания и сочувствия, где сочувствие рассматривается как более высокая форма эмпатического реагирования [2; 3].

А. В. Зимбули полагает, что терпимое отношение в педагогическом процессе возможно представить при помощи семантического поля, где ведущими будут – эмпатия и требовательность к субъекту [7]. Мы согласны с данной точкой зрения и считаем, что необходимо к исходным составляющим – эмпатии и требовательности – добавить еще один ведущий компонент – принятие человека. На наш взгляд, терпимость обнаруживается именно в принятии другого человека, только в этом случае возможно проявление по-настоящему терпимого отношения ко всем субъектам педагогической реальности.

Толерантное же отношение – это вторая ступень после развития в себе терпения, которая включает в себя проявление эмоциональной устойчивости при соблюдении конвенциональных договоренностей. И здесь терпение играет большую роль, нежели принятие. Толерантность – это право другого человека быть иным субъектом своей деятельности.

Итак, мы определяем терпимость как свойство личности, которое выражает отношение человека к миру в целом, к другим людям, их взглядам и т. д., реализуется при наличии определенного барьера, переживаемого в виде раздражительности, непринятия позиций, действий и пр., и проявляется в принятии, понимании, ассертивности, доброжелательности, сотрудничестве. Толерантность же мы рассматриваем как ключевую компетенцию педагога, которая проявляется в ситуациях несовпадения взглядов, верований, поведения людей, возникает на основе функционирования механизмов терпения и принятия и тесно связана с эмоциональной устойчивостью, сотрудничеством, ориентированностью на личностную модель взаимодействия и другими особенностями сферы инклюзивного образования. Еще раз подчеркнем, что толерантность является важнейшей профессиональной характеристикой личности современного педагога. И если у педагога есть это качество, то оно неизменно проявляется по отношению ко всем субъектам инклюзивной реальности, что обеспечивает эффективность всего процесса взаимодействия.

Список литературы

1. Социально-педагогическая деятельность в образовательных организациях : учеб.-методическое пособие / Ю. Н. Галагузова и др. – Екатеринбург, 2017. – 204 с.

2. Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности / Е. Ю. Клепцова. – Москва : Академический проект, 2004. – 176 с.

3. Донгаузер Е. В. Формирование толерантности субъектов психолого-педагогического сопровождения семьи как профессионального свойства личности : коллективная монография / Е. В. Донгаузер / под ред. Ю. Н. Галагузовой, Н. И. Мазурчук. – Екатеринбург : Уральское изд-во, 2015. – С. 98–122.

4. Allport G. Nature of Prejudice. – Cambridge, MA : Addison-Wesley, 1954. – 537 p.

5. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности / Г. У. Солдатова. – Москва : Смысл, 1998. – 389 с.

6. Ситаров В. А. Педагогика и психология ненасилия в образовании / В. А. Ситаров, В. Г. Маралов. – Москва : Юрайт, 2018. – 424 с.

7. Зимбули А. Е. Почему терпимость и какая терпимость? / А. Е. Зимбули // Вестник СПбГУ. – 1996. – № 3. – С. 22–27.

8. Коротаева Е. В. Организация взаимодействий в образовательном процессе школы / Е. В. Коротаева. – Москва : Национальный книжный центр ; Сентябрь, 2016. – 192 с.

А. С. МАГАУОВА

Опыт формирования компетенций социальных педагогов в использовании социальной терапии в инклюзивном образовании

В условиях компетентностно-ориентированной парадигмы образования важнейшей целью подготовки специалистов становится формирование у студентов личностных качеств, а также общекультурных и профессиональных компетенций, развитие навыков их реализации в научно-исследовательской, организационно-управленческой, практико-аналитической, производственно-технологической и преподавательской деятельности [1].

В ходе модернизации и реформирования системы образования возникла необходимость пересмотра подготовки психолого-педагогических кадров в вузах. Это коснулось, прежде всего, требований, предъявляемых к разработке основных профессиональных образовательных программ подготовки специалистов с учетом компетентностного подхода. Мы исходим из того, что основная задача подготовки специалистов на современном этапе должна заключаться в том, чтобы выпускник вуза мог выстраивать собственную профессиональную траекторию развития на основе Профессионального стандарта, что и является основным образовательным результатом деятельности вуза. Для решения данной задачи необходимо создавать инновационные, практико-ориентированные модели подготовки будущих специалистов [2, с. 129].

Одной из стратегий в государственной образовательной политике Республики Казахстан стала реализация идей инклюзивного образования, предполагающих обучение детей с учетом разнообразия особых образовательных потребностей, что вызывает необходимость усиления психолого-педагогической подготовки специалистов социальной сферы.

Современные требования высшего образования к уровню профессиональной подготовки будущих специалистов инклюзивного образования вызывают необходимость внедрения учебных дисциплин, направленных на усиление их практической подготовки. К числу таких дисциплин относится курс «STIP 5208 – Социальная терапия в инклюзивном пространстве», разработанный нами и внедренный в учебный процесс магистратуры по специальности 6М010300 – «Социальная педагогика и самопознание» в Казахском Национальном университете им. Аль-Фараби.

Дисциплина «Социальная терапия в инклюзивном пространстве» позволяет расширить представления о современных методах социальной

терапии; полученные знания позволят магистрантам осваивать материал через призму личностно-ориентированных и компетентностных парадигм образования и современной идеологии инклюзивного образования.

Основной целью курса является овладение технологиями социальной терапии для решения нравственно-психологических проблем жизнедеятельности лиц с ограниченными возможностями, оказание им адекватной психолого-педагогической помощи.

Данный курс призван решать следующие задачи:

– сформировать у магистрантов целостное представление о сущности, содержании, условиях, особенностях использования социальной терапии в инклюзивном образовании;

– сформировать навыки профессиональной деятельности социального педагога по внедрению социальной терапии в инклюзивном пространстве;

– обучать магистрантов овладению современными технологиями социальной терапии в работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья;

– формировать социально значимые качества социального педагога.

В результате изучения дисциплины магистрант будет способен:

1) обосновывать выбор технологий социальной терапии в соответствии с эффективной моделью теории и практики социально-педагогической работы;

2) использовать законодательные и другие нормативные правовые акты республиканского и регионального уровней для предоставления социально-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями;

3) оценивать социальную эффективность использования социальной терапии в деятельности социального педагога;

4) разрабатывать методики и технологии оказания социальной терапевтической помощи лицам с ограниченными возможностями;

5) организовывать взаимодействие с участниками реабилитационного процесса лиц с ограниченными возможностями на основе использования социальной терапии;

6) практиковать навыки, полученные в ходе изучения различных техник и методик социальной терапии.

В рамках разработки учебно-методического комплекса дисциплины нами были сформулированы ожидаемые результаты обучения как системы сформированных компетенций с учетом требований Дублинских

дескрипторов и на основе «Таксономии результатов обучения (по Блуму): знание, понимание, использование, анализ, синтез, оценка» [3; 4], где:

– знания – запоминание и воспроизведение изученного материала – от конкретных фактов до целостной теории;

– понимание – способность преобразовывать материал из одной формы выражения в другую, интерпретировать информацию, высказывать предположение о дальнейшем ходе явлений, событий;

– использование – умение применять изученный материал в конкретных условиях и новых ситуациях;

– анализ – способность вычленять части целого; выявлять взаимосвязи между ними; определять принципы организации целого; проводить различие между фактами и следствиями; оценивать значимость данных;

– синтез – умение комбинировать элементы, чтобы получить целое, обладающее новизной (сочинение, выступление, доклад, реферат, проект, кейс, квест и др.);

– оценка – умение оценивать значение того или иного материала, логику изложения информации, построения текста, соответствие выводов, значимость того или иного продукта деятельности.

В процессе изучения курса «Социальная терапия в инклюзивном пространстве» предполагается сформировать у магистрантов следующие компетенции:

1. Когнитивная компетенция: знать понятийный аппарат социальной терапии в инклюзивном образовании; знать сущность ключевых понятий; знать стратегии и модели социальной терапии; определить критерии отбора социальной терапии в зависимости от категорий лиц с ОВЗ.

2. Функциональная компетенция: умения применять полученные знания в практике по использованию социальной терапии в инклюзивном образовании, понимать сущность социальной терапии; описать диагностическое заключение о результатах использования социальной терапии; конструировать процесс разработки инновационных методов социальной терапии в работе с лицами с ОВЗ.

3. Системная компетенция: умение комбинировать элементы, чтобы получить целое, обладающее новизной (сочинение, выступление, доклад, реферат, проект, кейс, квест и др.); проектировать процедуру внедрения социальной терапии в инклюзивном пространстве; собрать материал на основе обобщения зарубежного и отечественного опыта использования социальной терапии в работе с лицами с ОВЗ.

4. Социальная компетенция: готовность к сотрудничеству: сообщать информацию, идеи, проблемы и решения, работать в команде; уметь

сформулировать проблему, цель, задачу, выводы, положения по проблемам внедрения социальной терапии в инклюзивном пространстве; определять основные требования, критерии, принципы работы в команде; уметь аргументировать, обосновывать свои позиции на основе полученных научных знаний; уметь убеждать членов команды в правоте своих взглядов.

5. Метакомпетенция: быть способным к рефлексии, объективной оценке своих достижений в области профессионального роста; осознавать необходимость формирования новых компетенций в области использования социальной терапии в инклюзивном образовании; определять направления дальнейшего личностного и профессионального развития на основе освоения и использования методов диагностики саморазвития и самосовершенствования, т. е. компетенция по развитию таких умений, которые необходимы для продолжения обучения с высокой степенью автономности.

Результативность формирования системы компетенций магистрантов в контексте квалификационных требований специальности «7М01103 – Социальная педагогика и самопознание» в первую очередь зависит от освоения содержания дисциплины. При разработке содержания данного курса мы использовали модульный подход.

Дисциплина «Социальная терапия в инклюзивном пространстве» включает следующие модули:

Модуль I. Концептуальные основы социальной терапии в инклюзивном пространстве.

Модуль II. Методики социальной терапия в инклюзивном пространстве.

В процессе освоения данного курса будущие социальные педагоги осваивают ключевые понятия курса: «инклюзия», «инклюзивное образования», «инклюзивное пространство», «социальная терапия», «лица с ОВЗ» и др. Знакомятся с психолого-педагогическими методами социальной терапии в инклюзивном пространстве. Анализируют особенности социальной терапии в работе с лицами ОВЗ, с детьми с особыми образовательными потребностями. Получают практические навыки по овладению разными видами, методами, формами социальной терапии в работе с лицами с ОВЗ: ортобиотика, игровая терапия, музыкотерапия, артсинтезтерапия и др.

Большое значение придается формированию у магистрантов представлений о моделях, стратегиях социальной терапии, в частности в процессе изучения ими таких тем, как «Научные подходы социальной

терапии», «Модели социальной терапии: медицинская, философская, социологическая, психологическая», «Инновационные формы социальной терапии в инклюзивном пространстве».

Наш опыт показывает, что повышению уровня эффективности подготовки социальных педагогов, формированию их инклюзивной готовности, побуждению их к активному владению системой знаний и умений, творческому использованию социальной терапии в профессиональной деятельности и в самообразовании способствует использование личностно-ориентированных технологий обучения. В связи с этим при разработке данного курса мы спроектировали использование различных форм работы и организации учебно-познавательной деятельности магистрантов: лекции, практические занятия, работа с первоисточниками, решение педагогических задач, тренинги, мини-исследований, рефераты, составление глоссария, презентации, слайд-шоу, видеоролики и др.

При организации семинарских и практических занятий мы исходили из деятельностного подхода [5, с. 12], продуктивность которого проявляется в процессе использования интерактивных технологий обучения на практических занятиях, во время выполнения творческих заданий, разрешение проблемных ситуаций, которые требуют аргументированных ответов, рассуждений, коллективного обсуждения, в ходе которого магистранты учатся сопоставлять факты, сравнивать, анализировать, аргументировать и т. д.

В формировании научно-исследовательских компетенций у будущих специалистов значима роль самостоятельной работы. Приведем примеры заданий, которые предлагается магистрантам самостоятельно выполнить в рамках изучения данного курса:

– Смоделируйте схему «Проблемное поле» детей с ограниченными возможностями»; обоснуйте роль социального педагога в работе с лицами с ограниченными возможностями: необходимо на основе изученного теоретического материала смоделировать предлагаемую схему и описать роль социального педагога в работе с лицами с ограниченными возможностями.

– Представьте глоссарий «Сущность ключевых понятий: инклюзивное образование, инклюзивное пространство, инклюзия, лица с ОВЗ, лица с особыми образовательными потребностями, социальная терапия и т. д.»: магистранты должны раскрыть сущность ключевых понятий изучаемой дисциплины; ранее предшествует работа со словарями и научными источниками, работа по методике составления глоссария.

– Разработайте таблицу «Сравнительная характеристика моделей социальной терапии: медицинская, психологическая, социологическая, философская»: данное задание направлено на закрепление теоретических материалов по теме «Модели социальной терапии»; необходимо на основе использования сравнительного метода разработать таблицу.

– Написать реферат по теме «Социальная терапия в инклюзивном пространстве: опыт зарубежья»: предполагает работу с источниками, научными монографиями, материалами периодической печати.

– Написать эссе «Социальная терапия и медицинская терапия в инклюзии: общее и особенное»: задание требует логического мышления, умений сравнивать научные материалы, высказывать и обосновывать собственную позицию; направлено на закрепление изученного теоретического материала.

– Проведите мини-исследование «Эффективность и результативность использования социальной терапии в работе с детьми с особыми образовательными потребностями» (на примере одной методики): требуется выбрать одну из методик социальной терапии, заранее провести мини-исследование с лицам с ОВЗ, описать данное исследование; предварительно представить план и программу исследования.

– Защита кейса «Творческая лаборатория по социальной терапии в инклюзивном пространстве»: в кейсе магистранты должны представить все собранные в ходе изучения данной дисциплины материалы (методики, разработки, видеоролики).

Итак, наш опыт подтверждает, что изучение всех, прежде всего, специальных дисциплин, элективных курсов должно быть профессионально ориентировано и направлено на формирование профессиональных, общекультурных и социальных компетенций [6]. Разработанный нами учебный курс «Социальная терапия в инклюзивном пространстве» располагает большими возможностями для расширения и углубления знаний магистрантов о профессиональной деятельности в области инклюзивного образования и результативной профессиональной подготовки социальных педагогов к использованию социальной терапии с лицами с ОВЗ.

Таким образом, проблема реализации идей инклюзивного образования, предполагающих создание условий для обеспечения права лиц с ограниченными возможностями на полноценную жизнь в обществе и получение качественного образования во многом зависит от профессиональной психолого-педагогической подготовки специалистов для этой сферы педагогической деятельности.

Список литературы

1. Хитрюк В. В. Модель педагога инклюзивного образования: компетентностный подход / В. В. Хитрюк, Е. И. Пономарева // Адукацыя і выхаванне. – 2013. – № 11. – С. 35–40.

2. Magauova A. S. Makhambetova Zh. T. The readiness of future social pedagogues to work in inclusive education: rescuers of a diagnostic research // Вестник КазНУ. Серия: Педагогическме науки. – 2020. – № 1 (62). – С. 43–51.

3. Национальные рамки квалификаций, утвержденные Протоколом Республиканской трехсторонней комиссии по социальному партнерству и регулированию социальных и трудовых отношений от 16 марта 2016 г.

4. Европейская рамка квалификаций высшего образования («Дублинские дескрипторы»). – URL : www.tempus-russia.ru/Tem-pus-3call.pdf.

5. Марголис А. А. Требования к модернизации основных профессиональных программ (ОПОО) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров / А. А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 6. – № 2. – С. 11–18.

6. Магауова А. С. Деятельность социального педагога в условиях инклюзивного образования : учебно-методическое пособие / А. С. Магауова, Ж. Т. Махамбетова. – Алматы : КазНУ им. аль-Фараби ; Қазақ университеті, 2019. – 188 с.

Ш. САДАЗАГЛИШВИЛИ, К. ГИГИНЕИШВИЛИ
Социальная педагогика в социальной работе (внедрение практического модуля в высшие учебные заведения Грузии)

В Грузии люди с инвалидностью сталкиваются с большим количеством проблем, таких как предвзятость по отношению к людям с ограниченными возможностями в обществе, неадаптированность среды, отсутствие возможностей трудоустройства для инвалидов и проблемы с поступлением в высшие учебные заведения. Люди с ограниченными интеллектуальными возможностями являются одной из наиболее уязвимых групп общества в Грузии и сталкиваются с крайней степенью предвзятости и отсутствием внимания со стороны государства. Правительство Грузии никогда не рассматривало вопросы психического здоровья в качестве приоритетных направлений развития. Государством принят План действий по охране психического здоровья на 2018–2020 гг., но он до сих пор находится в процессе начала реализации, и никаких важных шагов еще не сделано.

У государства нет конкретного понимания, как работать с людьми с ограниченными интеллектуальными возможностями. Существует государственная программа «Подпрограмма ухода за детьми», предусматривающая работу с детьми и их проблемами, где также указана работа с взрослыми людьми с ограниченными возможностями и включены аспекты деятельности по работе с пожилыми людьми. Соответственно, инвалиды не являются приоритетным направлением этой программы. Программа оказывает услуги целевым группам через неправительственные организации (НПО), которые имеют менее 30 представительств на территории страны. Большинство из них ориентированы на работу с детьми. Центры оказывают терапевтическую помощь, а также помогают людям с ограниченными возможностями отстаивать свои права. В Грузии также существует государственная программа занятости населения, которая дает возможность трудоустроиться инвалидам, и государство компенсирует им половину заработной платы. Но необходимо отметить, что программа начала свою работу лишь в 2018 г. С 2006 г. в Грузии также действует программа инклюзивного образования, она направлена на развитие инклюзивного образования в школах и детских садах, но никак не затрагивает сферу высшего образования. Стоит отметить, что государство все-таки предлагает профессиональную подготовку для любых лиц, в том числе и для людей с ограниченными возможностями.

Но, согласно отчету полномочного представителя по правам инвалидов, профессиональные колледжи не гарантируют хорошую подготовку и трудоустройство по окончании, поскольку данные показывают, что люди с ограниченными возможностями не всегда способны окончить колледжи в силу разных обстоятельств и испытывают проблемы с трудоустройством, и даже если они это сделают, в скором времени они увольняются.

В Грузии существуют несколько организаций, предлагающих качественные услуги людям с ограниченными интеллектуальными возможностями. В основе подхода, используемого организациями, лежат социальная терапия или социальная педагогика. Данные подходы дают хорошие результаты.

Специалисты, работающие с людьми с ограниченными интеллектуальными возможностями, – это:

– терапевты: социальные терапевты, психологи, трудотерапевты;
– врачи: психиатры и терапевты;
– другие специалисты: социальные работники, учителя и т. д.

Социальные работники – это специалисты, чья работа в наибольшей степени связана с людьми с ограниченными интеллектуальными возможностями и их семьями. Но поскольку у государства нет как таковой государственной программы в направлении работы с людьми с ограниченными умственными возможностями, и социальные работники не имеют специального образования или подготовки по социальной педагогике, т. е. не владеют специальными знаниями и навыками в этой сфере, то и люди с ограниченными возможностями остаются без надлежащей терапии, лечения или ухода.

Социальная работа – это новая профессия в Грузии (введена в 2000 г.), особенно ее внедрение было актуально для работы с людьми с ограниченными возможностями. Именно в этом направлении крайне необходимо ее усиление, что может быть сделано как на уровне образования (университет), так и с точки зрения повышения квалификации через тренинги, рабочие группы, различные встречи и т. д. Особенно после того, как парламент Грузии утвердил Закон о социальной работе (2018), который выдвигает требования к профессии.

Закон определяет единую систему работы социальных работников и основные принципы профессии, обязывающие социального работника придерживаться фундаментальных аспектов при исполнении служебных обязанностей, таких как уважение прав человека, соблюдение социальной справедливости, равенства, компетентность в сфере социальной работы, пропорциональность, честность и профессиональная этика. За-

кон определяет права и обязанности по обеспечению защиты инвалидов и социальных служащих, а также выдвигает требования к профессиональной квалификации работника и его компетенции [1]. Это первый шаг к профессионализации социальной работы в Грузии, так как он обеспечивает необходимость профессиональных знаний и индивидуальной ответственности социальных работников.

Тем не менее, Закон о социальной работе выдвигает и новые вызовы в сфере обучения и профессиональной подготовки в области социальной работы. Необходимо учитывать все эти особенности при профессиональной подготовке, адаптации рабочих мест, структур организации, в государственных и международных профессиональных обсуждениях. В этом контексте роль социального работника становится очень важной с точки зрения связи качественного высшего образования и практического обучения в соответствии с потребностями в услугах и организации условий получения социальными работниками опыта, необходимого для улучшения результатов и эффективности предлагаемых услуг, опираясь при этом на исследования, что поможет ориентироваться при социально-экономических изменениях и сложных ситуациях переходного общества [2].

Закон состоит из десяти глав и 65 статей. Закон направлен на развитие системы социального обеспечения Грузии, а также подчеркивает роль социальных работников в ней. В законе также говорится о необходимости специализации социальной работы. Это означает, что спрос на социальных работников в каждом секторе будет расти. Закон о социальной работе повышает спрос на высшее образование в данном направлении, особенно разработанных курсов повышения квалификации в университетах, на возможности непрерывного образования для действующих социальных работников и, в целом, на увеличение числа выпускников социальных факультетов. В законе также говорится о социальной педагогике как одной из функций/подходов, используемых социальными работниками. Стоит отметить, Закон о социальной работе – единственный нормативный документ, который рассматривает социальную педагогику как подход [1].

Образование по направлению социальная работа имеет короткую историю в современной Грузии. В 2006 г. первые программы по подготовке специалистов по социальной работе появились в двух основных государственных университетах. Развитие социального образования в Грузии формировалось под влиянием двух научных школ: американской и британской/европейской. Первая программа по социальной работе была разработана на основе Программы академической стипендии/Про-

граммы поддержки высшего образования в Илийском государственном университете преподавателями по социальной работе, прошедшими обучение в западных университетах, и американскими преподавателями социальной работы Колумбийского университета и Университетов штата Калифорния. С другой стороны, британские и европейские школы во главе с преподавателями из Университета Шеффилда Халлама (Великобритания), Киево-Могилянской академии Украины, Люблянского университета Словении, Таллиннского университета Эстонии и Вильнюсского педагогического университета Литвы оказали влияние на развитие программ по направлению социальной работы на всех уровнях образования в государственных университетах Тбилиси при финансовой поддержке проекта Tempus/Tacis – одной из программ Европейского сообщества, призванной помочь процессу социально-экономических реформ и/или развития в странах-партнерах, включая Грузию, в 2006–2012 гг.

Таким образом, Грузинская научная школа социальной работы может быть представлена как смешанная американско-европейская модель. Основное внимание уделяется передовой общей практике, ориентации на развитие практических услуг, а не на клиническо-терапевтическое ориентирование социальной работы. В реальности рынок вновь созданной профессии требует, чтобы квалифицированные представители в этой области обеспечивали такие роли социальной работы, как управление делами клиентов, защита, медиация, мониторинг, разработка программ адаптации и посредничество в системе социального обеспечения. Клиническая социальная работа в Грузии не внедрена, так как психологи, психиатры, работники здравоохранения участвуют, в основном, в психосоциальной реабилитации и клинической практике. Терминология социальной работы, принятая в стране, также отражает то, как данная профессия воспринимается в Грузии. Например, термин «бенефициар», который был установлен для обозначения «клиент» или «пользователь услуги», показывает, что больше внимания уделяется именно клиенту как получателю пособия, финансируемому спонсорами, чем участнику процесса оказания социальных услуг, подчеркивая также неравенство в отношениях клиентов и социальных работников [3].

Начиная с 2009 г., каждый год степень магистра получают около 10–20 выпускников в двух университетах Грузии, около 20–25 выпускников бакалавров в Тбилисском государственном университете, и около 15 докторантов обучаются в настоящее время в докторантуре по социальной работе в Тбилисском государственном университете и в Илийском государственном университете.

В действительности, только две программы, посвященные вопросам инвалидности, преподаются на уровнях бакалавриата и магистратуры и только в Тбилисском государственном университете. Это образовательные программы:

1) Социальная работа и социальная политика с людьми с ограниченными возможностями и

2) Практика социальной работы с людьми со специальными возможностями.

Подводя итог всему выше сказанному, нынешний статус образования в области социальной работы можно охарактеризовать как отсутствие специализации в отношении проблем инвалидности и инклюзии как на уровне бакалавриата, так и на уровне магистратуры. Таким образом, существует острая необходимость в разработке качественных образовательных программ по социальной работе, которые включали бы теоретические и практические курсы по проблемам инвалидности и позволили будущим выпускникам с соответствующими компетенциями работать с молодежью и взрослыми с ограниченными возможностями [4].

При поддержке Международного проекта «Выстраивая мосты – развитие высшего образования в социальной педагогике, основанного на практическом опыте как инструменте для социальных реформ и вовлечения людей с инвалидностью в Армении, Грузии, Киргизстане и Норвегии» (CPEA-LT-2017/10043) в рамках магистерской программы по направлению социальной работы Илийского государственного университета был разработан практический модуль, включающий «социальную педагогику в социальную работу». Модуль разработан с целью удовлетворения потребности в развитии образования в области социальной работы по вопросам инвалидности и повышения компетентности выпускников по социальной работе в работе с молодежью и взрослыми с ограниченными возможностями. Магистерская программа по социальной работе в Государственном университете им. Ильи Чавчавадзе, факультета искусств и наук, является первой магистерской программой по данному направлению в Грузии (основана в 2006 г.). Она включает в себя теоретическую и практическую подготовку. Программа имеет практическое направление, которое включает организацию непосредственной практической деятельности студентов. Основная цель практического компонента состоит в том, чтобы получить качественный практический опыт посредством организации стажировок в социальной сфере.

Начиная с осени 2019 г. студентам, обучающимся по программе «Магистр социальной работы», был предложен практический модуль «Соци-

альная педагогика в социальной работе». На обучение по модулю зачислено 10 студентов. Модуль включает теоретический курс в университете, а также 13-недельную практику в выбранных местах стажировок. В частности, предполагается, что студенты получают 6 кредитов по системе конвертации и накопления зачетных баллов (ECTS) для проведения практических работ в каждом семестре, что равняется 118 практическим часам и 32 часам в аудиториях университета – на практических семинарах по социальной работе, которые предполагают помощь, обратную связь и предложения от обучающихся в отношении вызовов, позитивных и негативных ситуации и т. д., происходящих в рамках стажировки (всего 600 часов на практику, что составляет 24 кредита ECTS за 2 года). Кроме того, студенты должны освоить во время второго года обучения (осенний семестр 2020 г.) факультативный курс «Социальная работа с людьми с ограниченными возможностями», который разработан при поддержке проекта «Евразия» и уже включен в учебную программу по подготовке магистров по социальной работе. Таким образом, чтобы получить зачет в учебном модуле «Социальная педагогика в социальной работе», студентам необходимо получить в общей сложности 60 кредитов ECTS на практических курсах (включая стажировки) и по вышеупомянутому факультативному курсу.

Для стажировок выбраны следующие организации:

1. Община «Кедели» для взрослых людей с инвалидностью. Студии трудотерапии для людей с ограниченными умственными возможностями, обеспечивающие семейную и общественную помощь.

2. Центр свободной педагогики – школа для инвалидов и лиц с особыми образовательными потребностями детей и подростков.

3. Ассоциация людей, нуждающихся в особом уходе – Дом социальной терапии – Центр дневного пребывания для инвалидов.

4. Институт развития ребенка – Программа развития жизненных и рабочих навыков для молодых людей с особыми образовательными потребностями.

В каждой организации присутствуют педагоги-практики, которые также прошли подготовку в рамках проекта и способны оказать помощь студентам.

Практический компонент включает 4 практических курса, включающие практические семинары, которые проводятся для студентов, параллельно со стажировками. В течение двух лет обучения студент проходит четыре стажировки (каждый семестр). Основная идея заключается в том, что обучающийся проходит стажировку в определенном месте практики

для повышения своих навыков как в работе со взрослым населением, так и с молодежью с ограниченными возможностями, используя тройной метод. Студенты будут развивать свои навыки в социальной педагогике – «работа с людьми с ограниченными возможностями и создание условий, позволяющих им принимать участие и вносить свой вклад в социально-культурные мероприятия на местном и региональном уровнях». Поскольку социальная педагогика – это сфера деятельности, охватывающая людей в течение всей жизни, студенты будут иметь возможность проходить практику как с подростками (Центр свободной педагогики), так и со взрослыми, которые подвергаются риску исключения из общественной жизни [5].

Стажировка позволяет выйти за рамки аудитории. Она предназначена для того, чтобы студенты могли проявить себя в различных сферах социальной работы. Опыт работы в социальных организациях помогает студенту осуществлять непосредственную оценку на макро-, мезо- и микроуровнях. Также дает студентам возможность применять теоретические знания, полученные на занятиях, под руководством специалистов. Кроме того, стажировка развивает у студентов навыки саморефлексии и самоконтроля своей деятельности: учебной, исследовательской и др., позволяет повысить уверенность в приобретенном практическом опыте.

В первый год при организации стажировки особое внимание уделяется развитию соответствующих базовых навыков и знаний в области социально-педагогической практики, в течение второго года ожидается, что студент получит более осознанное и глубокое понимание системы органов социальной службы и/или обслуживания клиентов и навыков социальной педагогики через получение разнообразного опыта, позволяющего обучающимся развивать свои исследовательские, лидерские и управленческие навыки. В первом семестре студенты выполняют задания, ориентируясь на созданные условия в организации. Студенты первоначально наблюдают за практиками, а позже могут начать выполнять тематические исследования, разрабатывать кейсы и участвовать в работе с клиентами, организацией и общиной. Организацию и контроль за деятельностью обучающегося осуществляет руководитель стажировки в организации социального обслуживания. На втором курсе студенты продолжают развивать знания и навыки, полученные в течение первого года, а благодаря факультативным курсам расширяют применение навыков на различных уровнях. Некоторые из этих практических навыков включают в себя усиление самоанализа и рефлексии, самостоятельность,

конструктивное применение контроля, управление более сложными задачами, а также правовые и этические вопросы.

Координатор практики (назначаемый проектом) организует посещение площадки один раз в семестр для оценки успеваемости обучающегося и встречи с руководителем стажировки. В начале стажировки студент, координатор практики и руководитель стажировки согласуют учебный план, который включает в себя практические задания, назначенные студенту для выполнения в течение семестра. В конце семестра деятельность студента оценивают как руководитель стажировки (10% оценки) с использованием специальной формы оценки практики, так и координатор практики – преподаватель курса (90%). Координатор практики, который в то же время является преподавателем курса, обеспечивает оценку успеваемости обучающихся на основе промежуточных и итоговых заданий. Студент представляет свое электронное портфолио практических работ в качестве промежуточной и итоговой отчетности. Все задания предназначены для измерения следующих основных социально-педагогических компетенций студента [6]:

1) Теоретические компетенции в социальной педагогике:

– знание и понимание различных взглядов на теорию вопроса и научные методы;

– базовые знания по этике и понимание этических вопросов, связанных с практикой социальной работы;

– знания о развитии, обучении и социализации, а также конкретное понимание детей, молодежи и взрослых, которые нуждаются в особых требованиях, касающихся образования и ухода;

– знание теории функционирования общества, базовых установок, прав, основ законодательства и оказания услуг, которые имеют отношение к сфере социально-педагогической работы;

– базовые знания организации процесса общения и знания способов разрешения конфликтов.

2) Методологические компетенции в социальной педагогике:

– получать, выбирать и применять теоретические знания для планирования и обоснования социально-педагогических действий и мер;

– выявлять и оценивать этические дилеммы в рамках своей профессиональной деятельности, чтобы защищать потребности и права детей и бенефициаров;

– планировать, организовывать и осуществлять меры социальной работы, которые способствуют развитию, жизнедеятельности и повышению качества жизни людей с ограниченными возможностями;

– использовать разнообразные образовательные методы творческого, практического и социального характера;

– поддерживать общение и уважительно общаться с коллегами, детьми и бенефициарами, а также их родственниками;

– уметь проводить, организовывать и оценивать работу по изменениям и развитию в социально-образовательном контексте;

– уметь оценивать и отстаивать потребности и права бенефициаров в рамках законодательства и оказываемых услуг.

3) Личные и социальные компетенции в социальной педагогике:

– общаться с бенефициарами с искренним интересом, пониманием и уважением на основе принципов равенства и независимо от уровня развития и социального статуса человека;

– ценить индивидуальность и уважать различия и разнообразие;

– профессионально выстраивать общение, оценивать влияние своих действий и соответственно корректировать свое поведение;

– демонстрировать ответственность и серьезное отношение к профессии;

– вмешиваться в непредвиденные ситуации и искать пути выхода из сложившейся ситуации, а также действовать интуитивно и ситуативно, где это необходимо.

Студентам во 2-м, 3-м и 4-м семестрах необходимо предоставить социальный проект/исследование, который направлен на изучение различных проблем по вопросам ограничения возможностей. Данные социальные проекты служат выполнению третьей миссии университета, которая заключается во взаимодействии с обществом и решении растущих социально-экономических проблем. Студенты должны привлекать пользователей услуг к своей работе, например, конкретные социальные проекты включают совместное обучение с пользователями услуг. Кроме того, магистерская работа студентов должна быть основана на методологии, опирающейся на конкретные данные, при работе со взрослыми и молодежью с ограниченными возможностями.

Стажировка является «ключом педагогики» для программ по социальной работе. Таким образом, очень важно развивать практическое обучение для данного вида программ в соответствии с международными стандартами. Проект «Выстраивая мосты» является первым проектом, который помогает университету в развитии его практической составляющей.

Новый практический модуль «Социальная педагогика в социальной работе» – это нововведение, разработанное в соответствии с международными стандартами. Структура и содержание программы позволяет

студентам университета стать конкурентоспособными профессионалами в сфере социальной работы, изменить сложившуюся ситуацию на будущих рабочих местах и поддерживает профессиональные стандарты работы с людьми с ограниченными возможностями. Новая специализация по практической работе с инвалидами предоставляет студентам возможность в приобретении навыков и теоретических знаний, необходимых для непосредственного обслуживания инвалидов с использованием социально-педагогических методов, кроме того обучающиеся также осознают базу ценностей социальной работы и оправдают свои ожидания в вопросах практики, кодекса поведения, коммуникации и правил этикета. Проект является первым шагом для объединения социальной педагогики и социальной работы по организации работы с инвалидами. Результаты программы будут иметь важное значение для специализации образования по социальной работе по направлению инвалидности.

Список литературы

1. Законопроект о социальной работе [Парламент Грузии, Комитет по правам человека и гражданской интеграции, 2018]. – URL : www.parliament.ge/en (дата обращения: 28 November 2018).

2. Садзаглишвили С. Реконструкция учреждений социального обеспечения и создание профессиональной социальной рабочей силы в постсоветской Грузии: основа экологических систем / С. Садзаглишвили // Международная социальная работа. – 2018. – № 61 (6). – С. 1198–1208. – doi.org/10.1177/00208728166747 90.

3. Садзаглишвили С. Современное состояние науки и исследований в области социальной работы: обзор литературы и ее значение для посткоммунистических стран / С. Садзаглишвили // Международный журнал по социальной работе. – 2017. – Vol. 4. – No. 1. – DOI: 10.5296/v4i1.11157.

4. Ashley W. Развитие науки о социальной работе и расширение исследований в области социальной работы в странах с переходной экономикой / W. Ashley, J. T. Decker, Sh. Sadzaglishvili, N. Priebe // Журнал социологии и социальной работы. – 2017. – № 5 (2). – С. 20–28. – DOI: 10.15640/jssw.v5n^{2}a^{3}.

5. Симакова В.Тройной метод как инструмент социальной интеграции людей с ограниченными возможностями в Свердловской области / В. Симакова, П. Хольм. – Norway : Rudolf Steiner University College, 2012.

6. Выстраивая мосты – развитие высшего образования в социальной педагогике, основанного на практическом опыте как инструмента для социальных реформ и вовлечения людей с инвалидностью в Армении, Грузии, Кыргызстане и Норвегии : методические материалы [CPEA-LT-2017/10 043].

Sh. SADAZAGLISHVILI, K. GIGINEISHVILI

"Social Pedagogy in Social Work" Practice Module Implementation at the Higher Educational Institution of Georgia

Reforms on Disability and Social Work Profession

People with disabilities in Georgia are facing number of problems such as stigma towards disabled people within society, non-adapted environment, lack of employing opportunities for disabled people, and problems with entering to the higher education. People with intellectual disabilities are amongst the most vulnerable groups of society in Georgia. This group faces as extreme stigma also the lack of vision from the state. Georgian government has never had the mental health issues as a priority in its action plans or the policy development process. State has the 2018–2020 Action Plan for Mental Health, which is still under process but no relevant or important steps have been done yet.

State has no concrete policy how to work with people with intellectual disabilities. There is a state program "Child care subprogram" that envisages as the children and their problems also adults with disabilities and elderly people with the concrete quota. Accordingly, people with disabilities are not priority. The program is giving service to the target groups via NGOs delivering services. Those service provider organizations are less then 30 through out the country. Most of them are day care centers. The day care centers provide therapeutic assistance as well as support the beneficiaries to fight for their rights. State also has the national employment concept that gives the chance to adults with disabilities to be employed and state pays half of their salary. But the concept was only active in 2018. State also has the program of inclusive education since 2006, the reform has developed the inclusive education in schools, kinder-gardens, but has not reached the higher education yet. But it should be mentioned that state also offer the vocational training for any interested person and people with disabilities among them. But according to the public defender report the vocational colleges are not the guarantee for the good training or the employment as the report shows that people with disabilities do not graduate the colleges for different reasons nor they are employed and if they are, they leave their working places soon.

In Georgia there are several organizations offering quality services to the people with intellectual disabilities. The approach used by the organizations is social therapy or social pedagogy. The approaches are giving good results. The specialists working with the people with intellectual disabilities are:

1. Therapists: social therapists, psychologists, occupational therapists;
2. Doctors: psychiatrists and physicians;
3. Other specialists: social workers, teachers, etc.

Social workers are the specialists that have the highest outreach to the people with intellectual disabilities and their families. But as the state has no concept or policy toward the work for people with intellectual disabilities neither state social workers have a special education or training in social pedagogy that leaves the specialists without a special knowledge and skills and the beneficiaries without a proper therapy, treatment or service.

Social work is a new profession in Georgia (since 2000), especially about working with people with disabilities. There is high need of their strengthening in this direction. This can be done as on educational level (university) also in terms of further education – trainings, working groups, meetings etc. Especially after the fact that Georgian parliament has confirmed the Law of Social Work (2018) that regulates the profession.

The Law established the uniform social worker system and determined the key principles of social work profession obliging the social worker to adhere to the fundamental aspects upon the official duties which are: a respect to human rights, social justice, equality, sector competence, proportionality, honesty and professional ethics. The Law specifies rights and obligations to ensure maximal protection of the beneficiaries and social servants as well it defines professional qualification of the worker and the competences [1]. This is a first step for advancing the professionalization of social work in Georgia, as it ensures the development of professional expertise and the individual accountability of social workers and social work practitioners in Georgia.

However, the Law on Social Work creates new challenges for social work education and training to be planned in ways that support the formation of professional workforce acquired with skills and expertise and adapting to new job roles, career structures and local and international professional discourses. In this context the role of social worker's reaches a critical importance in terms of connecting high quality education and training to service needs and ensuring that social workers develop the expertise necessary to improve outcomes for service users and create effective services by using research and evidence to inform their practice decisions to meet rapid social-economical changes and complex needs of transitional societies [2].

The Law consists of ten chapters and 65 parts. The Law refers to the development of the social welfare system of Georgia as well as it emphasizes the social workers' role in it. The Law also states the need for specialization of social work. This means that soon the demand for social workers in the each system/sector

will rise. The Law on Social Work increases the demand on academy, especially, on a creation of specialized social work programs, well-developed concentration courses at the universities, on a continuing education possibilities for professional social workers and in general, increasing number of graduates from Social Work Programs. The Law also includes social pedagogy as one of the function/approach to be used by the social workers. This is the only Law that includes social pedagogy as the approach [1].

Social Work Education and Teaching Disability Issues

Social Work education has very short history in Georgia. In 2006 the first social work programs have been created at two major state universities. Social work education development in Georgia is influenced by two social work models of social work: American and UK/European schools. The first graduate social work program was developed by support of OSF Academic Fellowship Program/Higher Education Support Program at Ilia State University by local western educated social work professors and American social work professors from Columbia University and California State University. On the other hand, British and European schools led by professionals from Sheffield Hallam University (UK), Kiev Mohyla-Academy Ukraine, University of Ljubjana Slovenia, Tallinn University Estonia, and Vilnius Pedagogical University Lithuania influenced development of the first undergraduate, graduate and post graduate social work programs at Tbilisi State Universities by the financial support of Tempus/Tacis, one of a number of European Community programs designed to help the process of social and economic reform and/or development in the Partner Countries including Georgia in 2006–2012.

Thus, Georgian Social Work School can be described as a mixed model between American and British/European schools. The main focus is on advanced generalist practice, service development oriented practice rather than on clinically oriented social work practice. In fact, market of newly established social work profession requires qualified leaders and pioneers in the field to provide such social work roles as case management, advocacy, mediation, monitoring, program development and brokering in social welfare system. The clinical social work is not introduced in Georgia, as psychologists, psychiatrists, health professionals are largely presented countrywide and participate in psychosocial rehabilitation fields/clinical practices. Social work terminology accepted by the country also reflects on how the social work profession is perceived in Georgia. For instance, the term “beneficiary” that was established to indicate “client” or “service user” shows more focus on donor funded grants welfare recipient having less control over attributes of social services as well as recipi-

ent-social worker relationship itself being too far from equally balanced power relationships [3].

Starting from 2009 there are about 10–20 graduates of MA programs from both universities, about 20–25 BA graduates from Tbilisi State University each year and about 15 doctoral students currently enrolled at the social work doctoral studies at Tbilisi State University and Ilia State University [3].

As a fact, there are only two courses concentrated on disability issues taught on BA and MA levels and only at Tbilisi State University. These courses are:

(1) Social Work and Social Policy with People with Disabilities and

(2) Social Work Practice with People with Special Needs

To summarize, the current status of social work education can be described as lacking specialization regarding the disability and inclusion issues on BA as well as MA level. Thus, there is a high need for development of quality social work educational programs that are offering theoretical and practical courses on disability issues and enabling future graduates with the relevant competences to work with disabled youth and adults [4].

"Social Pedagogy in Social Work" Module Development

The practice module of "social work in social pedagogy" within the social work master program of Ilia State University was developed by the support of the Eurasia grant "Building bridges – development of practice based higher education in social pedagogy as a tool for social reforms and inclusion of persons with disabilities in Armenia, Georgia, Kyrgyzstan and Norway" (CPEA-LT-2017/10043) to meet the need of development of social work education on disability and enhance competences of social work graduates in working with disabled youth and adults.

The social work master program at Ilia State University, Faculty of Arts and Science is the first master program in Georgia (founded in 2006). It has both theory and practice components. The program has its practice conception that includes all details of organization of fieldwork for students. The primary goal of the practice component is to offer a quality of practical experience through intensive field placements.

Starting from 2019, fall semester, Master of Social Work Program is piloting practice module for MSW students: "Social Pedagogy in Social Work". 10 Students are enrolled in the module. The module involves theoretical course at the university as well as 13 weeks practice in the selected practice placements. In particular, the students are supposed to take 6 ECTS credits of fieldwork in each semester, which equals 118 hours in the field and 32 hours at the university classrooms – at the social work practice seminars that offer support, feed-

back, and input from peers regarding challenges, positive and negative situations, etc.; occurring in their field settings (In total, 600 hours in Practice that is 24 ECTS credits in 2 years).

In addition, students are required to take an elective course "Social Work with Disabled People" for the second year (2020 Fall semester) that is developed by support of the Eurasia Project and is already included in the MSW curriculum. Thus, in order to get certificate in the practice module "Social Pedagogy in Social Work", students need to gain in total 60 ECTS credits in practice courses (including fieldwork) and the above-mentioned elective course together.

Four practice placements are selected:

1. Qedeli Community for intellectually challenged adults. Work therapy studios for intellectually challenged people by providing family and community based care.

2. Centre for Free Pedagogy-school for disabled and special educational needs children and adolescents.

3. Association for People in need of Special Care- Social Therapy House – Day Centre for disabled persons

4. Child Development Institute – Independent life and working skills development program for young persons who have special educational needs.

Each practice field placements identified so called practice teachers who are trained by the project and provide supervision for the students at the field.

The practice component comprises of four practice courses. Practice courses are practice seminars that are provided to students in parallel with practice placements. During the two years of study, student undergoes four above mentioned practice placements (one semester for each placement). The main idea is that each student spends one semester in each practice placement to grow his/her skills in special practice with disabled adults and young persons by using the trinal methods. Students will develop their competencies in social pedagogy – "the work with persons with disabilities and the conditions for them being able to take part in and contribute to social cultural activities in their local and regional community". As, social pedagogy is a field of work covering the whole life span of people, students will have practice with adolescents (Center for Free Pedagogy) as well as with adults who are at risk of exclusion [5].

The fieldwork experience is an extension of the classroom. It is designed to provide a challenge to the student, exposing them to the myriad of practice opportunities. The fieldwork experience is designed to engage students in supervised direct service at macro, mezzo, and micro levels. The fieldwork expe-

rience provides students with the opportunity, under supervised conditions, to apply theories and knowledge learned in social work courses. Additionally, the fieldwork experience provides students an opportunity to reflect on their learning and to experiment and develop confidence in the skills they are developing during the practice.

Emphasis in the first year of fieldwork is placed upon developing appropriate foundation social pedagogical practice skills and knowledge and during the second year, the student is expected to develop increased insight and depth of understanding of agency and/or client systems and social pedagogy skills via exposure to a variety of experiences emphasizing on the student's ability to develop diagnostic, leadership, and administrative skills. In the first semester students initiate their assignments by becoming oriented to the agency placement. Students initially observe professionals in practice and later in the semester may begin to carry caseloads, case assignments, and participate in client, agency, and community activities. If students are assigned caseloads, they are expected to carry and manage them with the guidance of the field instructor. In the second year, students continue to build upon the micro and macro knowledge and skills gained during the first Year, and through advanced coursework, continue to expand their application of new skills in micro, macro, and mezzo settings. Some of these advanced practice skills consist of increased self-analysis and reflection, autonomy, constructive utilization of supervision, management of more complex caseload assignments and legal and ethical issues.

Practice Coordinator (that is assigned by the project) is responsible for site visits once a semester to assess students' performance and meet the practice teachers. At the beginning of the field placements student, practice coordinator and practice teacher at practice placement elaborate educational plan, which includes practice assignments that are assigned to the student during the semester. At the end of the semester student is assessed by both practice teacher (10% of assessment) by using a special practice assessment form and practice coordinator/course teacher (90%). Practice coordinator who is a practice seminar course leader at the same time provides student's assessment based on students' mid-semester and final assignments. The student presents his/her e-portfolio of practice work as middle and final assessment. All assignments are designed to measure students' following fundamental social pedagogical competencies [6].

1) Theoretical competences in Social Pedagogy:

– An understanding on different views on knowledge and scientific methods;

– Basic knowledge on ethics and an insight into ethical issues related to social work practices;

– Knowledge on development, learning and socialization, as well as a specific understanding of children, youth and adults who are in need of special requirements concerning education and care;

– Knowledge of the working of society, framework conditions, legal rights, legislation and support services that are relevant to the social-pedagogical work sphere;

– Basic knowledge of communication and familiarity with conflict resolution.

2) Skills and methodological competences in Social Pedagogy

– Obtain, evaluate and apply academic theoretical knowledge to plan and justify social-pedagogical actions and measures;

– Identify and evaluate ethical dilemmas within the occupation, in order to safeguard the needs and rights of pupils and beneficiaries;

– Plan, lead and implement targeted social work measures that contribute to development, coping and quality of life for people with disabilities;

– Use a diverse repertoire of educational methods of artistic, practical and social nature;

– Communicate and interact in a supportive and respectful manner with colleagues, pupils and beneficiaries, as well as their relatives;

– Be able to carry out, lead and evaluate change and development work in a social-educational context;

– Be able to safeguard and manage the needs and rights of beneficiaries within the frameworks of legislation and support services.

3) Personal and social competences in Social Pedagogy

– Meet beneficiaries with genuine interest, understanding and respect, based on the ideal of equality and regardless of the individual´s level of development and social status;

– Appreciate individuality and respect differences and variety;

– Work professionally with relations, assess the impact of his/her own actions and adjust their own behaviour accordingly;

– Show accountability and an attitude of commitment towards the profession;

– Intervene in and deal with unforeseen situations and act intuitively and situationally where this is necessary.

The students will be also required at the 2nd, 3rd and 4th semesters to submit social project/initiative activity that is concentrated on the disability. These social projects serve for accomplishment of the third mission of

the university, which is to engage with society and address growing societal -economic challenges. Students are required to involve service users in their assignments, e. g. specific social projects involved co-teaching with service users. In addition, students' master thesis will be on evidence-based methodologies in working with disabled adults and young people.

Field education is the "signature pedagogy" for social work programs. Thus, it has high importance to develop field education for academic social work programs according to the international standards. The project "Building Bridges" is the first project serving to the university to develop its practice component.

Conclusion

The new practice module "Social Pedagogy in Social Work" is a practice innovation that developed according to the international standards. The structure and content of the program enables university students to become competitive social work professionals and change agents at their future workplaces and maintain professional standards of practice in working with disabled people. This new specialization in disability will equip students with the skills and theoretical knowledge needed for direct service with disabled people using social pedagogical methods and students will also gain a hands-on understanding of the social work value base and meet its expectations in terms of practice and its codes of conduct, communication, and protocols. This project is the first step to connect social pedagogy and social work in practice with disabled people. Finally, the results of the program will have crucial importance on specialization of social work education in the direction of disability.

References

1. Parliament of Georgia (2018) The Human Rights and Civil Integration Committee. Bill on Social Work. Available at: http://www.parliament.ge/en/ (accessed 28 November 2018).

2. Sadzaglishvili, S. (2018). Reconstructing social welfare institutions and building a professional social work workforce in post-Soviet Georgia: An ecological systems framework. International Social Work, 61 (6), 1198–1208. https://doi.org/10.1177/0020872816674790

3. Sadzaglishvili, Sh. (2017). The Current Status of Social Work Science and Research: A Review of The Literature and its Implications for Post-Communist Countries. International Journal of Social Work, ISSN 2332–7278, Vol. 4, No. 1. DOI: 10.5296/v4i1.11157

4. Ashley, W. Decker, J. T, Sadzaglishvili, Sh. and Priebe, N. (2017) Enhancing the Science of Social Work and Expanding Social Work Research in Transitional Countries. Journal of Sociology and Social Work, ISSN: 2333–5807 (Print), 2333–5815 (Online), 5 (2), pp. 20–28, DOI: 10.15640/jssw. v5n^{2}a^{3} URL: http://dx.doi.org/10.15640/jssw. v5n^{2}a^{3}.

5. Simakova, V. & Holm, P. The trinal method as a tool for social inclusion of persons with disabilities in Sverdlovsk Region, Russia. Rudolf Steiner University College, Norway, 2012.

6. Building bridges – development of practice based higher education in social pedagogy as a tool for social reforms and inclusion of persons with disabilities in Armenia, Georgia, Kyrgyzstan and Norway" (CPEA-LT-2017/10043), Training Materials.

М. А. ГАЛАГУЗОВА, К. В. ВЕРЕТЕННИКОВА

От педагогического взаимодействия к инклюзивному: понятийный аспект

Понятие, как известно, является ведущей формой познания действительности, представляет логический каркас построения любых научных теорий. Проблема систематизации понятийно-терминологического аппарата педагогики стала принимать самостоятельный статус лишь в конце 60-х гг. прошлого века. Это связано с совершенствованием теоретического уровня педагогики, развитием методов научно-педагогических исследований.

Совокупность понятий науки, в том числе педагогики, представляет динамическую систему, поскольку наука непрерывно изменяется. Динамичность же понятий проявляется в их постоянной дифференциации и интеграции как в пределах понятий одной науки, так и в других смежных областях. Они изменяются в зависимости от исторической обстановки, той объективной действительности, которую они призваны отражать. Отсюда понятия, как отмечается в работах А. Н. Аверьянова, В. Г. Афанасьева, И. В. Блауберга А. Е. Уемова и других методологов, имеют исключительно сложную структуру, они могут выступать объектом познания, его средством и одновременно результатом.

Роль однозначного толкования понятий в научных исследованиях по педагогике неоднократно отмечалась в работах М. А. Галагузовой, В. В. Краевского, Н. М. Назаровой, В. М. Полонского, Г. Н. Штиновой и других ученых.

С одной стороны, как пишут В. В. Краевский и Е. В. Бережнова, «существенным недостатком, все более сказывающимся на развитии нашей науки, является нетребовательность к терминологической однозначности. Известно, что выработка строгой и однозначной терминологии – непреложное требование научной методологии» [1, с. 195]. И далее: «поможет соблюдать однозначность практическое правило, незамысловатое,

но, как показал опыт, трудное для исполнения: научное изложение должно начинаться с явного определения ключевых понятий, и этого определения нужно придерживаться до конца» [там же, с. 196].

С другой стороны, как пишет В. М. Полонский, «разработка терминологических вопросов педагогики особо актуальна в период реформирования системы образования, в условиях свободного доступа пользователей к отечественным и зарубежным источникам. Перестройка общей и профессиональной школы, внедрение государственных образовательных стандартов обогатили педагогическую науку новыми понятиями, усиливается потребность в систематизации и упорядочении ее терминологии» [2, с. 94].

При исследовании ключевого понятия «важно выделять специфические и существенные признаки явления, о котором идет речь в понятии. Какие из признаков, выделяемые исследователем, являются новыми, а какие повторяют уже известные признаки, т. е. требуется более четкое определение элемента новизны в сущности вводимого понятия» [3, с. 35].

Приступая к феноменологическому описанию заявленной темы статьи, необходимо определить семантику круга основных используемых понятий, смысл и значение ключевых терминов, используемых в статье: взаимодействие, педагогическое взаимодействие и инклюзивное взаимодействие.

При выборе определения искомых понятий мы старались по возможности учесть современный научный контекст: научные труды, монографии, диссертации, а также лексику из существующих педагогических энциклопедий и словарей, которые представляют собой наиболее полное и концентрированное выражение теории и практики определенных областей знаний.

С одной стороны, однозначное толкование выбранных нами понятий необходимо для освещения темы статьи. С другой стороны, мы предлагаем собственное представление ключевого понятия «инклюзивное взаимодействие».

В исследовании мы учитываем, что определение сущности выбранных понятий – необходимая ступень, узловой момент в научном поиске, от которого зависит успех исследуемой проблемы. Мы принимали также во внимание современные нормативные документы, на которые ориентируемся в статье: законы, постановления в области образования, решения и постановления Правительства РФ по инклюзивному образованию.

Прежде всего, кратко коснемся определения самого термина «понятие». Согласно различным справочным источникам «понятие» – форма

абстрактного мышления, отражающая существенные признаки класса однородных предметов. Существенными признаками являются те, каждый из которых, взятый отдельно, являются необходимым, а в совокупности они достаточны, чтобы отличить одно понятие от других, т. е. любое понятие включает в себя определенные признаки. При определении того или иного понятия необходим всесторонний анализ признаков понятия, причем не в статике, а в динамике. В зависимости от цели исследования, практических потребностей исследования можно выделить признаки понятий по разным основаниям. При этом мы помним, что в науке различают родовые и видовые понятия. Выделяемые существенные признаки являются видовыми понятиями по отношению к родовому, к которому они относятся» [3, с. 36].

При определении видовых признаков рассматриваемых понятий воспользуемся методом родо-видовых отношений (М. А. Галагузова, В. В. Краевский, В. М. Полонский и др.).

При исследовании методологических принципов понятийного аппарата в педагогических исследованиях нами наряду с другими учеными выделен такой признак, как субъективность. Он представляет «социально востребованную личностную характеристику исследователя… необходимое признание субъективности как характеристики авторской позиции исследователя и правомерность личностной составляющей в получении знания в процессе научного исследования» [там же, с. 35]. Таким образом проанализируем видовые признаки понятий «взаимодействие», «педагогическое взаимодействие» и «инклюзивное взаимодействие» и представим окончательно авторское определение понятия «инклюзивное взаимодействие».

Взаимодействие присуще любому человеку как социальному существу: взаимодействие между учащимися в классе, членами семьи, сотрудниками в коллективе и т. д. Вначале рассмотрим этимологию слова «взаимодействие», оно, как видим, состоит из двух слов «действие» и «взаимо». Обратимся за разъяснением этих терминов к словарю С. И. Ожегова. «Действие» в этом словаре представлено в нескольких значениях:

«1. Проявление какой-нибудь энергии, деятельности, а также сама сила, деятельность, функционирование чего-нибудь;

2. Результат проявления деятельности чего-н., влияние, воздействие;

3. Поступки, поведение;

4. События, о которых идет речь;

5. Часть драматического произведения;

6. Основной вид математического вычисления» [4, с. 159].

Термин «взаимо-» в том же словаре трактуется как «первая часть сложных слово знач. взаимный, напр., взаимовлияние, взаимопроверка, взаимовыручка, взаимозаменяемость, взаимозависимость, взаимовыгодный» [там же, с. 77].

Рассмотрим также, как представлено понятие «взаимодействие» в философской, психологической и педагогической справочной литературе.

В философском словаре взаимодействие рассматривается как «*процесс взаимного влияния тел друг на друга* (выделено авторами. – *М. Г., К. В.*) путем переноса материи и движения, универсальная форма изменения состояния тел. Взаимодействие определяет существование и структурную организацию материальной системы, ее свойства, ее объединение наряду с др. телами в систему большего порядка» [5, с. 65].

В психологическом словаре рассматриваются «взаимодействия межличностные – *объективные связи и отношения* (здесь и далее выделено авторами. – *М. Г., К. В.*), существующие между людьми в социальных группах. В социальной психологии «взаимодействие межличностное используется в двух значениях: 1) для характеристики системы действительных межличностных контактов людей в процессе совместной работы; 2) для описания *взаимных влияний*, оказываемых людьми друг на друга в ходе совместной деятельности» [6, с. 44].

В «Словаре по образованию и педагогике» В. М. Полонского взаимодействие представлено как «процесс непрерывного или опосредованного воздействия (здесь и далее выделено авторами. – М. Г., К. В.) объектов (субъектов) друг на друга, порождающих их взаимную связь и обусловленность, в результате которой каждая из взаимодействующих сторон выступает и как причина другой, и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны» [7, с. 30].

Из приведенных выше высказываний определим видовые признаки рассматриваемого понятия:

– взаимодействие – это универсальная форма материи;

– в процессе межличностного взаимодействия возникают объективные связи и отношения, которые характеризуют контакты и отношения между людьми;

– контакты могут включать не только отношения в диаде, но и в триаде или в группах;

– отношения и контакты сопровождаются мотивацией участников взаимодействия;

– взаимодействие субъектов друг на друга выступают как причина и как следствие обратного влияния противоположной стороны, т. е. су-

ществует определенная причинно-следственная связь во взаимодействии.

Для нашего исследования особо значимым является понятие «педагогическое взаимодействие». В работах И. Я. Лернера, В. А. Караковского, Л. И. Новиковой, Н. Е. Щурковой, Е. В. Коротаевой и других ученых показано изменение этого понятия с течением времени.

Публикуются исследования, освещающие различные грани педагогического взаимодействия: например, Т. А. Березина рассматривает современные педагогические технологии взаимодействия педагога с семьей дошкольника (1997); М. Е. Бекоева исследует влияние взаимодействия познавательной деятельности на развитие интересов учащихся к математике (1998); Е. С. Коротаева представляет теорию и практику педагогического взаимодействия (2000); С. П. Иванова освещает психологию полисубъективного взаимодействия в социально-педагогической среде (2003); Е. Г. Евдокимова представляет развивающее взаимодействие в педагогическом процессе (2004) и др.

Понятие «педагогическое взаимодействие» включается в педагогические словари и справочники. Можно констатировать, что уже опубликовано довольно много различных работ по проблемам развития понятия «педагогическое взаимодействие», что позволяет нам провести анализ этого понятия и выделить его видовые признаки:

– Педагогическое взаимодействие – это процесс, происходящий между воспитателем и воспитанником в ходе учебно-воспитательного процесса и направленный на развитие личности ребенка [8, с. 128].

– Педагогическое взаимодействие – личный контакт воспитателя и воспитанника (или воспитанников), случайный или преднамеренный, частный или публичный, вербальный или невербальный, длительный или кратковременный, имеющий следствием взаимное изменение их поведения, деятельности, отношений, установок [9, с. 35].

– Педагогическое взаимодействие – детерминированная познавательная ситуация, опосредованная социально-педагогическими процессами связи субъектов (и объектов) образования, приводящая к их количественно-качественным изменениям [10, с. 209].

– Педагогическое взаимодействие – личностный контакт воспитателя и воспитанника (ов), случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок. Педагогическое взаимодействие может проявляться в виде сотрудничества, когда обеими сторонами дости-

гается взаимное согласие и солидарность в понимании целей совместной деятельности и путей ее достижения, и в виде соперничества, когда успехи одних участников совместной деятельности стимулируют или тормозят более продуктивную и целенаправленную деятельность других ее участников [11, с. 5].

– Педагогическое взаимодействие – это организованное сотрудничество преподавателя и его учеников в целях воспитания и образования, итогом которого станут поведенческие и внутренние изменения у обоих сторон [12].

В приведенных определениях мы выделили различные видовые признаки рассматриваемого понятия. Ограничимся данными работами, ибо в других изученных нами источниках приводятся аналогичные определения, и сделаем некоторые выводы.

1. Педагогическое взаимодействие большинством авторов рассматривается для образовательных учреждений, в основном школ. Даже поверхностный анализ реальной педагогической практики свидетельствует о широком спектре педагогических взаимодействий: «ученик – ученик», «ученик – коллектив», «ученик – учитель», «воспитатель – воспитанник» и др. Это может быть деятельность на уроке и во внеурочное время, в школе или вне ее.

2. Большинство авторов указывают на форму связи участников педагогического взаимодействия: контакт, ситуация, процесс, сотрудничество. Такие разночтения не позволяют четко определить форму связи, ибо приведенные выше определения являются не рядоположными.

По нашему мнению, существенным в педагогическом взаимодействии выступает признак сотрудничество. «Сотрудничество учебное», согласно другому словарю, – это «гуманистическая идея совместной развивающей деятельности детей и взрослых, скрепленная *взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга* (выделено авторами. – *М. Г., К. В.*), коллективным анализом хода и результатов этой деятельности» [13, с. 542].

3. Педагогическое взаимодействие всегда имеет две стороны, два взаимообусловленных компонента: педагогическое воздействие и ответную реакцию воспитанника. Воздействия могут быть прямые или косвенные, различаться по направленности, содержанию и формам предъявления, по наличию или отсутствию цели, характеру обратной связи (управляемые, неуправляемые) и т. п. Столь же многообразны и ответные реакции воспитанников: активное восприятие, переработка информации, игнорирование или противодействие, эмоциональное переживание или безразличие, действия, поступки, деятельность и др.

4. Во всех определениях прослеживается причинно-следственная связь как фактор включения субъектов во взаимодействие и его результат, который выражается в обогащении различных сфер личности (интеллектуальной, эмоциональной, деятельностной и др.).

Следует также отметить, что в последние годы появляются статьи, в которых отражаются некоторые грани педагогического взаимодействия, без определения сущности понятия. Например, работы В. С. Данюшенковой, С. В. Кондратьева, С. Е. Рафф, В. А. Ясвина и др., позволяющие расширить представление о педагогическом взаимодействии В них рассматриваются такие вопросы как форма информационного взаимодействия в процессе обучения; педагогическое взаимодействие как объект диагностики и коррекции; тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде и др.

Следующий этап нашего исследования связан с определением ключевого понятия статьи «инклюзивное взаимодействие». Понятие «инклюзия» и соответствующие теоретико-методологические и практические исследования его активизировались с принятием Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и других подзаконных актов.

В научных статьях обосновывается необходимость уточнения понятий «дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)», «дети с инвалидностью», «особые образовательные потребности детей» и др. (Н. Н. Малафеев, Н. М. Назарова, Д. З. Ахметова, Т. А. Челнокова и др.). В рассматриваемой статье мы используем согласно нормативным документам термин «обучающиеся с ОВЗ».

В настоящее время опубликовано большое количество исследований отечественных ученых по проблемам инклюзивного взаимодействия, которые мы раздели на две группы:

– инклюзивное взаимодействие в общеобразовательных организациях;

– инклюзивное взаимовоздействие в учреждениях профессионального образования.

Рассмотрим первую группу работ. Раскрывая основы инклюзивного взаимодействия с людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, коллектив авторов под руководством И. А. Филатовой определяют качество инклюзивного взаимодействия человека с ОВЗ как «его включение в процесс коммуникации, который строится на основе философии гуманистической этики («этики жизни») и определяется мировоззренческими принципами (Э. Левинас, Ж.-П. Сартр, Э. Фромм, А. Швейцер):

– безусловное уважение к дару жизни и ее суверенности;

– уважение ко всякой человеческой жизни, признание ее ценности и недопущения снижения ценности жизни отдельных людей;

– позитивного принятия образа другого человека, какой он есть на самом деле;

– взаимного признания ответственности, в том числе и перед собой;

– самостоятельность и независимость образа жизни человека» [14, с. 12].

В целом, разделяя мнения авторов, мы не можем принять это определение, так как оно включает довольно много терминов, которые требуют дополнительного уточнения и разъяснения.

И. Н. Белкина и С. А. Слащинин рассматривают особенности организации взаимодействия участников в процессе инклюзивного образования школ [15]. Специального определения понятия «инклюзивное взаимодействие» в этой работе мы не обнаружили. Интересным нам представляется высказывание авторов о том, что «в процессе взаимодействия с равными партнерами ребенок приобретает такие качества, как взаимное доверие, доброта, готовность к сотрудничеству, умение ладить с другими, отстаивать свои права, рационально решать возникающие конфликты. Ребенок, имеющий разнообразный положительный опыт взаимодействия со сверстниками, начинает точнее оценивать себя и других, свои возможности и возможности других» [там же, с. 67]. По нашему мнению, в статье четко прослеживается формирование нравственных качеств ребенка в процессе инклюзивного взаимодействия. Кроме того, авторы подчеркивают, что взаимодействие играет ведущую роль для полноценного социального и познавательного развития ребенка. И с этим мнением авторов невозможно не согласиться.

А. В. Бахарев, исследуя развитие инклюзивных практик в истории современного российского образования, конкретизирует содержание понятие «дети с ОВЗ в инклюзивном образовании», выделяет «принципы инклюзивного образования, способствующие социализации и адаптации ребенка с ОВЗ: принцип социальной адаптации; принцип гуманности; принцип синергетичности; принцип поддержки самостоятельной активности ребенка с ограниченными возможностями; принцип индивидуализма» [16, с. 12]. В своей работе автор не дает определение понятия «инклюзивное взаимодействие», однако он акцентирует внимание на социализации и адаптации детей с ОВЗ в процессе инклюзивного взаимодействия. Мы разделяем эту точку зрения автора.

Проблемы нравственного воспитания детей в инклюзивном образовании подчеркиваются в исследовании М. А. Колокольцевой. Автор выделяет воспитание нравственных взаимоотношений младших школь-

ников: «мотивационно-потребностный компонент – нравственная направленность отношений, желание помочь сверстнику, нравственные потребности, проявления любви и заботы, стремление к дружбе, общению, взаимодействию с „особыми“ сверстниками; эмоционально-чувственный компонент – способность сочувствовать, сопереживать, развитость средств эмоционального реагирования на проблемы, обиды, физическую боль сверстников, культура выражения чувств и эмоции, умение управлять своими эмоциями; ценностно-смысловой компонент – глубина осмысления и знание нравственных норм и правил, полнота и объем нравственных представлений об отношениях со сверстниками; способность находить приемлемые способы выхода из ситуаций нравственного выбора, информированность о жизни и проблемах людей с ограниченными возможностями здоровья, необходимости помощи им; поведенческо-волевой компонент – степень сформированности нравственных умений, навыков и привычек поведения, проявляющихся в отношениях со сверстниками; социально-нравственная активность и инициативность, нравственная самореализация, поведение в сложных нравственных ситуациях, устойчивость нравственного поведения в отношениях со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья» [17, с. 8]. Как видим, автор выделяет в своем исследовании формирование нравственных взаимоотношений у младших школьников в инклюзивном образовании и раскрывает их компоненты.

Рассмотрим вторую группу работ – инклюзивное взаимодействие в профессиональных учебных заведениях.

А. Романова исследовала инклюзивное взаимодействие в высшей школе России. Автор выяснила, что вузам страны неизбежно придется решать самые различные задачи по формированию адаптированной образовательной среды. Но, прежде всего, участникам образовательного процесса нужно научиться инклюзивному взаимодействию – полномасштабному вступлению в равноправные отношения. Автор считает, что «инклюзивное взаимодействие – это трехсторонний процесс, включающий: взаимодействие со стороны вуза, ППС; взаимодействие со стороны студента с ОВЗ; третья сторона инклюзии – „обычные“ студенты» [18, с. 5]. Как видим, автор акцентирует внимание на терминах «процесс» и «участники взаимодействия», но, на наш взгляд, не освещены такие важные вопросы, как цель и средства инклюзивного взаимодействия.

Ю. Н. Галагузова и К. В. Веретенникова исследовали инклюзивное взаимодействие как средство профессионального саморазвития студентов педагогического вуза. Они приводят определение понятия «инклю-

зивное взаимодействие» как «ситуативно-обусловленный личностный контакт людей с инвалидностью и без инвалидности, реализуемый на основе взаимного двухстороннего развития участников» [19, с. 300]. В целом, разделяя эту точку зрения, считаем, что необходимо разъяснение выражения «ситуативно-обусловленный личностный контакт».

Д. Э. Дунганова, исследуя феномен инклюзивного взаимодействия в социально-педагогическом аспекте, приходит к такому выводу: «инклюзивное взаимодействие – это гуманистически ориентированный процесс общения людей с отсутствием и наличием жизнедеятельности различного характера, который, как правило, осуществляется в процессе совместной деятельности, где все участники выступают как паритетные, равноправные партнеры. Инклюзивное взаимодействие направлено на овладение участниками позитивными социальными, духовными и эмоциональными ценностями» [20, с. 33]. Автор подчеркивает необходимость гуманистически ориентированного процесса общения людей с инвалидностью и без инвалидности и указывает на цель инклюзивного взаимодействия.

На наш взгляд, в изученных нами источниках недостаточно полно рассматривается важный фактор инклюзивного взаимодействия – это социализация обучающихся с ОВЗ.

Социализация, как известно, процесс освоения человеком существующих в данной культуре и обществе заданных норм поведения и способов деятельности. Социализация имеет две взаимосвязанные стороны. С одной стороны, любое общество на определенном этапе своего развития вырабатывает определенную систему нравственных ценностей, норм и правил поведения человека. С другой – в процессе целенаправленного воспитания и обучения происходит изменение самой личности, которая «присваивает» необходимые нормы и правила поведения в обществе. Нельзя забывать и о том, что на формирование личности оказывают влияние и разнообразные стихийные процессы, происходящие в окружающей жизни. Отсюда результат целенаправленных и стихийных влияний не всегда предсказуем.

Процесс социализации наиболее активно происходит в дошкольном и младшем школьном возрасте, когда идет процесс нравственного становления личности. Однако этот процесс не заканчивается каким-то определенным возрастом, фактически он длится всю жизнь. В старших классах школьники, в профессиональных учебных заведениях студенты постоянно пополняют свой багаж новыми нравственными установками, у них формируются нравственные убеждения и корректируется их поведение.

Однако, выйдя из школы или профессионального учебного заведения, как отмечают многие исследователи, люди с ОВЗ трудно адаптируются к социальным условиям жизни, чувствуют себя в изоляции. Но и выпускники школ и вузов выделяют особенности этих людей, считая их не равными по статусу здоровым. Например, часто подростки «навешивают» ярлыки на детей с ОВЗ: «косой», хромой», «дебильный» и другие.

Процесс инклюзивного взаимодействия, по нашему мнению, должен менять отношение обычных обучающихся к обучающимся с ОВЗ, видеть в обучающихся с ОВЗ равного партнера, гражданина, члена коллектива, члена семьи и др. В этом, на наш взгляд, отражается основная цель инклюзивного взаимодействия.

Ограничимся приведенными выше рассуждениями. Как видим понятие «инклюзивное взаимодействие» в изученных нами работах встречается довольно редко. Происходит это потому, по нашему мнению, что инклюзивное взаимодействие – это относительно новое понятие в педагогике, социальной педагогике и социальной психологии. Во всяком случае в словарной литературе мы его не встречали.

Изучение представленных выше работ также позволяет предположить, что для каждого социального института (культура, религия, образование, семья и др.) есть свои особенности в определении понятия «инклюзивное взаимодействие».

Мы рассмотрим определение данного понятия для сферы образования. На основании рассуждений, приведенных выше, выделим признаки инклюзивного взаимодействия.

1. Субъектами инклюзивного взаимодействия выступают педагоги и обучающиеся. Педагогами могут быть учителя образовательных учреждений, руководители дополнительного образования, преподаватели вузов и колледжей (техникумов). Обучающиеся – это участники инклюзивного взаимодействия, учащиеся и студенты школ, техникумов, вузов и других образовательных организаций и обучающиеся с ОВЗ. Не претендуя на научную корректность, назовем учащихся общеобразовательных и профессиональных учреждений «здоровыми обучающимися» в отличие от «обучающихся с ОВЗ». Мы помним, что для обучающихся с ОВЗ в любом образовательном учреждении создаются определенные материально-технические, психолого-педагогические и иные условия. Методики развития, обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ сегодня довольно широко представлены в многочисленных научно-методических работах.

2. Формой инклюзивного взаимодействия мы выбираем сотрудничество. В результате определенных усилий как со стороны педагогов, так

и обучающихся происходит взаимное влияние педагогов и обучающихся и взаимное влияние обучающихся, здоровых и с ОВЗ, друг на друга.

3. Целью инклюзивного взаимодействия является успешная социализация обучающихся с ОВЗ.

Подводя итоги проделанного исследования, не претендуя на «последнюю инстанцию», инклюзивное взаимодействие мы определили как сотрудничество педагога со здоровыми обучающимся и обучающимися с ОВЗ в различных образовательных организациях, способствующее успешной социализации личности.

Конечно, на наш взгляд, уточнение предложенного нами определения понятия требует дальнейших исследований. В нашем исследовании мы делали акцент на диаду – педагог и обучающиеся, однако в образовании большое значение имеет семья. Рассмотрение триады в образовании – педагог, обучающийся и семья – в инклюзивном взаимодействии в общеобразовательных организациях может быть дальнейшим этапом исследования. Также это понятие требует изучения специфики инклюзивного взаимодействия в других социальных институтах, теории и методики инклюзивного взаимодействия и других проблем. Надеемся, что усилиями ученых, занимающихся проблемами инклюзивного образования и инклюзивного взаимодействия, в скором будущем понятие «инклюзивное взаимодействие» войдет и в словарную литературу.

Список литературы

1. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – Москва : Академия, 2006. – 400 с.

2. Полонский В. М. Соотношение и динамика развития основных понятий педагогики / В. М. Полонский // Понятийный аппарат педагогики и образования : коллективная монография ; отв. ред. М. А. Галагузова, В. М. Полонский. – Вып. 11. – Екатеринбург, 2019. – С. 94–104.

3. Галагузова М. А. Методологические принципы понятийного аппарата в педагогических исследованиях / М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова, Т. С. Дорохова, Р. Х. Исхаков // Педагогическое образование в России. –2020. – № 1. – С. 34–38.

4. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. – Москва : АЗЪ, 1993. – 960 с.

5. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова – Москва : Изд-во политической лит-ры, 1987. – 588 с.

6. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. – Москва : Педагогика, 1983. – 448 с.

7. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – Москва : Высш. шк., 2004. – 512 с.

8. Российская педагогическая энциклопедия : в 2-т. / под. ред. В. В. Давыдова. – Т. 2. – Москва : Больш. рос. энцикл, 1999.

9. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков / под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – Москва : Сфера, 2004.

10. Коротаева Е. В. Педагогическое взаимодействие: опыт проблемного анализа / Е. В. Коротаева. – Екатеринбург : УрГПУ, 2007.

11. Словарь педагогического обихода / под ред. Л. М. Лузиной. – Псков : ПГПИ, 2003.

12. www.textologia.ru/slovari/pedagogicheskie-terminy/pedagogicheskoe-vzaimodeystvie/?q=1057&n=305.

13. Педагогика : большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Соврем. слово, 2005. – 720 с.

14. Основы инклюзивного взаимодействия с людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья : метод. рекомендации / авт.-соств. И. А. Филатова [и др.]. – Екатеринбург, 2017. – 20 с.

15. Белкина И. Н. Особенности организации взаимодействия участников в процессе инклюзивного образования школ / И. Н. Белкина, С. А. Слащинин // Проблемы педагогики. – 2017. – № 9 (32).

16. Бахарев А. В. Развитие инклюзивных практик в истории современного российского образования : дис. ... канд. пед. наук / А. В. Бахарев. – Москва, 2008. – 157 с.

17. Колокольцева М. А. Воспитание нравственных взаимоотношений младших школьников в инклюзивном образовании : дис. ... канд. пед. наук / М. А. Колокольцева. – Махачкала, 2012. – 153 с.

18. Романова А. Инклюзивное взаимодействие в высшей школе России: уже не иллюзия / А. Романова. – URL : libinform.ru/read/articles/Inklyuzivnoe-vzaimodejstvie-v-vysshej-shkole-Rossii.

19. Веретенникова К. В. Инклюзивное взаимодействие как средство профессионального саморазвития студентов педагогического вуза / К. В. Веретенникова, Ю. Н. Галагузова // Традиции и инновации в педагогическом образовании : сб. науч. тр. IV Междунар. конф. – Екатеринбург, 2018. – С. 298–301.

20. Дунганова Д. Э. Феномен «инклюзивного взаимодействия в социально-педагогическом аспекте / Д. Э. Дунганова // Социокультурная инклюзия: теория, практика, искусство : сб. науч. тр. Междунар. круглого стола «Арт-терапевтические технологии как инструмент инклюзии» / науч. ред. Ю. Н. Галагузова. – Екатеринбург, 2019. – С. 28–34.

Д. Э. ДУНГАНОВА, Ю. Н. ГАЛАГУЗОВА

О месте понятия «инклюзивное взаимодействие» в социально-гуманитарных науках

За последние 20 лет в психолого-педагогической литературе появился целый арсенал научных понятий, связанных с внедрением новой образовательной парадигмы, нацеленной на включение детей с различными особенностями развития или инвалидностью в образовательное пространство. Например, «инклюзивная компетентность педагога», «инклюзивная образовательная среда», «инклюзивный класс», «инклюзивная школа», «инклюзивное искусство», «инклюзивная культура» и др. Ученые и практики делают первые шаги в обосновании данных феноменов, однако среди нерешенных и дискуссионных вопросов, как в российской, так и зарубежной научной среде, остается проблема осмысления и интерпретации понятийно-терминологической аппарата инклюзивного образования. Одним из таких понятий, которое широко используется учеными и практиками, является понятие «инклюзивное взаимодействие», которое до сих пор не получило своего научного обоснования. Попробуем в статье ответить на ряд вопросов: какой науке принадлежит данное понятие? Каково его определение? Какое место оно занимает в понятийной системе научного знания?

Очевидно, что родовым понятием для изучения феномена инклюзивного взаимодействия является понятие «взаимодействие», которое уже нашло свое теоретическое обоснование, в первую очередь, в общественных и гуманитарных науках. Так, в философском знании категория «взаимодействие» рассматривалась в трудах Г. Гегеля, Э. В. Ильенкова, И. Канта, Б. М. Кедрова, П. В. Копнина как одна из базисных философских, онтологических категорий, которая отражает процессы связи, взаимосвязи, воздействия, перехода, развития разных объектов под влиянием взаимного действия друг на друга и на другие объекты. Социально-философское рассмотрение категории «взаимодействие» предусматривает ее трактовку как активность, проявляющуюся во всем многообразии (вербальных, невербальных) поведенческих и деятельностных форм. В экономике термин «взаимодействие» рассматривается как участие в общей работе, деятельности; сотрудничество; совместное осуществление операций, сделок. В социологии понятие «взаимодействие» определяется в контексте социальных отношений, где социальные отношения отражают статическую характеристику социума, а взаимодействие – ее динамическую составляющую [1].

В психологии понятие «взаимодействие» связано с характеристикой процесса общения, которое осуществляется в процессе совместной деятельности людей. В частности, в социальной психологии, «взаимодействие» определяется как частный вид межличностного взаимодействия, под которым понимается взаимодействие двух и более сторон с целью влияния на поведение, деятельность, отношения, установки друг друга. На основе характера проявляемых психических процессов, достаточно часто ученые выделяют эмоциональный, познавательный и поведенческий компоненты взаимодействия [2].

Если проанализировать научные статьи по педагогике за последние 50 лет, то в них, с конца 1960-х гг. существовали лишь отдельные упоминания о термине «взаимодействие», причем ученые старались использовать в большей части его синонимические выражения – взаимосвязь, сочетание, взаимовлияние и т. д. В конце XX в., термин «взаимодействие» стал активно использоваться как в педагогической науке, так и в образовательном процессе, причем как в области обучения (М. А. Данилов, И. Я. Лернер, В. Оконь, М. Н. Скаткин и др.), так и в области воспитания (В. И. Загвязинский, Л. А. Левшин, Х. Й. Лийметс и др.).

На рубеже XX–XXI в., в научной и учебной литературе по педагогике появился новый термин «педагогическое взаимодействие». Его активное употребление не только учеными, но и преподавателями вузов связано, на наш взгляд, с выходом в свет учебника «Педагогика» (1988) под редакцией Ю. К. Бабанского, где и было введено понятие «педагогическое взаимодействие», понимаемое как «взаимная активность, сотрудничество педагогов и воспитуемых в процессе их общения в школе» [3, с. 29]. Поскольку это был учебник, который широко применялся в процессе профессионального образования, то студенты и преподаватели стали активно использовать данный термин в профессиональной лексике. Появление в понятийно-терминологической системе педагогики нового понятия, не могло не повлиять на содержание других категорий педагогики, в первую очередь таких, как «обучение» и «воспитание».

Анализируя признаки данных понятий в советской педагогике, можно обнаружить, что категории «обучение» и «воспитание» были описаны, в основном, через признак «воздействие», полагающий влияние педагога на сознание, волю, эмоции воспитуемого, на организацию его деятельности и общения в интересах формирования знаний, умений, навыков, определенных качеств личности. В постсоветский период вместо термина «воздействие» все чаще при описании образовательного процесса

используется другой признак – «целенаправленная совместная деятельность учителя и учащихся...» [4, с. 26].

На основании краткого анализа заключим, что понятие «педагогическое взаимодействие» шире понятия «педагогическое воздействие», сводящее педагогический процесс только к субъект-объектным отношениям. Основу понятия «педагогическое взаимодействие» составляет, главным образом сотрудничество, которое является началом социальной жизни человека и в условиях образовательного процесса предполагает совместное определение целей деятельности, ее планирование, распределение сил в соответствии с возможностями каждого участника, контроль и оценка результатов, прогнозирование новых целей и задач.

Стоит признать тот факт, что хотя понятие «педагогическое взаимодействие» достаточно активно используется в научной и учебной литературе, а также данный феномен широко представлен в диссертационных исследованиях по общей, дошкольной, профессиональной педагогике, но до сих пор само понятие не имеет однозначного толкования. Оно рассматривается как: часть педагогической деятельности или условие ее эффективности (Ю. К. Бабанский, Е. Л. Федотова); компонент педагогического процесса или сам педагогический процесс (В. А. Сластенин, Ю. А. Коджаспиров); многоуровневая система (Е. В Коротаева) и др. Его содержание меняется в соответствии с количеством участников и уровнями реализации взаимодействия (микроуровень, мезоуровень, макроуровень), индивидуальными особенностями субъектов взаимодействия, характером отношений (отношения педагога и обучающегося; отношения со взрослыми, сверстниками и младшими; отношения с учебным предметом и в целом с предметами материальной культуры; отношения с самим собой) и другими признаками.

Несмотря на разночтения данного понятия, учеными обосновано, что «педагогическое взаимодействие» в современной образовательной ситуации рассматривается как одна из базовых категорий педагогики. Ограничимся несколькими высказываниями. Так, И. Б. Котова и Е. Н. Шиянов определяют «педагогическое взаимодействие» как «прямое или косвенное воздействие субъектов этого процесса друг на друга, порождающее их взаимную связь» [5]. Е. В. Коротаева определяет его как «детерминированную образовательной ситуацией, опосредуемую социально-психологическими процессами связь субъектов (и объектов) образования, приводящую к количественным и/или качественным изменениям исходных качеств и состояний субъектов и объектов» [6]. В «Педагогическом словаре» делается акцент на «личностном контакте воспитателя и воспитан-

ника(ов), случайного или преднамеренного, частного или публичного, длительного или кратковременного, вербального или невербального, имеющего следствием взаимные изменения поведения, деятельности, отношений, установок [7].

Таким образом, рассмотрение психолого-педагогических аспектов понятия «педагогическое взаимодействие» – достаточно новая область теоретического и практического знания, открывающая большие перспективы в осмыслении процессов развития личности человека. При анализе психолого-педагогической литературы в осмыслении этого феномена можно выделить два подхода к его обоснованию: 1) с позиции теории деятельности, где взаимодействие педагога и ребенка рассматривается как особый вид совместной деятельности, особый способ организации совместной деятельности; 2) с позиции теории общения, базирующейся на параметрах межличностного взаимодействия, учитывающей не только объективные условия протекания образовательного процесса, но и индивидуальные особенности участников взаимодействия, их интересы и желания.

Идея принятия индивидуальности каждого учащегося, включения ребенка с особыми образовательными потребностями в практику массовой школы – основа инклюзивного образования. В российской практике особые образовательные потребности и инклюзивное образование, в первую очередь связаны с детьми с ограниченными возможностями здоровья, хотя в широком смысле особые образовательные потребности относятся к любым категориям детей группы риска: сиротам; малообеспеченным; мигрантам; детям, совершившим правонарушения; детям, имеющим разные виды зависимостей. Однако большинство научных работ, где встречается понятие «инклюзия», ограничено только детьми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Поэтому, размышляя над понятием «инклюзивное взаимодействие», в первую очередь, будем рассматривать эту категорию детей.

Поскольку образование детей с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности, имеющих вследствие этого особые образовательные потребности, является объектом специальной педагогики, обратимся к ее базовым категориям с целью анализа употребления понятия «инклюзивное взаимодействие» в специальном образовании. На основании анализа научных работ в области специальной педагогики выявлено, что данное понятие как самостоятельная единица не используется. Достаточно часто, осмысливая проблемы инклюзии, авторы вводят в научный оборот такие понятия как интеграция, образовательная инклюзия, инклюзивная культура, инклюзивная образовательная среда.

Анализируя признаки базовых категорий специальной педагогики (обучение, воспитание, коррекция, компенсация, реабилитация, социальная адаптация) выявлено, что ключевым признаком данных понятий является не «взаимодействие», а «воздействие», которое направлено на обучение и развитие детей с особенностями специальными педагогическими методами и средствами [8].

Если проанализировать тот опыт, который имеется после введения закона «Об образовании в РФ», то стоит отметить, что школы основной акцент в инклюзивном образовании делают на учебной (образовательной) инклюзии: выбирается модель инклюзивного обучения, разрабатываются адаптированные и индивидуальные образовательные программы, методы совместного обучения, методические материалы, средства мониторинга динамики обучения, выстраивается взаимодействие между учителем, тьютором и ребенком с инвалидностью и т. д. Данные мероприятия направлены на достижение цели учебной инклюзии – достижение такого результата, чтобы все дети, обучающиеся в инклюзивном классе, освоили свои образовательные программы (в рамках государственных образовательных стандартов) с учетом их индивидуально-типологических особенностей в познавательном, физическом, эмоционально-волевом развитии.

Однако, не менее важной задачей является задача включения детей с инвалидностью не только в образовательную, но и социальную жизнь школы. Формирование жизненно важного опыта и целенаправленное развитие у детей социальных компетенций, позитивных социальных ролей, позволяет снизить зависимость ребенка с инвалидностью от посторонней помощи и повысить его социальную адаптацию. Ведь совместная жизнь в школе, где основной акцент сделан не на когнитивном, а на социальном обучении, оказывает само по себе мощное реабилитационное воздействие.

Однако практика специальной педагогики на сегодняшний день не демонстрирует широкого арсенала инклюзивных подходов в методике и технологиях формирования у детей с ограниченными возможностями и инвалидностью позитивного социального опыта, способствующего социализации, абилитации или социальной реабилитации. Конечно, формирование навыков социально-бытовой адаптации и ориентации, механизмов социального поведения и социального взаимодействия, приемов само- и взаимопомощи фрагментарно включены в структуру учебных предметов, однако целостная система такой работы в инклюзивном образовании не выстроена.

В современной образовательной ситуации, когда меняется система специального образования, педагоги только начинают осваивать новую концепцию социальной реабилитации человека с ограниченными возможностями, центром которой является сам человек, его особые образовательные и иные специальные потребности, его права и интересы. Как отмечает А. Г. Асмолов, наше общество находится в начале длинного пути – перехода от культуры полезности к культуре достоинства, ведь только в рамках концепции человеческого достоинства можно говорить о подлинной социальной инклюзии.

На основании представленных размышлений можно сделать два важных вывода: 1) феномен «инклюзивное взаимодействие» связан с социальной инклюзией; 2) на данном этапе развития специальной педагогики «взаимодействие» специальное (особое) или «инклюзивное» не только не выделяется в отдельную категорию, но и не является предметом научного осмысления этой науки.

Размышляя над феноменом «социальной инклюзии» было выявлено, что он связан с позитивной социализацией детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, направлен на ликвидацию социальной изоляции как следствия негативного отношения к разнообразию с позиции национальности, социального положения, этнического происхождения, физических возможностей, ментальных способностей, поведения и т. п. Данный феномен связан с общечеловеческими ценностями (уважение, общение, дружба, привязанность, переживание), позволяет учащимся активно участвовать в коллективе, местном сообществе, обеспечивая взаимодействие, помощь друг другу в принятии совместных решений по поводу управления процессами школьной жизни. Именно социальная инклюзия способствует формированию инклюзивной культуры общества, и в конечном итоге успешности ребенка с инвалидностью. Ведь если у ребенка будет аттестат, знания, но не будет умения коммуницировать с другими людьми, он не будет включен в разные аспекты социальной жизни, то будет очень затруднительно в будущем ему найти работу, друзей, жить самостоятельно, создать семью.

На основании данных рассуждений, приходим к выводу, что феномен «социальной инклюзии» является явлением социально-педагогического характера, ведь основная цель социальной инклюзии – создание адекватных условий для социализации детей, имеющих особенности в развитии, включения их в социум, развития у них «жизненных навыков», освоения ролевого репертуара, социальных норм и ценностей. Такая трактовка достаточно близка к предмету науки социальная педагогика,

исследующей «принципы, закономерности, содержание, формы и методы социализации детей и молодежи, находящихся в сложной жизненной ситуации» [9, с. 92].

Формирование личности школьника, в том числе ребенка с особыми образовательными потребностями, сплочение классного коллектива невозможно без инклюзивного взаимодействия, в ходе которого учащиеся оказывают влияние на поступки и образ мыслей друг друга, учатся жить вместе, дружить, творить, активно участвовать во всех сферах жизни и быть успешными. Это такой процесс межличностного общения, где разнообразие человеческих потребностей и ценностей, не мешает, а способствует успеху каждого.

Определяя, что понятие инклюзивное взаимодействие является социально-педагогическим понятием, обратимся к исследованиям в области социальной педагогики с позиции выделения видов взаимодействий, которыми оперируют авторы. Уже в первых научных работах по социальной педагогике (1995), написанных В. Д. Семеновым, вводится понятие социально-педагогическое взаимодействие, которое по мнению автора, является «ядром» теоретической концепции социальной педагогики. Изучая процесс социально-педагогического взаимодействия, он выделил следующие его характеристики: взаимодействие происходит между воспитателем и воспитанником, которые включены в конструктивные виды деятельности: познание, игру, труд, обучение; во взаимодействии, с одной стороны, развивается и формируется личность воспитанника, с другой – совершенствуется личность воспитателя (при руководящей роли воспитателя) [10].

По мнению А. В. Мудрика, процесс взаимодействия в социальной педагогике связан с процессом социального воспитания и представляет собой обмен между его субъектами информацией, типами и способами деятельности и общения, ценностными ориентациями, социальными установками, отбор и усвоение которых имеет избирательный характер. Именно в процессе взаимодействия, по мнению автора, может осуществляться социальное воспитание, которое должно создавать более или менее благоприятные условия и возможности для овладения человеком позитивными социальными, духовными и эмоциональными ценностями, а также для его самопознания, самоопределения, самореализации, а в целом – для приобретения опыта адаптации и обособления в обществе [11].

По мнению М. А. Галагузовой именно социальная педагогика призвана способствовать социальному формированию, развитию человека,

чьи физические, психологические, социальные или моральные ресурсы недостаточны, возможности – невелики, а способности самостоятельно разрешить свои трудности – неудовлетворительны [9]. Говоря о важности социального воспитания, автор подчеркивает и роль социального обучения, которое ориентировано на создание условий для «вхождения» человека в общество, адаптации в социуме, что наибольшим образом отражает сущность инклюзии, которая основана на так называемом социально-конструктивистском подходе к проблеме включения людей с ограничениями здоровья в культуру и социум. При этом большое значение имеет общение, которое играет ведущую роль в деятельности ребенка, познании и освоении им окружающего мира.

Для науки важную роль играет не только определение принадлежности понятия к той или иной науке, но и определение его содержания. В предыдущих статьях нами была сделана попытка интерпретации сущности понятия «инклюзивное взаимодействие». Согласно первоначальной трактовке, было определено, что «инклюзивное взаимодействие» – это гуманистически ориентированный процесс общения людей с отсутствием и наличием ограничений жизнедеятельности различного характера, который, как правило, осуществляется в процессе их совместной деятельности, где все участники выступают как паритетные, равноправные, партнеры. Инклюзивное взаимодействие направлено на овладение участниками процесса позитивными социальными, духовными и эмоциональными ценностями, имеющее следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок» [12, с. 33]. Анализируя данное понятие с точки зрения выделения его критериев (цель, характер деятельности, участники, результат процесса взаимодействия) можно заключить, что предложенное нами первоначальное понятие в большей степени относится к категории социальной психологии, так как определяется через процесс общения людей в процессе совместной деятельности.

В последние годы появились некоторые статьи (в электронной библиотеке elaibrary.ru представлено 8 статей), в которых вводится понятие «инклюзивное взаимодействие». Так, И. А. Филатова в своей статье, посвященной проблемам подготовки волонтеров к инклюзивному взаимодействию с людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, следующим образом раскрывает это понятие: «инклюзивное взаимодействие – это детерминированная социо-культурной ситуацией взаимосвязь субъектов (волонтера и человека с ограниченными возможностями здоровья), основанная на ценностном отношении к человеку, направлен-

ная на обеспечение информационно-коммуникационного, деятельностного, эмоционально-эмпатийного включения человека с ограниченными возможностями здоровья в социо-культурную среду, приводящая к развитию личности участников взаимодействия и улучшению качества их жизни и деятельности» [13, с. 358]. При этом важным фактором обеспечения качества процесса «инклюзивного взаимодействия» автор считает включение субъектов в процесс коммуникации, который должен строиться на основе принципов философии гуманистической этики (Э. Левинас, Н. Кюнк, Ж.-П. Сартр, Э. Фром, А. Швейцер).

В содружестве ученых и практиков для системы дополнительного образования были подготовлены методические материалы «Подготовка тренеров по формированию коммуникативной компетентности для взаимодействия с людьми с ограниченными возможностями здоровья», в которых также приводится определение понятия «инклюзивное взаимодействие», которое определяется как взаимодействие людей с инвалидностью с представителями других социальных групп с целью создания общего продукта, который имеет ценность для наиболее широкого спектра социальных групп. Инклюзивное взаимодействие предполагает включение всех скрытых и явных способностей человека с инвалидностью в процесс создания продукта [14].

В исследованиях К. В. Баранникова проведен анализ феномена «инклюзивное взаимодействие» в междисциплинарном ракурсе. Автор определил его как инструмент инклюзии и выделил его отличительные признаки, такие как специально организованный процесс, активное вовлечение во взаимодействие представителей различных социальных групп, направленность на проявление скрытых талантов и способностей (экстрабилити). Автор подчеркивает, что особенностями инклюзивного взаимодействия является то, что критерии его эффективности определяются эмоциональным результатом, а именно, ростом интереса, увеличением личной ответственности, удивлением и ростом самоуважения у участников. Автор обосновывает, что правильно организованное инклюзивное взаимодействие всегда приводит к позитивным отсроченным результатам и гармонизирующим эффектам [15, с. 293].

Эта мысль находит подтверждение в исследованиях К. В. Веретенниковой, занимающейся развитием инклюзивного взаимодействия в студенческой среде, которая подчеркивает, что при правильной организации инклюзивного взаимодействия обеспечивается развитие субъектной профессиональной позиции и стимулируются процессы личностного и профессионального саморазвития будущего педагога [16, с. 301].

Подводя итоги теоретического анализа, сделаем некоторые выводы:

1. Осмысление феномена «инклюзивное взаимодействие» – новая проблема в педагогических и социально-педагогических исследованиях, Она, безусловно, актуальная, и требует более углубленного изучения. Но уже сейчас можно выделить два методологических подхода, с позиции которых может быть рассмотрен данный феномен:

– деятельностный подход, где инклюзивное взаимодействие выступает способом организации разных форм совместной деятельности детей с инвалидностью и детей без инвалидности;

– аксиологический подход, предопределяющий в процессе межличностного общения ценностное отношение к личности любого ребенка, находящегося в системе инклюзивного образования, признание за ним права на собственную позицию, на творческий поиск тех сфер, в которых возможно реализовать потенциальные возможности и раскрыть способности, возможности в процессе взаимодействия влиять друг на друга, изменяя свои ценностные установки и смыслы.

2. Понятие «инклюзивное взаимодействие» при его последующем обосновании может претендовать на понятие науки «социальная педагогика», поскольку посредством инклюзивного взаимодействия реализуются такие социально-педагогические процессы, как социальное обучение, социальное воспитание, социально-педагогическая деятельность.

Список литературы

1. Современный экономический словарь / Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стародубцева ; под общ. ред. Б. А. Райзберг. – 6-е изд., перераб. и доп. – Москва : ИНФРА-М, 2015. – 512 с.

2. Коломинский Я. Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах : учеб. пособие для психологов, педагогов, социологов / Я. Л. Коломинский. – Москва : АСТ, 2010. – 550 с.

3. Бабанский Ю. К. Педагогика : учеб. пособие / Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Н. А. Сорокин [и др.]. – Москва : Просвещение, 1988. – 479 с.

4. Краткий педагогический словарь пропагандиста / под общ. ред. М. И. Кондакова, А. С. Вишнякова. – Москва : Политиздат, 1988. – 368 с.

5. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др. ; под ред. С. А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – Москва : Академия, 2000. – 512 с.

6. Коротаева Е. В. Основы педагогических взаимодействий : учебное пособие / Е. В. Коротаева. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2014. – 160 с.

7. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Академия, 2003. – 176 с.

8. Специальная педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др. ; под ред. Н. М. Назаровой. – 4-е изд., стер. – Москва : Академия, 2005. – 400 с.

9. Социальная педагогика : учебник / М. А. Галагузова, М. А. Беляева, Ю. Н. Галагузова [и др.]. ; под общ. ред. М. А. Галагузовой. – Москва : ИНФРА-М, 2016. – 320 с.

10. Социальная педагогика: история и современность / В. Д. Семенов. – Екатеринбург : ИРРО, 1995. – 126 с.

11. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Академия, 2000. – 200 с.

12. Дунганова Д. Э. Феномен инклюзивного взаимодействия в социально-педагогическом аспекте / Д. Э. Дунганова //Социокультурная инклюзия: теория, практика, искусство : сб. науч. тр. Междунар. круглого стола «Арт-терапевтические технологии как инструмент инклюзии» (Верх-Нейвинский, 4–5 июня 2019 г.) / Урал. гос. пед. ун-т ; науч. ред. Ю. Н. Галагузова. – Екатеринбург, 2019. – С. 28–33.

13. Филатова И. А. Концептуальные основы подготовки волонтеров к инклюзивному взаимодействию с людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья / И. А. Филатова // Понятийный аппарат педагогики и образования : коллективная монография / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Вып. 10. – Екатеринбург, 2018. – С. 358–365.

14. Подготовка тренеров по формированию коммуникативной компетентности для взаимодействия с людьми с ограниченными возможностями здоровья / О. С. Завитаева, О. Б. Колпащиков, Н. В. Молчанова [и др.]. – Екатеринбург : Ажур, 2019. – 122 с.

15. Баранников К. В. Инклюзивное взаимодействие – контекст, в котором активизируются срытые способности / К. В. Баранников // Традиции и инновации в педагогическом образовании : сб. науч. тр. IV междунар. конф. – Екатеринбург, 2018. – С. 293–297.

16. Веретенникова К. В. Инклюзивное взаимодействие как средство профессионального саморазвития студентов педагогического вуза // К. В. Веретенникова, Ю. Н. Галагузова // Традиции и инновации в педагогическом образовании : сб. науч. тр. IV междунар. конф. – Екатеринбург, 2018. – С. 301–306.

М. А. БЕЛЯЕВА
Социокультурная реабилитация инвалидов: от политики интеграции к инклюзии[1]

За последние неполные полвека (считая от 1975 г. – принятия Декларации ООН о правах инвалидов) нормативное поле культуры в ее общечеловеческом измерении пополнилось новыми теоретическими концептами феномена инвалидности и попытками их апробации на практике через ментально-общественные преобразования и физические реконструкции городской среды, подкрепленные законодательными актами разного ранга и идеей интеграции, а позднее – идеей инклюзии в проводимой государственной политике. Существует дискуссия, насколько различны или тождественны эти понятия, но в данной статье их различие принимается как данность. Интеграция – это процесс соединения частей для достижения единого целого – потребности отдельно существующих сообществ инвалидов должны учитываться в общем потоке общественной жизни. Инклюзивность достигается за счет реального участия, укорененности и самоценности сообществ инвалидов или конкретного индивида в образовании, культуре, производственной сфере и т. д.

Государственная политика России разворачивалась в том же направлении, но с отставанием в 20 лет, так как ряд принципиально новых федеральных законов [1] вступили в силу в 1995 г., а если принимать в расчет последующую разработку реальных механизмов выполнения заявленных государственных обязательств, то этот догоняющий процесс продолжается и сегодня, постепенно охватывая все сферы повседневности, в том числе культуру в ее узко отраслевом понимании.

Приказы Министерства культуры РФ 2015–2016 гг. [2; 3], т. е. спустя еще двадцать лет от первой нормативной попытки преодоления сегрегации инвалидов, были нацелены на повышение доступности учреждений культуры с учетом особых потребностей инвалидов и других маломобильных граждан и на создание условий для их социокультурной реабилитации. В настоящее время идет процесс апробации (с 2013 г.) и обсуждения национальных стандартов [4] социальной, и как ее составной части – социокультурной реабилитации людей с «особыми потребностями», поэтому культурологический анализ смыслов, возможных акцентов и приорите-

[1] Впервые опубликовано: Беляева М. А. Социокультурная реабилитация инвалидов: от политики интеграции к инклюзии // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2019. № 2. https://sfk-mn.ru/PDF/02KLSK219.pdf (доступ свободный).

тов происходящих изменений в деятельности учреждений культуры, социальных служб и образовательных организаций является актуальным.

«Особые потребности» подразумевают имеющиеся физические, сенсорные и интеллектуальные ограничения, тогда как социокультурная реабилитация нацелена на удовлетворение универсальных социокультурных потребностей человека, таких как:

1) потребность «идти в ногу со временем», т. е. соответствие образа жизни существующим нормам, в том числе регламентирующим потребление необходимого минимума товаров и услуг культурных индустрий (кино, театр, музыка, мода и др.);

2) потребность поддержания и расширения социальных контактов за счет интересных (и доступных!) форм общения и досуга;

3) потребность новых личностных достижений через развитие творческих способностей человека, его физических и интеллектуальных возможностей, причем желателен публичный характер этого творчества и его признание в каких-либо сообществах;

4) потребность в самореализации, понимании своего предназначения, своей роли, вклада в жизнь общества: от локальных (семья) до глобальных подсистем (отдельные государства и международные организации).

Удовлетворение этих потребностей входит и в задачи социально-культурной деятельности. Определим, как она соотносится с социокультурной реабилитацией.

Согласно действующим нормативам, социокультурную реабилитацию рассматривают как одну из составных частей комплексной социальной реабилитации наряду с социально-бытовой, социально-педагогической, социально-психологической, социально-средовой. Заметно присутствие в этих речевых конструкциях дефиса, который почему-то оказался лишним в рассматриваемом понятии.

Действительно, если полагать, что социокультурная реабилитация нацелена на «...оказание помощи инвалиду достигнуть и поддерживать оптимальную степень участия в социальных взаимосвязях, необходимый уровень культурной компетенции, что должно обеспечивать возможность для позитивных изменений в образе жизни и наиболее полную интеграцию в общество за счет расширения рамок его независимости...» [4], то столь широкая цель коррелирует с всеобъемлющей категорией «социокультурное», а расшифровка «культурной компетенции» может подразумевать широкий спектр ценностей, знаний и умений, формирующих набор идентичностей личности (гендерной, национальной, гражданской, региональной, религиозной и проч.), укореняющих человека

в конкретном хронотопе культуры благодаря разным трансляционным механизмам (подробнее о них см.: [5]).

Однако, когда в ряде нормативных документов конкретизируются механизмы реализации именно «социокультурной реабилитации», то оказывается, что речь идет о познавательном общении, досуге, художественном творчестве, а культурная компетенция сужается до навыков рациональной организации свободного времени и некого кругозора в области художественной культуры с учетом мировых трендов и ее национально-региональной специфики. В данном случае оправдано использование термина «социально-культурная реабилитация», которое на практике активно применяется, несмотря на диссонанс с нормативными документами. Примером может служить программа Международного симпозиума – 2017, инициированного «Всероссийским обществом инвалидов» и посвященного социально-культурной реабилитации [6].

Применение дефиса помогло бы обнаружить очевидную преемственность смыслов социально-культурной реабилитации с социально-культурной деятельностью, которая рассматривается как разновидность педагогической деятельности (шифр научной специальности 13.00.05) и хорошо обоснована в отечественной педагогической науке еще в нулевые годы XXI в. [7].

Социально-культурная деятельность представляет собой систему специальных мероприятий по организации свободного времени детей и взрослых, направленную на повышение уровня их адаптивных возможностей и повышения качества социального взаимодействия**.** Социально-культурная деятельность имеет специфику, связанную с содержательными средствами воздействия (разные виды искусства) и отраслевой принадлежностью к сфере культуры. Социально-культурная деятельность может решать задачи адаптации, реабилитации, профилактики кризисных явлений в жизни человека (подробнее см.: [8]).

Функции социально-культурной деятельности: коммуникативная, просветительская, креативная, рекреационно-оздоровительная, развлекательная, эстетическая и интеграционная – доказательно осмыслены во многих источниках, а в контексте данной статьи ценно следующее высказывание Н. Н. Ярошенко, так как оно соединяет социально-культурную деятельность с реабилитационными задачами: «Каждая из функций социально-культурной деятельности проникнута социально защитным, реабилитирующим содержанием, направлена на стимулирование социальной активности, духовную реабилитацию и адаптацию личности, обеспечение непрерывного образования и духовного обогащения, развитие творческих

способностей личности, создание максимальных условий для полноценного социально-культурного творчества людей» [7, с. 24]). Таким образом, потенциальный реабилитационный смысл изначально содержится в социально-культурной деятельности, которая может превращаться в терапию искусством, что позволяет считать ее эффективным инструментом осуществления социально-культурной реабилитации, в том числе инвалидов.

Чтобы не противоречить сложившемуся нормативному полю, целесообразно приравнивать эту терминологическую конструкцию к «социокультурной реабилитации». Дефис исчезает, но расширительного смысла «социокультурного» не появляется, так как это только часть комплексной социальной реабилитации инвалидов.

Чтобы вписать социокультурную реабилитацию в современную культурную политику по отношению к конкретной категории населения – инвалидам, рассмотрим универсальную деятельностную модель социокультурной реабилитации, включающую субъектов этой деятельности, их цели, средства, условия взаимодействия и конечный результат.

Субъекты: 1) субъекты, производящие услуги социокультурной реабилитации: учреждения культуры (музеи, библиотеки и др.); учреждения дополнительного образования; учреждения, относящиеся к системе социального обслуживания населения; оздоровительно-рекреационные объекты; общественные объединения и т. д., которые следует рассматривать как производителей культурного продукта (товаров и услуг); 2) субъекты – потребители услуг: лица, имеющие проблемы самоорганизации и коммуникации с обществом (инвалиды; пожилые и престарелые граждане; лица, освободившиеся из мест заключения; наркозависимые и др.). Получатели услуг в рамках социокультурной реабилитации могут оставаться пассивными зрителями или быть активными участниками предлагаемых форм досуга.

Цель социокультурной реабилитации – создание организованной особым образом среды, предназначенной в индивидуальном измерении – для удовлетворения социокультурных потребностей человека, а в общественном – для повышения качества социального взаимодействия.

Условия взаимодействия производителей и потребителей культурного продукта находятся под влиянием экономических и нормативных факторов (официальные нормы закона и неформальные нормы – традиции и модные тренды) и могут различаться в разных регионах нашей страны, но по отношению к инвалидам есть бесспорное «общее место». Чтобы вписаться в новые требования времени, учреждения культуры и другие субъекты социокультурной реабилитации должны обеспечивать беспрепятственный доступ этой категории клиентов, информировать о порядке

предоставления услуг и содействовать их получению (включая возможность подачи заявления через Интернет, предоставление необходимого оборудования, оформление документов и др.). Учитывая остроту проблемы доступности культурной инфраструктуры для инвалидов, Министерство культуры РФ предусмотрело (2015) меры, адресованные конкретным видам учреждений культуры: музеи, библиотеки, организации исполнительских искусств, кинотеатры, культурно-досуговые учреждения [2].

Вместе с обновлением нормативного регламента доступности организаций социокультурной реабилитации инвалидов, в научном ракурсе тоже актуализировались новые исследовательские проблемы. Например, возможности содержательного обновления технологий по организации досуга и занятости инвалидов [9; 10]; анализ особенностей регионального опыта социокультурной реабилитации и решения проблемы доступности услуг [11; 12]); анализ трудностей и перспектив реализации государственной политики в отношении инвалидов [13; 14].

В отношении инвалидов особым условием взаимодействия производителей и потребителей культурного продукта является требование разработки и реализации индивидуальных программ социокультурной реабилитации, которые должны учитываться учреждениями культуры. Технология этого процесса была кратко намечена в модельной программе социокультурной реабилитации инвалидов, представленной Министерством культуры РФ (2016) [3], и включала такие стадии:

1) диагностика культурных потребностей, творческих интересов и предпочтений инвалидов, в том числе детей-инвалидов;

2) планирование мероприятий с учетом индивидуальных программ;

3) документальное наблюдение за индивидуальной социокультурной деятельностью инвалидов;

4) подведение итогов реализации программы на основании отчетных материалов и размещение информации о результатах на официальном сайте учреждения культуры.

«Планирование мероприятий» – п. 2 этого списка – обозначает определение средств социокультурной реабилитации, все разнообразие которых, по моему мнению, укладывается в пять направлений деятельности:

– зрительское участие в массовых культурно-досуговых мероприятиях;

– участие слушателем в тематических образовательных проектах;

– арт-практики (активное творчество, связанное с любыми видами искусства, в том числе исполнительскими);

– телесно-ориентированные оздоровительные практики (фитнес, экотуризм, и др.)

– волонтерские практики через участие в разовых акциях или долгосрочных проектах, в том числе арт-волонтерство, т. е. помощь в организации культурных событий.

Первые два направления отводят реабилитируемым субъектам часто пассивную роль. Самое большее – это выбор зрелищного события или темы лектория, и этот выбор может быть ограничен не только физическими барьерами, но и экономическими, так как финансовое положение инвалидов «затруднительно даже в части оплаты ЖКХ и покупки одежды» [15, с. 51]; а в случае инвалидов, проживающих в учреждениях стационарного обслуживания, такой выбор чаще всего полностью невозможен. Значит, сам факт доступности какого-то зрелища или познавательной информации еще не дает право говорить об интеграции, а тем более инклюзии.

Три других направления предполагают значительную степень активности, как физической, так и духовной. В ходе разработки индивидуальной программы социокультурной реабилитации инвалиду необходимо самоопределиться, какую арт-практику выбрать для творчества, какую методику оздоровления освоить, в каком проекте принять участие в качестве добровольного помощника.

Волонтерская деятельность как средство социокультурной реабилитации особенно созвучно идее инклюзии (от англ. *inclusive* – включающий в себя) – активного включения в какой-то общественный процесс. Волонтерство не приносит прямого дохода, но и не влияет на получение социальных выплат по инвалидности. Оно дает ценный опыт общения, новые впечатления и навыки, полезные для иных (оплачиваемых) видов занятости; даже разовая волонтерская деятельность может способствовать установлению долгосрочных социальных связей. Для компаний-организаторов тех или иных культурных событий факт привлечения инвалидов способствует благоприятному имиджу или увеличивает число клиентов, и главное – не надо «искусственно развлекать» инвалидов, их надо привлекать к тем заботам и трудностям, которые испытывает организатор, и реабилитируемый преобразуется из статьи «затраты» в скрытый ресурс проекта.

Отсюда, если настаивать на смене парадигм от интеграции к инклюзии, то привлечение инвалидов в качестве волонтеров культурных проектов (фестивали, конкурсы, юбилейные праздники и проч.) – это самое инклюзивное средство социокультурной реабилитации. Конкретизация форм участия требует изучения существующего опыта, но два аргумента доказывают такую возможность:

1) 72% инвалидов имеют трудовые рекомендации и могут найти для себя применение в общем деле [15, с. 50];

2) цифровизация общественных отношений и существующий потенциал интернет-коммуникаций и социальных сетей обеспечивают виртуальную включенность даже самых маломобильных граждан.

Продолжая анализ средств и условий социокультурной реабилитации с учетом провозглашенного перехода от интеграции к инклюзии, не обойти вниманием проблему кадров. Доступность услуг складывается из многих компонентов, в том числе кадровой обеспеченности. Например, систематическая студийная работа, рекомендуемая библиотекам и музеям для расширения спектра услуг в рамках социокультурной реабилитации инвалидов, требует либо расширения обязанностей имеющихся сотрудников, либо включения в штат новых единиц.

Для социальных служб кадровая обеспеченность социокультурной реабилитации – еще более злободневная проблема. Специалисты социальной работы призваны быть инструментами социальной политики, но готовы ли они быть инструментом культурной политики? Пока социокультурная реабилитация обозначалась декларативно и была явно вторичной по сравнению с социально-бытовой или социально-психологической реабилитацией, четких представлений о соответствующих обязанностях и технологиях работы не было. Начиная с 2013 г., по ходу апробации соответствующих национальных стандартов эти пробелы явно обнаружились [4]. В настоящее время идет процесс их доработки в сторону расширения функционала социальных работников, ответственных теперь и за формирование «культурной компетенции» инвалидов. Но имеет ли смысл переучивать социальных работников, например, в педагогов дополнительного образования или инструкторов по фитнесу? Полагаю, следует опираться на привычные им функции координационно-посреднической деятельности и выбирать малозатратные и максимально активные технологии социокультурной реабилитации, такие как клубная деятельность.

Клуб (от англ. *club*) – общественная организация, объединяющая группы людей в целях общения, совместного отдыха и развлечений, связанных с различными интересами. Клубы, как правило, имеют определенную тематическую направленность, с присущими ей традицией, символикой, стилем и методами работы, которые дают возможность максимально учитывать особенности участников клубной деятельности. Субъектами клубной деятельности становятся организаторы и участники, действующие сообразно цели и задачам клуба. Исходя из социально-демографических характеристик членов клуба, можно говорить о детских, молодежных, профессиональных, дворовых, семейных, клубах «третьего возраста» и т. д. (подробнее см.: [16, с. 140–180]).

Клубные объединения выполняют задачи организации досуга, создания условий для творчества участников, расширения спектра полезных знаний, умений, навыков; расширения возможностей общения и психологической поддержки; повышения социальной активности участников. Клубные объединения могут быть созданы как на базе социальных учреждений, так и учреждений культуры. Это реальная технология социального участия, т. е. инклюзивная технология, обеспечивающая повышение качества жизни собственными силами.

Клуб как организационная форма социокультурной реабилитации инвалидов, позволяет задействовать все ее перечисленные средства (зрительское участие, образовательные проекты, арт-практики, оздоровительные и волонтерские практики). Если социокультурную реабилитацию осуществлять через клубные объединения, то инвалиды из объекта заботы превратятся в деятельных субъектов, способных к самоопределению.

Деятельность клубных объединений требует соблюдения ряда условий:

1) добровольное вовлечение участников в клуб;

2) партнерские отношения между участниками и кураторами клубного объединения;

3) отсутствие жестких требований, регламентирующих совместную деятельность специалистов и участников;

4) создание креативной клубной атмосферы;

5) приближенность клубного объединения к месту проживания клиентов (инвалидов), что дает возможность регулярно посещать клуб;

6) взаимодействие с другими общественными организациями и государственными и негосударственными учреждениями, заинтересованными в сотрудничестве и совместной реализации социокультурных проектов.

Клуб – это экономичная технология социокультурной реабилитации, поскольку функционирует не по воле официальных структур, а при наличии неформального лидера – «личности, ориентированной на индивидуальную самостоятельность, на свободное самоопределение в социокультурном пространстве, на ответственность за собственную судьбу» [17, с. 48]. От официальных структур, например, музея или центра социального обслуживания, требуется организация места сбора клубного сообщества и готовность к сотрудничеству, а инициативное сообщество поможет наполнить пресловутые индивидуальные программы социокультурной реабилитации инвалидов интересным содержанием.

Существующий скепсис по отношению к клубной деятельности, как и волонтерским практикам инвалидов, вполне объясним: объективна слабость такой традиции в постсоветской реальности и зависимость ее

развития от укрепления институтов гражданского общества. Кроме того, от патерналистского государства нам досталась привычка сравнивать инвалидов и их потребности с «условно нормальным» большинством, которое (если не делать ставку на молодежь) не склонно к волонтерским инициативам. Но у среднестатистического взрослого россиянина меньше свободного времени, чем у взрослого инвалида – получателя пенсии; и формат зрительского участия человека с двойной занятостью (работа и семья) может в полной мере компенсировать социокультурные потребности, которые в части формирования социальных связей и общественного признания решаются в основном в русле профессиональной занятости, а не свободного времени, поэтому равенство в правах не следует путать с несуществующим «равенством» потребностей.

Но, с другой стороны, современная стратегия развития социокультурных проектов в нестоличных городах строится на волонтерском участии горожан, которые не разделяются по наличию или отсутствию статуса инвалидности [18]. Жить в комфортном креативном городе хотят все, и все могут принять участие в его переустройстве. Актуальная задача привлечения новой клиентуры для учреждений культуры тоже играет в плюс волонтерским и клубным стратегиям работы с инвалидами. Опыт успешных музеев доказывает, что для привлечения посетителей надо преодолевать разного рода границы, и не только за счет пандусов и прочих эргономических преобразований среды, но за счет событийной концентрации, удовлетворяющей и объединяющей интересы разных людей [19].

Конечный результат социокультурной реабилитации на личностном уровне выражается в том, «...насколько образ жизни человека, система ценностей и выполняемые социальные роли адекватны возрасту, способностям и существующим социальным нормам» [16, с. 51] – так мы определяли этот результат примерно десять лет назад, находясь в рамках парадигмы интеграции инвалидов в общество. Быть интегрированным, значит «быть в норме».

Но, вероятно, пришло нужное время для пересмотра содержания социокультурной реабилитации, спустя 20 лет от первого прорыва сегрегации инвалидов в нашей стране, так как «искусство и культура создали ключевую историческую площадку, на которой человек задает больше вопросов, глубоко укорененных в современности: каким образом можно получить подлинный опыт, в чем он состоит, как „я“ работает над собой и с какой целью?» [20, с. 138]. Действительно, роль культуры в жизни общества и индивида меняется, а вместе с ней и культурная политика, общие контуры этого процесса описаны С. С. Загребиным [21].

Что касается политики интеграции, то она была основана на преемственности образа жизни, чтобы инвалиды встроились в общую систему, по мере возможности, работали, отдыхали и развлекались «как все», и для этого система должна максимально учитывать их «особые потребности». Однако в России новая идея интеграции сопровождалась старой (советской) проблемой иждивенчества целевого потребителя – инвалида. Модная и актуальная инклюзия рассматривается как стратегия одновременного существования разных жизненных миров со своими традициями и кодами, создающими разнообразие культурного ландшафта; существование этих миров зависит и от наличия определенных сервисов государственных или частных структур, и общественных инициатив – неких проектов «свободы человека, реализующего свою открытость Другому» [22, с. 132].

Инклюзивный подход предполагает определение результатов социокультурной реабилитации через маркеры расширения социальных связей, обновления опыта, богатства впечатлений, субъективных и объективных показателей «терапии искусством» и реализации творческого потенциала личности, разнообразия форм и масштабов признания индивидуальных достижений инвалида. Идеальный результат социокультурной реабилитации в парадигме инклюзии, это трансформация человека из рядового потребителя культуры в продвинутого потребителя, а затем – в производителя культурного продукта, чей «авторский вклад» востребован в каком-либо локальном сообществе.

На общественном уровне результат социокультурной реабилитации выражается в:

– трансформации социальных норм, связанных с организацией свободного времени различных групп населения;

– создании индустрии услуг, ориентированных на потребности определенных групп клиентов;

– насыщении конкретного социального пространства (микрорайона) культурными событиями (выставки, ярмарки, конкурсы, концерты, праздничные шоу, творческие встречи и др.).

Такие результаты социокультурной реабилитации на индивидуальном и общественном уровне, на мой взгляд, согласуются с общим вектором развития культуры, выраженным известным отечественным исследователем культурной динамики А. Я. Флиером: «Постиндустриальная культура провозглашает главными ценностями культурную пластичность и плюральность, отвергает навязанное единообразие и стремится к расширению масштабов достоверного знания о бытии (не к умозрительной истине, а к прагматически применимому знанию)… для пост-по-

стиндустриальной культуры главными ценностями будут признаваться сбалансированность и взаимоуравновешенность разных социокультурных объединений… и их лояльность по отношению друг к другу, отвергаться – культурное отвержение» [23]. Стили жизни (инвалидов в том числе) могут быть разными; если они не несут угрозы общественной безопасности, то создают плюральный, пестрый ковер современной культуры, расширяя возможности культурного обмена и творчества.

И в заключение. В осмыслении взаимоотношений инвалидов и общества я нахожусь уже более двадцати лет [24], периодически возвращаясь к этой теме и наблюдая смену парадигм, как в теории, так и на практике – в образовательных организациях, учреждениях культуры и социального обслуживания. На мой взгляд, социокультурная реабилитация (использование термина «социально-культурная» было бы более верным) предназначена для восстановления социальных связей уязвимых групп населения за счет рационализации и разнообразия их форм досуга с учетом потенциала культуры и искусства. В официальном нормативном определении социокультурной реабилитации главенствует емкое понятие «культурной компетенции», за которым не сразу разглядишь ключевые смыслы этого вида реабилитации: общение, досуг, художественное творчество, позволяющее удовлетворить социокультурные потребности человека.

Оценивая трансформацию смыслов социокультурной реабилитации под влиянием смены парадигм «от интеграции к инклюзии», полагаю, что разница этих понятий в степени активности и продуктивности человека: быть интегрированным – здесь усматривается рассмотрение инвалида как объекта помощи, тогда как инклюзивный подход подразумевает, что инвалид входит в число участников действия.

Инклюзивная стратегия соответствует общему тренду мультикультурализма и преодоления ксенофобии. Современная культурная политика должна строиться с учетом культурного разнообразия, где-то результат уже виден – культурный ландшафт крупных российских городов преображается за счет коммерческого сектора и инициатив творческих сообществ. Сначала мы привыкали, что инвалиды присутствовали (интеграция) в этом ландшафте, а теперь надо привыкнуть к совместному использованию ресурсов культуры и прирастанию этих ресурсов за счет «творческих субъективностей» отдельных инвалидов и сообществ с их участием.

Что касается продолжающегося процесса национальной стандартизации услуг государственных учреждений культуры и социального сектора, то, если позиционировать культуру как предприятие, это правильно. Однако существует риск формализации идеи инклюзии в культуре, когда

благие намеренья приводят к перегрузке функциональных обязанностей рядовых работников, задействованных в социокультурной реабилитации, а самодеятельное творчество заинтересованных сообществ подменяется тематической «кружковой работой», более управляемой для организаций, заинтересованных в правильных отчетах и «галочках».

Хочется надеяться, что смена риторики (интеграция на инклюзию) сопровождается и сменой мышления от «культура для всех» (создание организационных возможностей для равного доступа к потреблению продуктов культурных индустрий) на «все для культуры» (каждый может внести свой вклад в культурное разнообразие современного мира).

Список литературы

1. Российская Федерация. Законы. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации : федер. закон № 181-ФЗ; О социальном обслуживании граждан пожилого возраста и инвалидов : федер. закон № 122-ФЗ.

2. Российская Федерация. Приказы. Об утверждении требований доступности к учреждениям культуры с учетом особых потребностей инвалидов и других маломобильных групп населения : приказ Министерства культуры РФ № 2400.

3. Российская Федерация. Приказы. Об утверждении модельной программы социокультурной реабилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов : приказ Министерства культуры РФ № 3019.

4. Национальный стандарт РФ. Реабилитация инвалидов. Услуги по социальной реабилитации инвалидов (ГОСТ Р 54738-2011). – URL : docs.cntd.ru/document/1 200 093 162.

5. Флиер А. Я. Высокая культура культурного человека / А. Я. Флиер // Вестник Московского гос. ун-та культуры и искусств. – 2018. – № 1 (81). – С. 10–17.

6. www.scri.ru/index. php/ru.

7. Ярошенко Н. Н. История и методология социально-культурной деятельности : учеб. для магистрантов / Н. Н. Ярошенко. – Москва : МГУКИ, 2007. – 360 с.

8. Беляева Л. А. Социально-культурная деятельность: структурно-функциональная модель / Л. А. Беляева, М. А. Беляева // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусства. – 2013. – № 1 (33). –С. 69–74.

9. Нацун Л. Н. Поддерживаемое трудоустройство инвалидов: обзор мирового опыта / Л. Н. Нацун // Вестник УрФУ. Серия: Экономика и управление. – 2017. – Т. 16. – № 4. – С. 663–680.

10. Пономарева Т. А. Социокультурные технологии в адаптации инвалидов / Т. А. Пономарева // Казанский гуманит. вестник. – 2018. – № 2 (31). – С. 53–57.

11. Низова Л. М. Социокультурная реабилитация инвалидов как элемент социальной политики (на примере республики Марий ЭЛ) / Л. М. Низова, Ч. М. Мухаметшина // Общество. Среда. Развитие. – 2017. – № 2 (43). – С. 42–48.

12. Сабанов З. М. Региональные особенности развития социокультурной реабилитации инвалидов Российской Федерации / З. М. Сабанов // Вестник ВЭГУ. – 2017. – № 5 (91). – С. 98–104.

13. Тарасов Л. В. Прогрессивные тенденции современной международной политики в отношении инвалидов / Л. В. Тарасов // Вестник Москов. гос. гуманит. ун-та им. М. А. Шолохова. История и политология. – 2011. – № 1. – С. 105–111.

14. Токарская Л. В. Реализация государственной политики Российской Федерации в сфере инклюзивного образования / Л. В. Токарская, И. В. Жукова // Социум и власть. – 2015. – № 5 (55). – С. 126–131.

15. Клочкова Е. Н. Статистическое исследование уровня инвалидизации в РФ / Е. Н. Клочкова, Е. С. Дарда // Вестник Томского гос. ун-та. Экономика. – 2017. – № 39. – С. 40–53.

16. Беляева М. А. Социальная работа и социокультурная деятельность с семьей ребенка-инвалида : учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / М. А. Беляева. – Екатеринбург, 2009. – 248 с.

17. Маршак А. Л. Личность как субъект культурной политики в современной России / А. Л. Маршак, Н. В. Ижикова // Общество и право. – 2009. – № 5 (27). – С. 45–49.

18. Стратегии развития социокультурных проектов в нестоличных городах / Б. Холуб, А. Кочуркин, Е. Коновалова [и др.] // Культура как предприятие : сб. материалов междунар. форума. – Екатеринбург, 2017. – С. 50–79.

19. Декто К. Музей как общественный центр: коммуникативные вызовы / К. Декто // Культура как предприятие : сб. материалов междунар. форума. – Екатеринбург, 2017. – С. 80–89.

20. О'Коннор Дж. Культурная экономия. Устойчивое развитие и мир после креативности / Дж. О'Коннор // Культура как предприятие : сб. материалов междунар. форума. – Екатеринбург, 2017. – С. 120–165.

21. Загребин С. С. Культурная политика как индикатор поиска стратегии общественного развития в современной России / С. С. Загребин // Социум и власть. – 2015. – № 5 (55). – С. 126–131.

22. Шеманов А. Ю. Политика в отношении другого: между функционализмом и структурализмом / А. Ю. Шеманов // Обсерватория культуры. – 2018. – Т. 15. – № 2. – 132–140.

23. Костина А. В. Куда история влечет культуру? От «общества концертирующих» к «обществу репетирующих» (начало) / А. В. Костина, А. Я. Флиер // Культура культуры. – 2018. – № 1.

24. Беляева М. А. Содержание социально-педагогической реабилитации семьи ребенка-инвалида : автореф. дис. … канд. пед. наук / М. А. Беляева. – Екатеринбург, 1997. – 24 с.

О. Е. ПЛЕХАНОВА, Н. Л. ШКИНДЕР

Социальная инклюзия пожилых людей в художественной деятельности

В общественном сознании россиян понятие инклюзии преимущественно ассоциируется со сферой образования, а именно с инклюзивным образованием, представляющим процесс обучения детей и молодежи с особыми потребностями (чаще «с ограниченными возможностями здоровья») в различных учреждениях общего и дополнительного образования. Это может быть обусловлено тем, что идеи инклюзии, закрепленные в Конвенции ООН о правах инвалидов от 13.12.2006 г. и ратифицированные нашей страной в 2012 г. [1], нашли отражение в Законе об Образовании РФ [2] и ныне активно применяются на практике. Однако понятие инклюзии, не ограничиваясь сферой образования, находит свое современное применение в разных сферах общественной жизни, а также в теории и практике таких наук, как геология, философия, политология, социология, лингвистика, педагогика и др.

В сфере гуманитарных наук к проблемам инклюзии обращались такие авторы, как С. В. Алехина, В. К. Антонова, М. С. Астоянц, Ю. А. Афонькина, П. В. Романов, В. Н. Ярская, Е. Р. Ярская-Смирнова и др.

По мнению ряда исследователей, инклюзия выступает сегодня принципом социальной политики и социальной ценностью, а также по содержанию означает демократические в своей основе принципы и действия по включению индивида или группы в более широкое сообщество. Данные авторы подчеркивают, что «инклюзия становится новым кодовым знаком для обозначения стремления общества к преодолению неравенства, обретению свободы и нового качества жизни каждого человека. Она предполагает преодоление дискриминации по здоровью, полу, возрасту, этничности и иным признакам» [3, с. 6].

Подчеркивая социальный аспект понятия инклюзия, Л. А. Солдатова рассматривает его как «включенность личности, социальной или этнической группы в существующую систему общественных отношений». Данный автор понимает социальную инклюзию как совокупность регулирующих мероприятий и самоорганизацию общества, которая направлена на увеличение степени активного участия в жизни общества индивидов или иных групп с учетом их демократических, демографических, экономических, политических или культурных характеристик. Значимость обеспечения социальной инклюзии позволяет эффективнее включать в общественные процессы различные социальные группы и направлять

их потенциал на позитивные преобразования в целях гармоничного развития общества [4, с. 102]. В определении Л. А. Солдатовой подчеркивается не только адресность инклюзии, но и комплексность, целенаправленность действий по организации включения различных социальных групп в жизнь общества, а также результат этих действий – гармонично развитое общество. Что созвучно с мнением В. К. Антоновой [5] и В. Н. Ярской [6], наряду с европейскими разработчиками документа, названного «Создавая инклюзивное общество: реальные стратегии для продвижения социальной интеграции» [7], рассматривающих социальную инклюзию как процесс, требующий определенных усилий для достижения равных возможностей всех, независимо от пола, возраста, социального статуса, образования, этнической принадлежности, дабы обеспечить им полноценное и активное участие во всех сферах жизни, а также участие в процессе принятия решений. Данная позиция прослеживается и в исследованиях С. В. Алехиной, которая обозначает, что инклюзия в действии предполагает разработку и применение конкретных решений, позволяющих каждому человеку равноправно участвовать в общественной жизни [8, с. 12].

Соответственно, можно констатировать, что инклюзия, по сути, всегда социальна и становится сегодня одним из ведущих принципов не только системы образования, но и социальной политики РФ в целом. Обретая более широкий контекст, социальная инклюзия рассматривается исследователями как новый социальный феномен, представляющий собой процесс включения и дальнейшей интеграции в различные сферы общественной жизни разных категорий граждан, имеющих особые потребности, а именно не только лиц «с ограниченными возможностями здоровья», но и приемных детей, лиц, принадлежащих к национальным меньшинствам, мигрантов, малоимущих граждан, безработных, пожилых людей и др.

В связи с этим важной задачей современного общества выступает разработка механизмов социальной инклюзии в разных сферах жизни, для различных категорий населения, в том числе применительно к такой социально-демографической группе, как старшее поколение.

Необходимость социальной инклюзии в отношении пожилых людей связана с тем, что выходя на пенсию и завершая активную профессиональную деятельность, многие люди оказываются в ситуации личностного кризиса, в результате чего теряется ориентация в современном социокультурном пространстве, ограничиваются и затрудняются социальные контакты, отсутствуют ресурсы для самореализации человека, зачастую

человек оказывается вычеркнут из общественной жизни, что, безусловно, имеет негативные последствия как для самих пожилых людей, так и для их социального окружения.

Поддерживая идеи М. С. Астоянц и И. Г. Россихиной о том, что социальная инклюзия является неотъемлемой частью процесса социальной интеграции в обществе и диалектически связана с процессами социализации и адаптации личности [9], можно говорить о важности и необходимости социализации личности и в пожилом возрасте.

Социализация индивида в период старения всегда связана с усвоением нового статуса, новых ценностей и ролей, умений и навыков вместо прежних, утративших в новой ситуации свою значимость. Такая разновидность социализации выделяется понятием «ресоциализация» в отличие от социализации, когда «развитие личности идет в течение всей жизни по восходящей и строится на основе закрепления пройденного» [10, с. 112].

В широком смысле ресоциализа́ция (от лат. *re* – приставка, указывающая на повторное, возобновляемое действие, и *socialis* – общественный; англ. *resocialization*; нем. *Resozialisierung*) определяется как: «1) вторичная социализация, происходящая на протяжении всей жизни индивида в связи с изменениями его установок, целей, норм и ценностей жизни; 2) процесс приспособления девиантного индивида к жизни без острых конфликтов» [11].

Важнейшим средством ресоциализации пожилых людей может выступать социально-культурная деятельность во всем многообразии ее направлений, что позволяет говорить о социально-культурной ресоциализации пожилых людей как их успешной повторной социализации посредством социально-культурной деятельности.

Обращаясь к социально-культурной ресоциализации, мы разделяем, наряду с О. Ю. Мацукевич, психолого-педагогический подход, который предполагает понимание социально-культурной ресоциализации как «целенаправленный, педагогически ориентированный процесс преодоления асоциальных и создания социально-нравственных установок поведения в ситуации повторной социализации личности в условиях социально-культурной деятельности. Результатами данного процесса становятся интериоризация новых ценностных ориентаций личности, овладение новыми способами продуктивной художественно-творческой, социально-культурной деятельности на основе самодеятельной активности личности» [12, с. 25].

Исходя из этого подхода, одним из основных средств социально-культурной ресоциализации пожилых людей является художественная дея-

тельность, которая обеспечивает им не только приобщение к культуре, полноценный отдых, досуг и общение, но – что более важно – условия и возможности для личностной самореализации, удовлетворения своих разнообразных потребностей, раскрытия и свободного выражения творческих способностей, что содействует улучшению психологического состояния пожилых людей, повышению качества их жизни, стремлению к активной жизнедеятельности, осознанию себя самоценным членом общества. Именно это является свидетельством их успешной социальной адаптации и социализации на новом этапе жизни.

Обращаясь к понятию «художественная деятельность», подчеркнем, что традиционно оно связывается с понятием «искусство», а именно деятельность, в процессе которой создается и воспринимается произведение искусства [13, с. 509]. Следует отметить, что художественная деятельность имеет дуальную природу: с одной стороны – художественное творчество и его результаты, с другой – художественное восприятие явлений действительности и произведений искусства. Причем восприятие, освоение произведений искусства является не менее важной составляющей художественной деятельности человека. Важно отметить, что художественная деятельность пожилых людей, в зависимости от их потребностей, возможностей и способностей, может включать в себя все процессы, протекающие «вокруг» искусства, а именно: создание, хранение, воспроизведение, восприятие, а также процессы, обеспечивающие ее успешное функционирование.

Исходя из классификации искусств, предложенной М. С. Каганом, исторически сложились три группы искусств: изобразительные (живопись, скульптура графика, художественная фотография), архитектонические (зодчество, прикладные искусства и дизайн); словесно-музыкальные (литература, искусство живого слова – художественное чтение); сценические и экранные (танец и искусство актера с обслуживающими их творчеством режиссера, сценографа, оператора, кино). Их исходное и основное различие состоит в пространственно-статическом характере одних (камень, дерево, металл, рисунок и цвет и т. д.), пространственно-временном, пластико-динамическом характере других (тело человека и его экранные изображения) и процессуально внепространственном – третьих (слово и вневербальные звучания) [14, с. 264].

В соответствие с обозначенными видами искусств, в рамках инклюзивных практик можно выделить несколько основных видов художественной деятельности пожилых людей, имеющих несколько различные результаты, обусловленные, в том числе, различиями видов искусств,

активным (создание, воспроизведение) или пассивным (восприятие) участием пожилого человека в нем и рядом других факторов.

Вид искусства	Вид художественной деятельности	Результат деятельности
Музыка	Слушание (восприятие) и анализ музыкальных произведений; пение (сольное, ансамблевое, хоровое); игра на музыкальных инструментах; сочинение музыки с последующим ее исполнением и записью (ноты, аудиоформат); хранение музыкальных произведений (ноты, аудио-видеофайлы на различных носителях)	Поддержание или корректировка эмоционального состояния пожилого человека; налаживание коммуникации и поддержание коммуникативных навыков в совместной музыкальной деятельности; развитие музыкальных способностей и реализация творческого потенциала в доступном виде музыкальной деятельности; поддержание двигательной активности и др.
Литература	Совместное чтение литературных произведений (стихи, проза) в целях нормализации или оптимизации эмоционального состояния пожилых людей, а также расширения их кругозора; декламация стихов (фрагментов прозы) для аудитории (различной по количеству и составу), например, поэтический вечер в кругу друзей и т. п.; сочинение литературных произведений с последующим их прочтением для аудитории и публикацией	Налаживание коммуникации и поддержание коммуникативных навыков в совместной деятельности; поддержание или корректировка эмоционального состояния пожилого человека; восполнение недостатка собственных образов; представлений и замена тревожных мыслей, чувств через восприятие художественных образов литературных произведений; возможность развития литературных способностей и самореализация, а также передача жизненного опыта будущим поколениям
Хореография	Групповые, парные, реже сольные танцы разных направлений: современные, народные, бальные танцы и др.; программы аэробики, основанные на каком-либо танцевальном направлении; музыкально-ритмические движения и элементы хореографии	Налаживание коммуникации и поддержание коммуникативных навыков в совместной деятельности; интеграция эмоционального и физического состояния личности; побуждение к свободе и выразительности движений; развитие подвижности тела, а также укрепление силы пожилых людей, как на физическом, так и на психическом уровне

Экранно-сценическое искусство	Основано на синтезе искусств (музыка, живопись, литература, хореография и др.); театральное искусство (участие в спектаклях, театральных зарисовках, музыкально-литературных композициях и т. п.); создание видео-роликов и презентаций т. п.; совместное посещение и обсуждение театральных спектаклей и постановок; совместный просмотр и обсуждение различного рода кинопродукции	Налаживание коммуникации и поддержание коммуникативных навыков в совместной деятельности; улучшение ориентации в пространстве и взаимодействие со средой; интеграция эмоционального и физического состояния личности; возможность развития способностей и самореализация, а также передача жизненного опыта будущим поколениям; поддержание двигательной активности и др.
Изобразительное искусство	Различные виды изобразительной деятельности: живопись, графика, фотоискусство, скульптура, дизайн и компьютерная графика	Отражение, воспроизведение зрительно воспринимаемой реальности или создание реальности новой; развитие способностей и возможность для самореализации; поддержание коммуникации при коллективных формах участия в изобразительной деятельности, а также при участии в выставках; украшение пространства
Декоративно-прикладное искусство	Создание художественных изделий, имеющих утилитарное назначение и служащих для оформления быта и интерьера. Данные изделия отличаются разнообразием материалов, из которых они сделаны (дерево, металл, стекло, текстиль, керамика и др.), техникой выполнения (вязание, плетение, резьба, роспись, вышивка, набойка, литье, чеканка и т. д.) и функциональными признаками использования предмета (мебель, посуда, игрушки и др.)	

Следует отметить, что в последние годы все большую востребованность и популярность в работе с пожилыми людьми приобретают арт-терапевтические технологии, опирающиеся на разные виды искусств, в том числе: изотерапия (рисование), фототерапия (создание коллажей, фотографирование), музыкотерапия (прослушивание музыки), песочная терапия (рисование песком), сказкотерапия (сочинение сказок), дэнстерапия (занятия танцами) и др. Прежде всего данные технологии направлены на нормализацию психологического состояния личности средствами искусства в сочетании с методами психологии, что оказывается хоро-

шим подспорьем в инклюзивной практике работы с пожилыми людьми, но не может являться заменой художественной деятельности.

Для успешной социально-культурной ресоциализации пожилых людей средствами художественной деятельности необходимо обеспечение условий как на микроуровне (семья), так и на макроуровне (общественные объединения и государственные учреждения).

Для реализации художественной деятельности на уровне семьи зачастую требуется психологическая поддержка инициатив старшего родственника, а также участие в просмотре художественных продуктов деятельности пожилого человека (например, концерт, выставка изделий декоративно-прикладного творчества и т. п). Иногда человеку старшего поколения для приобретения каких-либо расходных материалов (краски, кисти и т. п.) или, например, инструментов, может потребоваться материальная поддержка. Представляется, что в перспективе, важным фактором для успешной социально-культурной ресоциализации может стать подготовка не только самого человека, но и его младших родственников к выходу члена семьи на пенсию и осознание необходимости социальной инклюзии для пожилого человека.

Обращаясь к макроуровню, можно констатировать, что в последние десятилетия различными специалистами (социальные работники, специалисты по социальной работе, геронтологи, реабилитологи, педагоги творческих профессий, представители творческих специальностей и др.) осуществляется активная практическая деятельность, не всегда осознаваемая и именуемая, но по сути являющаяся инклюзивной, а именно – работа по организации, проведению и педагогическому сопровождению художественной деятельности пожилых людей в различных учреждениях и организациях, среди них:

государственный сектор:

– учреждения системы социальной защиты населения (комплексные центры социального обслуживания, центры социального обслуживания и социальной, в том числе экстренной психологической, помощи, реабилитационные центры, центры восстановительного лечения и творчества, специализированные учреждения интернатного типа – интернаты и пансионаты, дома престарелых и т. п.);

– учреждения культуры (библиотеки, музеи, театры, Дома и Центры культуры, клубы по месту жительства);

– учреждения дополнительного образования (музыкальные школы, школы искусств, художественные школы и т. п.);

– учреждения физической культуры и спорта (секции, группы для пожилых людей в оздоровительных и спортивных центрах и т. п.);

негосударственный сектор социальной сферы:

– советы ветеранов и общественные объединения, организации инвалидов (общества инвалидов, ВОС, ВОГ и др. общественные организации);

– общественные фонды и ассоциации социальной поддержки, объединенные, например, по национальному принципу и осуществляющие поддержку, в том числе пожилых людей;

– дома престарелых, частные социальные пансионаты и т. п.

Таким образом, признание важности пожилого возраста, как периода развития и самореализации, осмысление социальной инклюзии как социального феномена, а также универсального принципа восстановления разрушенных социальных связей и включения человека в общественную жизнь, применительно к людям старшего поколения, представляется сегодня важной задачей как общества в целом, так и профессионального сообщества в частности.

В связи с этим в ближайшей перспективе требуется теоретическое обоснование и практическая разработка комплексных программ, моделей, технологий социальной инклюзии людей пожилого возраста, а также подготовка специалистов, обладающих профессиональными компетенциями, необходимыми для реализации данных программ. При этом, занимая ведущие позиции, обладая большим потенциалом и системой многообразных функций (в том числе компенсаторной, познавательной, эвристической, развивающей и др.), художественная деятельность может выступать одним из средств социально-культурной ресоциализации пожилых людей и способствовать их успешной социальной инклюзии, а также продлению активного долголетия.

Список литературы

1. Российская Федерация. Законы. О ратификации Конвенции о правах инвалидов : федер. закон № 46-ФЗ // Российская газета. – Фед. вып. № 5773. – 2012. – 5 сент.

2. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон № 273-ФЗ. – URL : www.consultant.ru.

3. Инклюзия как принцип современной социальной политики в сфере образования: механизмы реализации / под ред. П. Романова, Е. Ярской-Смирновой. – Москва, 2008. – 244 с.

4. Солдатова Л. А. Роль социальной инклюзии в развитии общества: теоретические аспекты / Л. А. Солдатова // Труд и социальные отношения. – 2010. – № 4. – С. 101–105.

5. Антонова В. К. Концепты социальной инклюзии и эксклюзии в глобальном обществе: дрейф по социальным институтам, авторам и практикам / В. К. Антонова // Журнал исследований социальной политики. – 2013. – Т. 11. – № 2. – С. 151–170.

6. Ярская В. Н. Инклюзия как важный принцип социальной работы / В. Н. Ярская // Отечественный журнал социальной работы. – 2012. – № 4. – С. 41–47.

7. Creating an Inclusive Society: Practical Strategies to Promote Social Integration. 2009. – URL: www.un.org/esa/socdev/egms/docs/2009/Ghana/inclusive-society.pdf.

8. Алехина С. В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования / С. В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1. – С. 12–15.

9. Астоянц М. С. Социальная инклюзия: попытка концептуализации и операционализации понятия / М. С. Астоянц, И. Г. Россихина // Известия Южного федерального ун-та. Педагогические науки. – 2009. – № 12. – С. 187–200.

10. Смелзер Н. Социология / Н. Смелзер. – Москва : Феникс, 1994. – 688 с.

11. Толковый словарь по социологии. – URL: sociology_dictionary.academic.ru.

12. Мацукевич О. Ю. Теоретико-методологические основы социально-культурной ресоциализации личности дезадаптантов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / О. Ю. Мацукевич. – Москва, 2014. – 405 с.

13. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – Москва, 1991. – С. 509–510.

14. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – Санкт-Петербург : Петрополис, 1996. – 416 с.

А. Е. ПАЛЬТОВ

Эволюция содержания понятий «слепоглухонемота» и «слепоглухота»

Тифлосурдопедагогика начинается с попыток обучения и воспитания отдельных слепоглухонемых детей. Слепоглухонемыми называли детей, имеющих одновременное отсутствие зрения и слуха. Отношение к слепоглухонемым, как к людям, совершенно неспособным к обучению, изменил педагог доктор Самуил Гридли Хоув. В то время считалось принципиально невозможным обучение таких детей. В 1837 г. он приступил к обучению слепоглухонемой Лауры Бриджмен и затем еще трех слепоглухих. Хоув разработал свой метод, благодаря которому Лаура Бриджмен научилась читать и писать, овладела трудовыми и бытовыми навыками. В процессе обучения слепоглухонемых доктор Хоув впервые использовал рельефный линейный шрифт (бостонский шрифт), предложенный им, и дактилологию. Позже, оценив преимущества рельефно-точечной системы Брайля для получения возможности овладения слепыми и слепоглухими не только чтением, но и письмом, высказывался в ее пользу. Главное в методике Самуила Гридли Хоува введение слова-ключа, играющего роль «пробуждающего» фактора. Благодаря основе этого метода Лаура Бриджмен осознала функцию обозначения слова-ключа – что Хоув обозначил как «пробуждение бессмертного духа».

Подобное знаменательное событие произошло и со слепоглухой Элен Келлер, учительницей которой была Анна Сулливан, хорошо знающая методику обучения Лауры Бриджмен. Учительница начала обучение Элен с дактилирования – проговаривания слов, обозначающих хорошо знакомые предметы, в руку девочке. Эпизод «озарения» с сознательным обретением Элен слова «вода» привело ее к осознанию, что все вокруг нее имеет свое название, выражаемое словом. Она стала читать книги, напечатанные рельефным линейным шрифтом, и писать письма плоским шрифтом. Одним из главных событий ее жизни стало овладение чтением и письмом по Брайлю.

Ученые того времени не смогли обосновать феномен Элен Келлер, и на многие десятилетия закрепилось представление о ней, как о чуде озарения человека силой божественного Слова. Человеческому существу предписывали спонтанно-духовное начало, для которого достаточно даже ничтожных внешних воздействий, чтобы это начало «пробудилось» и обрело свободу «саморазвития».

В России первый слепоглухонемой ребенок был принят в Петербургский приют для умственно отсталых, ранее организованный Екатериной Грачевой, в 1905 г. К 1916 г. количество слепоглухонемых в отдельном приюте достигло 15. Эта группа после революции вошла под начало Петроградского Отофонетического института, затем ставшего Институтом слуха и речи. Обучение слепоглухонемых проходило в одной группе с глухими. Отдельная учебная группа слепоглухонемых, получившая учебное помещение и укомплектованная штатом учителей, начала свою работу в 1934 г. После известного постановления о педологии это учреждение было ликвидировано. Научный анализ работы этой группы провела в 1930-е гг. А. В. Ярмоленко.

В 1940-е гг. А. В. Ярмоленко впервые ввела в научный оборот понятие «слепоглухота» и предложила классификацию детей с нарушением зрения и слуха. Основанием для этой классификации стало время наступления дефекта. Было выделено две категории детей. Первая, обозначенная термином «слепоглухонемые», объединяла детей, лишенных слуха и зрения от рождения или потерявших их в период до овладения и закрепления словесной речи. Вторая категория детей, имеющих потерю зрения и слуха в дошкольном возрасте или позже, обозначена термином «слепоглухие». Детей, имеющих комбинацию слепоглухоты или слепоглухонемоты с умственной отсталостью, А. В. Ярмоленко отнесла к третьей категории. Остальных она относила к детской (потерян слух и зрение в возрасте от 4 до 10 лет), подростковой, взрослой или старческой слепоглухоте.

Для детей, потерявших слух и зрение в разное время, она предложила типологию, в которой к слепоглухонемым относились дети с врожденными или ранними нарушениями слуха, слепота наступила позже. Слепоглухими считались дети с ранней слепотой и поздней глухотой, наступившей после формирования речи. Свой вклад в решение вопросов психологического изучения слепоглухонемых и слепоглухих, включенных в педагогический процесс, внес С. Л. Рубинштейн.

Образовательное учреждение для слепоглухонемых было открыто И. А. Соколянским в 1923–1925 гг. при школе слепых в Харькове [1]. Учреждение, в котором проходили обучение 8 воспитанников, просуществовало до 1938 г. И. А. Соколянский относил к истинной слепоглухонемоте детей с врожденным или приобретенным полным или частичным нарушением функции периферической части зрительного и слухового анализаторов, без грубых нарушений центральных отделов мозга. Умственно отсталых детей с выраженными нарушениями зрения и слуха он относил к «церебрально недостаточным».

В своей научно-практической работе И. А. Соколянский, а затем и А. И. Мещеряков не принимали во внимание классификацию, предложенную А. В. Ярмоленко, и не использовали понятие слепоглухота.

Специальное учреждение для слепоглухонемых, рассчитанное на 50 детей, было открыто в 1963 г. по инициативе и при деятельном участии учеников И. А. Соколянского – А. И. Мещерякова, Р. А. Мареевой, О. И. Скороходовой в г. Загорске (ныне – г. Сергиев Посад). В это уникальное учебное заведение принимались слепоглухонемые, имеющие врожденную или наступившую в раннем детстве потерю зрения и слуха, и слепоглухонемые, не имеющие предметного зрения и не воспринимающие речь на слух. Могли обучаться глухонемые дети с различными поражениями зрения, не позволявшими его использовать для чтения плоскопечатных учебников. Принимались слепые дети со снижением слуха, не позволявшим освоить речь. Основным критерием при приеме детей было установление обучаемости.

Заключение о необучаемости слепоглухонемого ребенка должно быть сделано: а) когда будет установлено, что в течение года попытки обучить ребенка не дали положительных результатов; б) когда вместе с этим врачами-специалистами будет установлено, что в основе отсутствия развития ребенка лежит умственная отсталость, вызванная органическим поражением мозга [2].

В 1978 г. при Головеньковском доме-интернате слепых умственно отсталых детей была организована группа для умственно отсталых слепоглухонемых детей. Продолжала свою работу экспериментальная группа слепоглухонемых детей при НИИ дефектологии АПН СССР, организованная А. И. Мещеряковым в 1961 году, число воспитанников в ней достигло пяти. Обучение более чем 200 слепоглухих в настоящее время проходит в Сергиево-Посадском доме-интернате слепоглухих детей и молодых инвалидов.

Отечественными психологами Л. С. Выготским, С. Я. Рубинштейном, А. Н. Леонтьевым была выдвинута концепция, в которой человеческая психика рассматривается как результат, функция и процесс предметной деятельности и общения, в которых социальное становится индивидуальным, объективно-историческое – субъективным; психика в формах сознания, сознательной деятельности отражает свойства и взаимосвязи предметного и социального мира. Эта концепция опровергала взгляды психологов-идеалистов, которые объясняли факты успешного воспитания и обучения слепоглухих детей как свидетельство божественного «пробуждения» скрытой человеческой души. Выдвинутая концепция

легла в основу психолого-педагогической системы И. А. Соколянского и А. И. Мещерякова, обеспечивающей слепоглухим высокий уровень образования и развития. Психолого-педагогическая система для слепоглухого, по оценке А. И. Мещерякова, «открывает для него возможность осуществлять „рефлексию", т. е. смотреть на самого себя как бы со стороны, как бы глазами другого человека… анализировать свои действия и поступки с точки зрения выработанных человечеством норм культуры в любой области жизни. Возникает феномен, который свойственен только человеку… – феномен „Я", феномен „души". Слепоглухонемой ребенок, воспитанный и развитый по указанной методике, уверенно перешагивает барьер, поставленный для него слепоглухотой» [3, с. 73]. Книга А. И. Мещерякова «Слепоглухонемые дети» вышла в свет в 1974 г., в ней автор придерживался понятия «слепоглухонемота» [2].

Обращаясь к слепоглухонемоте как уникальному научному материалу, отечественные ученые И. А. Соколянский, А. И. Мещеряков, А. И. Леонтьев, Э. В. Ильенков, В. В. Давыдов доказывали возможность формирования педагогом человеческой психики, поскольку при слепоглухонемоте без специально организованного обучения исключается возможность спонтанного, самостоятельного развития психики. Они утверждали, что у слепоглухонемого ребенка все функции надо формировать на заранее указанном уровне, при этом конструирование, построение психического процесса служат одновременно и средством формирования личности и средством ее исследования. Философ Э. В. Ильенков, оценивая результаты обучения слепоглухих студентов в МГУ, говорил: «…работа Соколянского – Мещерякова чрезвычайно расширяет горизонты наших представлений не только и даже не столько о возможностях развития слепоглухонемых, сколько о том интеллектуальном и нравственном потенциале, который таится в каждом так называемом „нормальном" человеке. В этом ее колоссальное нравственно-педагогическое значение для всех нас, для нашей педагогики, для нашей школы, для всей сферы воспитания и обучения» [4].

Достижения в области обучения слепоглухой О. И. Скороходовой и четверых слепоглухих студентов МГУ (Н. Н. Корнеева, Ю. М. Лернер, С. А. Сироткин, А. В. Суворов) отодвинули на второй план вопросы первоначального включения в специальное обучение – время потери зрения и слуха, наличие в жизни периода нормального развития в раннем детстве. Получил доминирующую позицию усредненный поход к слепоглухому ребенку без учета его первоначального жизненного опыта и наличия у него остаточных функций зрения и слуха, с ориентировкой

в обучении лишь на тактильное восприятие. Такой подход характерен для научной позиции А. И. Мещерякова, Э. В. Ильенкова, В. В. Давыдова, в которой не принималось во внимание разнообразие случаев и типов слепоглухоты. Главным считалось выявление однотипных социальных факторов психического развития, зависимость этих факторов от предметного мира и общественных отношений людей, без учета факторов – зависимости психического развития от природных задатков и особенностей нарушенного зрения и слуха в жизнедеятельности слепоглухих.

Психолого-педагогическая система И. А. Соколянского, А. И. Мещерякова построена для обучения и воспитания самой сложной категории – слепоглухонемого от рождения. Эта система предназначена для приобщения любого слепоглухонемого ребенка к жизни в человеческом обществе путем формирования ориентировки слепоглухонемого в окружающем мире, начиная от удовлетворения его органических потребностей путем ознакомления с непосредственно включенным в этот процесс предметным миром и ко все большему его расширению. В процессе развития органических потребностей ребенка происходит вхождение в социальные отношения, развитие контакта с окружающими людьми. По мере психического развития предметный и социальный опыт ребенка расширяется и становится все более обобщенным, изменяется сфера его потребностей. На ранних этапах воспитания детей с врожденной или рано приобретенной слепоглухонемотой эта система очень эффективна и адекватна.

Понятие «слепоглухота», которое прочно вошло в научный обиход со второй половины 1970-х гг., используется в весьма широком значении и обозначает людей с различными нарушениями зрения и слуха и нуждающихся в специализированной помощи. В. Н. Чулков в 2001 г. уточнил суть понятия «слепоглухота»: «...в номинации сложных нарушений обозначаются только так называемые первичные нарушения, например, слепоглухота. Если в название включаются вторичные отклонения в развитии (как в слове „слепоглухонемота“, где „немотой“ обозначено отсутствие речи, являющееся социально обусловленным следствием глухоты, т. е. вторичным нарушением), то такой термин следует признать неточным и устаревшим» [5, с. 333].

Дальнейшее развитие психолого-педагогическая система И. А. Соколянского, А. И. Мещерякова получила в процессе движения от общего к частному, от философского представления о мире, человеческом обществе к осознанию «Я», «души, «самости», своего места в нем и опиралась на диалектическую традицию теоретического воспроизведения пси-

хики. Система получила развитие в работе Э. В. Ильенкова и А. И. Мещерякова с группой учащихся старших классов, а затем студентов МГУ Н. Корнеевой, Ю. Лернером, С. Сироткиным и А. Суворовым, которые обладали достаточно высоким уровнем общего психического и речевого развития.

Однако психолого-педагогическая система Соколянского–Мещерякова не предполагала использования потенциальных возможностей остаточного зрения и слуха. Это характеризует систему как не нуждающуюся в привлечении остаточных функций зрения и слуха для развития и формирующую психику на минимальной сенсорной базе – тактильном восприятии. В. Н. Чулков, характеризуя этот период развития тифлосурдопедагогики, отмечает: «...доминировало несколько одностороннее понимание культурно-исторической теории развития мышления, когда в задачи культурного развития слепоглухих учащихся не включают овладение сенсорной культурой, полагая ее роль либо нейтральной, либо второстепенной по отношению к умственному развитию, и, значит, соответствующую педагогическую работу считая пустой тратой времени» [6, с. 4].

Углубленное комплексное клинико-психолого-педагогическое изучение детей с глубокими нарушениями зрения и слуха было начато в нашей стране в 1980-х гг. и показало чрезвычайную неоднородность состава детей (В. Н. Чулков, М. С. Певзнер, Г. П. Бертынь, Р. А. Мареева). Поскольку группа детей со слепоглухотой разнообразна по структуре дефекта и по характеристике развития, в конце 1980-х гг. в основу был положен дифференцированный подход, который признавал не только социально-культурные и педагогические факторы, но и учитывал состояние сенсорики, тип слепоглухоты, способствовал формированию полисенсорного восприятия и устной речи. Работы М. С. Певзнер, Г. П. Бертынь, Т. А. Басиловой, Е. Л. Гончаровой, В. Н. Чулкова были посвящены анализу структуры дефекта слепоглухих, дифференцированному подходу к их обучению и воспитанию [6]. Дифференциация учебно-воспитательной работы со слепоглухими стала основным путем совершенствования теории и практики в тифлосурдопедагогике. Произошел отказ от усредненного подхода к слепоглухому ребенку, не учитывающего состояние остаточной сенсорики. В 1980-х гг. в процессе обучения стало активно использоваться остаточное зрение и слух детей, а также сохранение и развитие имеющихся слуховых и зрительных функций. Вопрос использования остаточного слуха в работе со слепоглухими в работе над словесной ре-

чью было предметом дискуссий. В методы обучения слепоглухих стали проникать идеи по развитию и использованию слуха.

Новые прогрессивные взгляды на развитие остаточного зрения и слуха привели к попыткам противопоставления теоретической концепции А. И. Мещерякова о процессе «окультуривания-очеловечивания» слепоглухонемого ребенка, как главной линии специального обучения – линии использования осязания. Исследовались возможности использования остаточного зрения в процессе обучения слепоглухих детей в целях создания технических средств, обеспечивающих дифференцированное обучение (А. Е. Пальтов) [7].

Изучение слепоглухих детей в современных условиях ведется в клиническом, клинико-генетическом, психологическом, педагогическом направлениях. В настоящее время методы обучения слепоглухих включают комплексное воздействие на развитие не только тактильного восприятия, но и остаточного зрения, слуха, интеллекта, двигательной системы, что позволяет в полной мере реализовать потенциальные возможности слепоглухих детей в процессе развития. Научную работу по вопросам слепоглухоты проводит доктор психологических наук слепоглухой профессор А. В. Суворов. Он автор ряда книг: «Школа взаимной человечности», «Слепоглухой в мире зрячеслышащих», «Достоинство (лирико-психологическое самоисследование)», а также сборников «Экспериментальная философия» и «Разведчик на трудной планете: страницы из дневника». Большую работу по поддержки слепоглухих проводит фонд «Со-единение». Основная задача фонда – всесторонняя и системная помощь слепоглухим на всей территории России. По инициативе и при финансировании фондом издан учебник «Тифлосурдопедагогика». В его создании приняли участие отечественные ученые и практики. Учебник вышел в свет под редакцией Т. А. Басиловой, Е. Л. Гончаровой, Н. М. Назаровой в 2019 году.

Список литературы

1. Басилова Т. А. Иван Афанасьевич Соколянский: к 100- летию со дня рождения / Т. А. Басилова // Дефектология. – 1989. – № 2. – С. 71–75.

2. Мещеряков А. И. Слепоглухонемые дети / А. И. Мещеряков. – Москва, 1974. – 327 с.

3. Мещеряков А. И. Обучение слепоглухонемых детей / А. И. Мещеряков // Советская педагогика. – 1972. – № 1. – С. 73.

4. Гургенидзе Г. С., Ильенков Э. В. Выдающееся достижение советской науки: обсуждение итогов эксперимента Соколянского–Мещерякова на заседании

Ученого совета фак. психологии МГУ им. М. В. Ломоносова / Г. С. Гургенидзе, Э. В. Ильенков //Вопросы философии. – 1975. – С. 63–73.

5. Чулков В. Н. Развитие и образование детей со сложными нарушениями развития / В. Н. Чулков // Специальная педагогика / под ред. Н. М. Назаровой. – Москва, 2001. – С. 332–334.

6. Чулков В. Н. Учебная деятельность слабовидящих глухих учащихся / В. Н. Чулков // Дифференцированный подход при обучении и воспитании слепоглухих детей : сб. науч. тр. / ред. кол.: В. Н. Чулков (отв. ред.) [и др.]. – Москва : изд. АПН СССР, 1990. – С. 4–5.

7. Пальтов А. Е. Коммуникационные технологии в обучении слепоглухих : монография / А. Е. Пальтов. – Владимир : ВИТ-принт, 2012. – 215 с.

П. ХОЛЬМ
Социальная инклюзия – новые роли специалистов, студентов и людей с инвалидностью

Подготовка к Всемирному конгрессу инвалидов в Екатеринбурге в 2017 г., которая велась в 2013–2017 гг., впоследствии переросла в комплексную деятельность. Был организован целый ряд конференций и курсов, представляющих собой совместные проекты неправительственных организаций, государственных органов и вузов. В ходе подготовки Конгресса активисты гражданского общества организовали фестивали, художественные проекты и акции по распространению информации, знаний и новых взглядов. В конгрессе приняли участие 723 человека из 30 стран на 5 континентах – люди с инвалидностью, помогающие им лица и активисты.

Одной из целей Международного координационного комитета было распространение знаний о Конвенции ООН о правах инвалидов и содействие внедрению в России инклюзивных методов и подходов в масштабах, которые без проведения Конгресса были бы недостижимы. Подготовка к Конгрессу и сотрудничество с Правительством Свердловской области помогли наладить контакт с гражданским обществом, и мероприятие привлекло широкое внимание. Об инициативе были проинформированы Президент России В. В. Путин и федеральное правительство, и информация была распространена по всей стране.

Оглядываясь сегодня на подготовку и проведение Конгресса, мы можем наблюдать, как преобразуются роли специалистов в области социальной педагогики. Следствием этого преобразования становятся изменения в подходах к образованию российских специалистов в сфере социальной педагогики. Их актуальность возрастает в связи с новыми ролями, которые в последние десятилетия стали играть люди с инвалидностью и их организации, а также, в определенной степени, с активным участием в Конгрессе студентов и их готовностью выступать в качестве волонтеров в проектах социально-педагогической направленности в период после Конгресса [1; 2].

Меняющуюся роль профессий в социальной сфере и новые профессии, появляющиеся в западных странах, проанализировал норвежский профессор Тоне Альм Андреассен [3]. Он отмечал, что на индивидуальном уровне люди с инвалидностью стремятся занимать активную позицию в обществе, превращаясь из пользователей услуг в тех, кто организует собственную жизнь и способен к самоопределению. В некоторых западных странах они даже выступают работодателями своих личных помощников (www.enil.eu).

Меняется и позиция специалистов.

Из терапевтов они превращаются в фасилитаторов (организаторов, помощников).

Из обладателей абсолютного знания они превращаются в партнеров и товарищей по работе.

Из экспертов и учителей, дающих знания и навыки, они превращаются в учеников.

Люди с инвалидностью активно делятся опытом с обществом:

– как участники групп самопомощи;

– как лица, оказывающие услуги на равных со специалистами, и представители, выступающие от имени сообщества;

– как лица, оказывающие услуги совместно со специалистами;

– как коллеги и сотрудники (в артелях и совместных проектах);

– как соруководители проектов в области развития.

До и во время Всемирного конгресса, а также в рамках нескольких проектов, реализованных после него, в России были внедрены новые формы обучения студентов: они работали в сотрудничестве со специалистами-практиками и людьми с инвалидностью и без инвалидности в качестве волонтеров, активистов и фасилитаторов (организаторов), а также участвовали в проектах, направленных на социальную инклюзию и совместное обучение [2]. Таким образом, вузы могут играть важную роль в развитии инклюзивного общества, содействуя социальным реформам в диалоге с гражданским обществом и правительствами, во имя общего блага и взаимного обучения.

Одно из намерений в рамках инициативы проведения Всемирного конгресса заключалось в том, чтобы он стал темой для практических исследований и подготовки документации в сотрудничестве с вузами. Актуальной темой представлялось изучение эффекта взаимосвязи между образованием (теория/идеи), искусством и социальной практикой с целью инициировать социальные изменения в обществе в целом («триальный метод», см. ниже). Эта идея стала одним из элементов стратегии проекта. Однако найти финансовые средства и время для исследований и подготовки документации не удалось, и все финансы были направлены на само мероприятие и на работу российского НПО – ресурсного центра «Благое дело» (www.delonablago.ru), который в период подготовки выступал в качестве регионального организатора и движущей силы на месте.

Ниже приведен список тем и понятий, которые были представлены и обсуждались на встречах, курсах и конференциях, с целью описания концепции Конгресса и других ключевых понятий и методов работы,

связанных с социальной и культурной инклюзией. Все эти темы нуждаются в дальнейшем исследовании.

Целевые сообщества. Задачи этих сообществ не ограничиваются охраной здоровья и социальной поддержкой; это предприятия, работающие на принципах социальной терапии и призванные способствовать развитию в определенных сферах, решению социальных проблем и задач, стоящих перед обществом и всем миром. Благодаря их деятельности социальная работа превращается в общественно полезную, инновационную деятельность, в ходе которой люди с инвалидностью и социальные работники совместно решают стоящие перед ними задачи. (Пример: помощь в сочетании с экологичным земледелием, действиями по охране окружающей среды, социальными инновациями и т. д.).

«Расширенные способности». Навыки, способности и компетенции, которые могут развиться у людей с различными видами инвалидности. Понятие было введено российской организацией слепых и слабовидящих «Белая трость» (extrability.org/about) и было проиллюстрировано в ходе доклада на Конгрессе незрячим активистом из Индии К. С. Сристи: «Я не вижу мир, но вижу собственное будущее. Незрячие способны сделать так, чтобы мир увидел их. Люди без рук способны принять открывающиеся перед ними возможности. Безногие способны постоять за свои права. Мы пришли в этот мир не для сражений, а для свершений!»

Мастера инклюзии (инклюзивного взаимодействия). Отдельные лица (специалисты) и организации, создающие условия, в которых проявляется уважение к разнообразию и люди с инвалидностью привлекаются к взаимодействию в таких областях, как творчество, социально-культурная и производственная деятельность. Международный координационный комитет провел в нескольких странах опросы с целью поиска таких специалистов и организаций. Им было предложено выступить модераторами мастер-классов и внести другой вклад в содержательное наполнение Всемирного конгресса.

Эффективные коллективные действия. Взаимодействие между организациями, представляющими различные сектора и обладающими различными компетенциями, которые совместно решают социальные задачи на уровне общества. «Эффективные коллективные действия» – модель деятельности, описанная исследователями из Стэнфордского университета, Калифорния [4]. Эту модель можно использовать при разработке стратегии социальных изменений в России, в частности, сотрудничества с представителями гражданского общества, вузами, коммерческими предприятиями и государственными организациями.

Базовая организация. Для эффективных коллективных действий необходимо участие организации, имеющей опыт работы над проектами, и сотрудников, которые могут обеспечить координацию, разработку и последующее сопровождение проекта на 100%. В ходе планирования и подготовки Всемирного конгресса в этом качестве выступала Ассоциация лечебной педагогики и социальной терапии стран Северной Европы.

Триальный метод. Синергетическое взаимодействие между теорией (идеями), искусством и практикой как инструментами образования, социальной работы и взаимного развития [5].

Работа в области альтернативного развития/взаимная помощь в целях развития. Применение «триального метода» для развития общества: создание синергии между образованием, искусством и инновационными практиками в целях развития и изменения менталитета. Этот метод использовался в стратегии подготовки к Всемирному конгрессу и применялся для установления взаимопонимания между различными участниками и партнерами (социальное искусство/социальная скульптура).

Внутреннее достоинство. Это понятие было введено в ходе подготовки Декларации прав человека 1948 г. и было развито в статье 1 Конвенции о правах инвалидов 2006 г. В тексте Конвенции нет определения термина, и возможны его различные толкования. Организаторы Всемирного конгресса планировали провести международную конференцию по этой теме под эгидой одного из университетов Екатеринбурга параллельно с Конгрессом. Это сделать не удалось ввиду нехватки ресурсов.

Перечисленные концепции, идеи и модели помогают понять различные аспекты социальной инклюзии и новые тенденции в социально-педагогической работе и подготовке кадров для соответствующих профессий.

Россия ратифицировала Конвенцию о правах инвалидов (КПИ) в 2012 г. Опыт реализации Конвенции в странах Северной Европы (Норвегия, Швеция, Дания) показывает, что роль правительства, обеспечивающего правовую базу, должна быть дополнена опытом и знаниями гражданского общества, а также исследованиями и инновационными практиками. При разработке требований к эффективности работы и в ходе мероприятий по стандартизации и контролю качества следует учитывать растущую потребность в индивидуализации (индивидуальных планах), научном осмыслении и обосновании практической социально-педагогической работы.

Проведение в жизнь правовых концепций, принципов и мер – задача работников педагогической и социальной сфер, специалистов, непосредственно работающих с лицами, нуждающимися в особой поддержке. Взаимодействие между людьми с инвалидностью и специалистами про-

исходит на стыке между личным и профессиональным, поэтому в межличностных отношениях между ними необходима особая деликатность. Инклюзия начинается с момента встречи – когда нас видят и принимают, мы чувствуем, что наши интересы принимаются во внимание.

Для реализации принципов социальной инклюзии необходимо не только разрабатывать правовые концепции и этические принципы профессий, но и дополнять их действиями, в которых будут использоваться расширенные навыки и представления социальных работников:

– навык оценки, этические компетенции и понимание духа Конвенции;

– умение привнести в правовое пространство, созданное обществом и властями, собственный жизненный опыт, энтузиазм и вдохновение.

Исходя из вышесказанного, мы считаем, что социальную работу в духе Конвенции следует как минимум отчасти понимать как элемент культуры общества, а не только как сферу применения государственных законов и постановлений.

В последние годы в кругу специалистов обсуждается концепция «этической чувствительности». Это понятие определено как «то, что позволяет специалистам признавать, интерпретировать проблемы получателей профессиональных услуг и должным образом реагировать на них» [6, с. 607]. В основе этой концепции, относящейся к области нравственной психологии, лежат теоретические работы по когнитивно-нравственному развитию Пиаже, чья теория получила развитие в теории стадий нравственного развития Лоуренса Кольберга и четырехкомпонентной модели Джеймса Реста [7].

Общее определение «этической чувствительности» включает четыре основных элемента – восприятие (интерпретация), суждение, мотивация и этичное действие/этичный характер [6]. В работе Уивер и ее коллег эта концепция была проанализирована на основе 200 документов и книг по 12 различным дисциплинам, в том числе по образованию и помощи, особенно актуальных для нашего исследования. Обзор литературы показал, что концепция находится в процессе разработки и лишь «частично оформлена», т. е. представляет собой «понятие с множественными значениями или со значениями, определение которых проблематично, используемое в исследовательской и практической деятельности несогласованно» [там же, с. 608].

По результатам анализа авторы представили конкретные характеристики понятия этической чувствительности и описывают это качество как нечто обусловленное страданиями или уязвимостью подопечного. Этическая чувствительность необходима в ситуациях, характеризующихся

неопределенностью (отсутствие твердых правил), рядом взаимосвязанных элементов (нравственных) представлений (понимания и конкретизации ситуации), аффективностью (эмоциональной вовлеченностью), необходимостью интерпретации и рефлексии (на основе принципов и этических кодексов) и требующих отзывчивости и смелости действовать.

Авторы предложили следующее определение, относящееся к профессиям, связанным с уходом и помощью: «Этическая чувствительность – это способность принимать решения с тактом и состраданием, с учетом неопределенности ситуации оказания помощи, с опорой при необходимости на критическое понимание кодексов этичного поведения, клинический опыт, результаты обучения в учебно-научных учреждениях и плоды самопознания, а также способность предвидеть последствия и смелость действовать» [там же, с. 610].

Как представляется, в этом определении упущен аспект моральности восприятия, который авторы рассматривают в статье и характеризуют как «интуитивное распознавание сигналов (сигналов от клиента – наше примечание) и потребностей в соответствии с ситуацией» [там же, с. 609].

По результатам проделанного мною анализа, я предлагаю следующие четыре компонента концепции «этическая чувствительность»:

Восприятие/интерпретация – интуитивное восприятие сигналов от клиента, внимательность к ситуационным потребностям и их уточнение. Общие навыки наблюдения, распознавания эмоций, работы с собственными эмоциями, чувствительности к «атмосфере», навык общения.

Оценка – анализ ситуации, знание этических кодексов и стандартов, размышления о результатах и выводы. Учет возможных противоречий и конфликтов между потребностями клиента и принципами (этическими и экономическими) общества.

Мотивация – личный «ответ» на ситуацию. Соотношение конкретной ситуации с ценностями, мотивами и интуитивным поведением (основанным на принципах морали) социального работника.

Действие – практическое воплощение намерения, смелость действовать в сложных ситуациях, не отступая от ценностей, навыки общения, умение разрешать конфликты, настойчивость.

Эти четыре компонента охватывают все аспекты этичного реагирования, необходимого для урегулирования непредвиденных и сложных ситуаций при взаимодействии с лицами с множественными и тяжелыми ментально-психическими нарушениями. Эти же компоненты могут служить ключевыми элементами новаторских решений для программ высшего образования в области социальной педагогики. Остается открытым вопрос,

как можно обучить студентов компетенциям и навыкам, необходимым для описываемого нового профессионализма в сфере социальной работы.

Обсуждая этическую чувствительность, необходимо также задуматься о различиях между действиями в ситуациях, где отсутствуют твердые правила поведения, когда необходима интуитивная реакция, и ситуациями, в которых можно найти решение в ходе этической рефлексии.

Для практической реализации концепции социальной инклюзии, безусловно, необходима правовая основа. Но не менее важны установки, ценности и личные убеждения специалистов, проявляющих готовность развиваться, интерес, эмпатию и желание учиться, а также с уважением относящихся к личности человека. Как однажды сказал один работник с инвалидностью, размышляя о своей трудоспособности: «Я не могу работать быстрее, чем медленно».

При наличии вышеуказанных условий социальная инклюзия может проявляться в реальных жизненных ситуациях.

Список литературы

1. Dorokhova T. S (2018): Technology of students-volunteers training for social and pedagogical activity with disabled people / T. S. Dorokhova, M. A. Galaguzova, I. V. Volgina // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. Volume XLIII / ECCE 2018 VII International Conference Early Childhood Care and Education (12 July 2018). – URL: dx.doi.org/10.15 405/epsbs (2357-1330).2018.9.1.

2. Галагузова Ю. Н. Организация инклюзивных фестивалей: практико-ориентированный подход в обучении добровольцев / Ю. Н. Галагузова // Традиции и инновации в педагогическом образовании : сб. науч. тр. V Междунар.конф. / под ред. Ю. Н. Галагузовой. – Екатеринбург, 2019. – С. 272–275.

3. Andreassen T. A. (2018): Service user involvement and repositioning of health care professionals, p. 58–69. Nordic Welfare Research (1/18).Universitetsforlaget Oslo. – URL : www.idunn.no.

4. Kania J., Kramer M. (2011): Collective Impact. Stanford Social Innovation Review, Winter 2011. Stanford University, California. URL : ssir.org/articles/entry/collective_impact.

5. Simakova V., Holm P. (2012): The trinal method as a tool for social inclusion in Sverdlovsk region, Russia. Rudolf Steiner University College, Oslo. – URL: www.steinerhoyskolen.no/collection-master-theses.

6. Weaver K., Janice M., Mitcham C. (2008): Ethical sensitivity in professional practise: a concept analysis // Journal of Advanced Nursing. – 62 (5). – P. 607–618.

7. Swenson Lepper, Tammy (1996): Ethical sensitivity, cognitive mapping, and organizational communication: A different approach to studying ethics in organizations. EJC/REC, Vol. 6, No. 4, 1996. University of Minnesota, Minneapolis.

P. HOLM
Social Inclusion – the new emerging roles of professionals, students and persons with disabilities

The preparations for the World Congress for Persons with Disabilities in Yekaterinburg 2017 developed into a comprehensive action during the years 2013–2017. Many conferences and courses were initiated as collaborative projects between NGOs, governmental bodies and universities. Civil society activists organized festivals, art projects and actions for disseminating information, knowledge and attitudes in the preparation period. 723 people from 30 countries and 5 continents – persons with disabilities, supporters and activists – participated in the congress.

One of the goals of the International coordinating committee was to disseminate knowledge of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities and to contribute to the development of inclusive practice in Russia – in a way that would otherwise not be possible. Preparations for the congress and cooperation with the regional government of Sverdlovsk region helped in mobilizing the civil society, and the event created considerable attention. President Putin and the federal government in Moscow were informed of the action and provided information inside Russia.

When we look back today at the action and implementation of the congress, we can observe changing roles for professionals in social pedagogy. These changes will have consequences for the education of social work professionals in Russia. This development is reinforced by the new roles that persons with disabilities and their organizations have taken on in recent decades, to a certain extent also by students' active participation in the congress and volunteering in social-educational follow-up projects (Dorokhova 2018, Galaguzova 2019).

The changing role of social work professions and the new forms of professionalism emerging in the Western countries have been analyzed by the Norwegian professor Tone Alm Andreassen (Andreassen, 2018): On the individual level, persons with disabilities are looking for a more active and involved position in society – from service users to self-management and self-determination. In some Western countries, they are even employers of Personal Assistants (www.enil.eu).

Professionals are repositioned:

– as facilitators, not only therapists;

– as partners and co-workers, rather than sole experts; and
– as learners, rather than experts and teachers offering knowledge and skills.

Persons with disabilities use their experiences actively in society:
– In self-help groups
– as peer-providers and spokespersons
– as co-service providers
– as colleagues and co-workers (in collaborating teams and projects)
– co-managers of development projects.

Student active learning

Before and during the World Congress and in several projects later, new forms of students' learning activities have been introduced in Russia: students have been acting as volunteers, activists and facilitators, in cooperation with practitioners and people with and without disabilities, and in projects for social inclusion and shared learning (Galaguzova 2019). In this way, the universities can play an essential role in the development of an inclusive society, promoting social reforms in dialogue with civil society and governments, for mutual benefit and mutual learning.

The original intention behind the World Congress initiative included the congress as a subject for research and documentation, as part of action research in collaboration with universities. An actual topic would have been to investigate the effect of the interaction between education (theory/ideas), art and social practice to initiate social changes in society at large ('Trinal method', see below). The idea became useful as a strategy for the implementation of the project. However, it was not possible to find funding and time for research and documentation; all financial contributions had to be allocated to the action itself and to the operation of the Russian NGO resource centre 'Blagoe delo' (www.delonablago.ru), which acted as the local-regional organizer and driving force during the preparation period.

Below is a list of topics and concepts that were introduced and discussed in meetings, courses and conferences, to describe the congress concept and other key concepts and working methods related to social and cultural inclusion. These are all topics in need of further research.

– Intentional communities: These communities define their tasks as not limited to health and social care but as social therapy enterprises that have a mission to contribute to one or more areas for the solution of social problems and challenges in society at large and on a global level. Social work then becomes social activism, socially innovative activism – where the persons with

disabilities and the social workers collaborate on the task. (Example: care work combined with organic farming, environmental actions, social innovations, etc.)

– Extrability: Specific skills, attitudes and competencies that can be developed in connection with various disabilities. This concept was introduced by the Russian organization for blind people 'White Cane' (extrability.org/en/about) and was given an illustrative content in a congress presentation by the blind activist Sristi K. C. fra India: "I lost my sight, but I got the vision of my life – Maybe we cannot see, but we can do so much that the world can see us – Maybe we do not have arms, but we can embrace every opportunity that is in front of us – Maybe we do not have legs, but we can stand strong for our rights – We are not here to compete, but to complete!"

– Masters of inclusion (inclusive interactions): People (professionals) and organizations that create conditions for human diversity and include disabled people in artistic, socio-cultural and productive interactions. The international coordinating committee conducted surveys in several countries to find such professionals and organizations for the management of workshops and other contributions to the world congress.

– Collective Impact: Collaboration between organizations in different sectors, with different competence profiles, which collaborate on solutions of social tasks at the societal level. 'Collective impact' is an action model described by researchers at Stanford University, California. (Kania, John & Kramer, Mark 2011). The model could be part of a strategy for social change in Russia: cooperation between civil society, universities, business, and governmental organizations.

– Backbone organization: 'Collective Impact' requires the participation of a separate organization with project expertise, with dedicated employees who can provide 100% for coordination, development and follow-up of a project. The Nordic Association for Curative Education and Social Therapy had this role in the planning and preparation of the world congress.

– The trinal method: Interaction and synergy between theory (ideas), art and practice as tools for education, social work and mutual development (Simakova/Holm 2012, Holm 2019).

– Alternative development work/mutual development aid: Application of the 'trinal method' for development at the societal level: Creating a synergy between education, art and innovative practice for development and change of attitudes. The method was used as a strategy in the preparations for the World Congress and for the development of mutual understanding between the various actors and partners in the action (social art/social sculpture).

– Inherent dignity: The concept was introduced in the preparatory work for the Declaration of Human Rights of 1948 and upgraded to Article 1 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities of 2006. The term is not defined in the text of the Convention and is subject to different interpretations. The plan was to organize an international conference on the subject, in parallel with the world congress, under the auspices of a university in Yekaterinburg. This could not be done due to a lack of resources.

All these concepts, ideas and models shed light on various aspects of social inclusion and of the new trends in socio-pedagogical work and education for the relevant professions.

Ethical sensitivity

Russia ratified the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) in 2012. The experiences from the implementation of the Convention in the Nordic countries (Norway, Sweden, Denmark) show that the role of the government, providing the legal framework, must be supplemented with experiences from the civil society – as well as from research and innovative practice. The demands for effective performance, standardization and quality control must consider the growing request for individualization (individual plans) and scientific reflection and grounding of practical social-pedagogical work.

The legal framework, principles and measures need to be carried out and brought to life by people working in the pedagogical and social field, professionals who work directly with the persons in need of special support. Meetings between persons with disabilities and professionals will take place in the field between the personal and the professional, which calls for a particular sensitivity in interpersonal relationships. Inclusion starts in the meeting – when we are seen and accepted, we feel included.

In order to realize social inclusion, the legal framework and ethical guidelines of the professions need to be supplemented with actions drawing on the social worker's additional skills and attitudes:

– The judgments and ethical competence of the social worker and his understanding of the spirit behind the Convention.

– Social workers who can bring life, community enthusiasm and inspiration into the legal space created by the society and the authorities.

Following this argumentation, we believe that – at least partly – social work in the spirit of the Convention must be understood as belonging to the cultural field of the society and not exclusively as a field for implementation of state laws and authority regulations. In recent years professionals have been discussing the concept of 'ethical sensitivity'. The concept has been defined as

"that which enables professionals to recognize, interpret and respond appropriately to the concerns of those receiving professional services" (Weaver et al. 2008, p. 607). The concept is developed within the field of moral psychology, based on the works of Piaget's cognitive moral development theory and developed further by the stage theory of Lawrence Kohlberg and the Four-Component model of James Rest (Swenson-Lepper 1996).

A broad definition of the concept 'ethical sensitivity' encompasses four key elements: – perception (interpretation), judgment, motivation and ethical action/character (K. Weaver et al. 2008). Weaver and her colleagues analyzed the concept by examining 200 papers and books from 12 different disciplines, among them also education and care, especially relevant for our study. The literature review showed that the concept was in ongoing development and only "partly mature", which means "concepts with multiple or problematic meanings and used inconsistently in research and practice (p. 608)".

In their findings, they present specific attributes and key characteristics and describe the virtue of ethical sensitivity as something that appears in, and is conditioned by client suffering or vulnerability. Ethical sensitivity is needed in situations characterized by uncertainty (absence of firm rules), intertwining elements of (moral) perceptions (awakening for and particularization of the situation), affectivity (emotional involvement), interpretation and reflexivity (principles and ethical codes), ending with responsiveness and the courage to act.

Based on their analysis, they propose the following definition relevant to the care and nursing professions:

"*Ethical sensitivity is the capacity to decide with intelligence and compassion, given uncertainty in a care situation, drawing as needed on a critical understanding of codes for ethical conduct, clinical experience, academic learning and self-knowledge, with an additional ability to anticipate consequences and the courage to act*. (p. 610)"

What seems to be missing in this definition is the quality of moral perception, an attribute they consider in the article and characterize as "intuitive discrimination of cues (client cues: our remark) and patterns ..... which allow the professional to perceive client and situational needs (p. 609)."

As a summary, I suggest the four following components of the concept 'ethical sensitivity":

1. Perception/interpretation – Intuitive perceptions of client cues, awakening and particularization of the situational needs. General observational skills, reading of emotions, handling own emotions, feeling of the "atmosphere", social competence.

2. Judgment – Analyzing the situation, knowledge of ethical codes and standards, reflections on outcomes and drawing conclusions. Considering possible tensions and conflicts between the client's needs and the (ethical and economic) framework of the society.

3. Motivation – The personal 'answer' to the situation. Connecting the particular situation to the social worker's values, motives and (moral) intuitions.

4. Action – Implementation of what we intend to do, the courage to act in challenging situations, standing up for values, communication skills, conflict solving skills, perseverance.

These four components cover all aspects of the ethical response necessary for handling unforeseen and challenging situations in interaction with persons with multiple and severe mental disabilities. These components could also serve as keys for innovations in higher education programs for professionals in the field of social pedagogy. The question remains on how the students can be trained for the competences and skills needed for the new social work professionalism described.

Discussing ethical sensitivity, it is also necessary to reflect on the difference between actions in situations lacking firm rules for conduct, where an intuitive response is needed, and situations that can be handled as a result of ethical reflection over time.

Implementation of social inclusion needs a legal framework. However, equally important are the professionals' attitudes, values and personal commitment, demonstrating a will for development, interest, empathy and readiness to learn, as well as a respect for individuality. As a disabled worker once said, reflecting on his work capacity: "Slow is as fast as I can."

Then social inclusion can be manifested in real-life situations.

References

1. Andreassen, Tone Alm (2018): Service user involvement and repositioning of health care professionals, p. 58–69. Nordic Welfare Research (1/18). Universitetsforlaget Oslo. www.idunn.no.

2. Dorokhova, T. S (2018): Technology of students-volunteers training for social and pedagogical activity with disabled people / T. S. Dorokhova, M. A. Galaguzova, I. V. Volgina // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. Volume XLIII. / ECCE 2018 VII International Conference Early Childhood Care and Education (12 July 2018) [Электронный ресурс]. – URL: dx.doi.org/10.15405/epsbs (2357-1330).2018.9.1.

3. Holm, Petter (2019): The Trinal Method – Creating a synergy between theory, art and practice in vocational and educational training. elibrary.ru/item.asp?id=41143459.

4. Holm, Petter (ed. 2008): Ceste-net research report. www.ceste-net.org/node/84.

5. Kania, John & Kramer, Mark (2011): Collective Impact. Stanford Social Innovation Review, Winter 2011. Stanford University, California. ssir.org/articles/entry/collective_impact.

6. Simakova, V & Holm, P. (2012): The trinal method as a tool for social inclusion in Sverdlovsk region, Russia. Rudolf Steiner University College, Oslo www.steinerhoyskolen.no/collection-master-theses.

7. Swenson Lepper, Tammy (1996): Ethical sensitivity, cognitive mapping, and organizational communication: A different approach to studying ethics in organizations. EJC/REC, Vol. 6, No. 4, 1996 University of Minnesota, Minneapolis.

8. Swenson Lepper, Tammy (2005): Ethical Sensitivity for Organizational Communication Issues: Examining Individual and Organizational Differences. Journal of Business Ethics (2005) 59: 205–231. Springer 2005.

9. Weaver Kathryn, Janice Morse & Carl Mitcham (2008): Ethical sensitivity in professional practise: a concept analysis. Journal of Advanced Nursing 62 (5), 607–618.

10. Галагузова Ю. Н. Организация инклюзивных фестивалей: практико-ориентированный подход в обучении добровольцев // Традиции и инновации в педагогическом образовании : сб. науч. тр. V Международной конф. / под ред. Ю. Н. Галагузовой. – Екатеринбург, 2019. – С. 272-275.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Багинова М., директор общеобразовательного учреждения (Словакия, Лимбах)

Барышова Н. А., специалист Научно-образовательного центра практической психологии и психологической службы, Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина (Россия, Рязань)

Беляева М. А., доктор культурологических наук, профессор кафедры социокультурного развития территории, доктор культурологии, доцент, Екатеринбургская академия современного искусства (Россия, Екатеринбург)

Биктуганов Ю. И., кандидат педагогических наук, министр образования и молодежной политики Свердловской области (Россия, Екатеринбург)

Богуславский М. В., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий центром истории педагогики и образования, Институт стратегии развития образования РАО (Россия, Москва)

Вербицкий А. А., доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, академик РАО, Московский педагогический государственный университет (Россия, Москва)

Веретенникова К. В., ассистент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург)

Верхотурова Ю. А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург)

Ветошкин С. А., доктор педагогических наук, профессор кафедры права института гуманитарного и социально-экономического образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет (Россия, Екатеринбург)

Волкова Т. В., научный сотрудник лаборатории возрастной психофизиологии и диагностики развития, Институт возрастной физиологии Российской академии образования (Россия, Москва)

Галагузова М. А., доктор педагогических наук, профессор кафедры высшего сестринского и социального образования, Уральский государственный медицинский университет (Россия, Екатеринбург)

Галагузова Ю. Н., доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург)

Гигинеишвили К., докторант, магистр в сфере социальной работы, Илийский государственный университет, руководитель Грузинской ассоциации социальных работников (Грузия)

Глухих С. И., доктор педагогических наук, доцент кафедры высшего сестринского и социального образования, Уральский государственный медицинский университет (Россия, Екатеринбург)

Гребенкина Л. К., доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и менеджмента в образовании, Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина (Россия, Рязань)

Гревцева Г. Я., доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Челябинский государственный институт культуры (Россия, Челябинск)

Грибан И. В., кандидат исторических наук, доцент, директор центра культурно-образовательных проектов, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург)

Грибан О. Н., кандидат педагогических наук, доцент, начальник управления цифровизации образования, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург)

Давыдова Н. Н., кандидат технических наук, доцент, ведущий научный сотрудник научно-образовательного центра инновационной деятельности, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург)

Даулетова С., учитель, аспирант Уральского государственного педагогического университета (Казахстан, Нур-султан)

Донгаузер Е. В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург)

Дорохова Т. С., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург)

Дунганова Д. Э., старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психокоррекции, Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева (Кыргызстан, Бишкек)

Еремкина О. В., доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и менеджмента в образовании, Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина (Россия, Рязань)

Завертяева Ю. А., начальник управления учебно-воспитательной работы, Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина (Россия, Рязань)

Ибрагимов К. Т., заведующий кафедрой информационных технологий ИПК ПР по Костанайской области (Казахстан)

Исхаков Р. Х., кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики и психологии, Российский государственный профессионально-педагогический университет (Россия, Екатеринбург)

Карнаух Н. В., доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики, Благовещенский государственный педагогический университет (Россия, Благовещенск)

Копылова Н. А., кандидат педагогических наук, доцент, Рязанский государственный радиотехнический университет им. В. Ф. Уткина (Россия, Рязань)

Лаврентьева З. И., доктор педагогических наук, доцент кафедры профессионального образования, Новосибирский государственный педагогический университет (Россия, Новосибирск)

Ларионова И. А., доктор педагогических наук, профессор, директор регионального ресурсного центра социально-педагогической направленности, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург)

Литвак Р. А., доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии, Челябинский государственный институт культуры (Россия, Челябинск)

Магауова А. С., доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и образовательного менеджмента, Казахский национальный университет им. Аль-Фараби (Казахстан, Алматы)

Мазурчук Е. О., кандидат психологических наук, ассистент кафедра психологии образования, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург)

Мазурчук Н. И., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург)

Мардахаев Л. В., доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью, Российский государственный социальный университет (Россия, Москва)

Мустаева Е. Р., кандидат педагогических наук, доцент, руководитель мастерской специальных технологий инклюзивного образования, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (Россия, Уфа)

Назарова Н. М., доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой специального образования Института специального образования и психологии, Московский городской университет (Россия, Москва)

Новоселов С. А., доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург)

Пальтов А. Е., доктор педагогических наук, профессор, Владимирский государственный университет им. А. Г. Столетова и Н. Г. Столетова (Россия, Владимир)

Плеханова О. Е., кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой теории, истории музыки и музыкального исполнительства, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург)

Подкорытов В. И., заместитель директора Института педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург)

Привалова М. В., кандидат философских наук, доцент, заведующая кафедрой медицинского и социального образования, Уральский государственный медицинский университет (Россия, Екатеринбург)

Пушкарева И. Н., кандидат биологических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург)

Романов А. А., доктор педагогических наук, профессор кафедры юридической психологии и педагогики Академии ФСИН России, Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина (Россия, Рязань)

Садазаглишвили Ш., доктор наук, магистр в сфере социальной работы, профессор, Илийской государственный университета (Грузия)

Симонова А. А., доктор педагогических наук, профессор, директор научно-образовательного центра инновационной деятельности, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург)

Течнер фон С., профессор, PhD, Университет Осло (Норвегия, Осло)

Филатова И. А., кандидат педагогических наук, доцент, директор Института специального образования, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург)

Фролова М. Л., заведующая кафедрой специальной и коррекционной педагогики Института развития образования, Амурский областной институт развития образования (Россия, Благовещенск)

Хенчель Т., руководитель образовательного Агентства международного сотрудничества по развитию образования (Германия), полномочный представитель Российского агентства развития информационного общества в странах Западной Европы (Германия)

Хольм П., магистр естественных наук, руководитель международных проектов, Институт социальной терапии – Ассоциация лечебной педагогики и социальной терапии стран Северной Европы (Норвегия, Берген)

Чикова О. А., профессор, доктор физико-математических наук, главный научный сотрудник научно-образовательного центра инновационной

деятельности, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург)

Швецова А. В., кандидат социологических наук, доцент, старший научный сотрудник Научно-образовательного центра инновационной деятельности, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург)

Шкиндер Н. Л., кандидат биологических наук, доцент, начальник Учебно-методического управления, Уральский государственный медицинский университет (Россия, Екатеринбург)

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Baginova M., director of a general education institution (Slovakia, Limbach)

Baryshova N. A., specialist of the Scientific and Educational Center for Practical Psychology and Psychological Service, Ryazan State University named for S. Yesenin (Russia, Ryazan)

Belyaeva M. A., Doctor of Culturalogy, Professor, Department of Socio-Cultural Development of the Territory, Doctor of Cultural Studies, Associate Professor, Yekaterinburg Academy of Contemporary Art (Russia, Yekaterin-burg)

Biktuganov Yu. I. Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Minister of Education and Youth Policy of the Sverdlovsk Region (Yekaterinburg)

Boguslavsky M. V., Doctor of Pedagogy, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of the Center for the History of Pedagogy and Education, Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education (Russia, Moscow)

Chikova O. A., Professor, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Chief Researcher, Scientific and Educational Center for Innovation Activity, Ural State Pedagogical University (Russia, Yekaterinburg)

Dauletova S., teacher, post-graduate student, Ural State Pedagogical University (Kazakhstan, Nur-Sultan)

Davydova N. N., Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Leading Researcher of the Scientific and Educational Center for Innovation Activity, Ural State Pedagogical University (Russia, Yekaterinburg)

Dongauzer E. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University (Russia, Yekaterinburg)

Dorokhova T. S., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University (Russia, Yekaterinburg)

Dunganova D. E., Senior Lecturer, Department of Special Education and Psychocorrection, I. Arabaeva Kyrgyz State University (Kyrgyzstan, Bishkek)

Eremkina O. V., Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor, De-partment of Pedagogy and Management in Education, Ryazan State University named for S. Yesenin (Russia, Ryazan)

Filatova I. A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Di-rector of the Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University (Russia, Yekaterinburg)

Frolova M. L., Head of the Department of Special and Correctional Peda-gogy, Institute for the Development of Education, Amur Regional Institute for the Development of Education (Russia, Blagoveshchensk)

Galaguzova M. A., Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Medical and Social Education, Ural State Medical University (Russia, Yekaterinburg)

Galaguzova Yu. N., Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University (Russia, Yekaterinburg)

Gigineishvili K., doctoral student, Master in Social Work, Ili State University, Head of the Georgian Association of Social Workers (Georgia)

Glukhikh S. I., Doctor of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University (Russia, Yekaterinburg)

Grebenkina L. K., Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Pedagogy and Management in Education, Ryazan State University named for S. Yesenin (Russia, Ryazan)

Grevtseva G. Ya., Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chelyabinsk State Institute of Culture (Russia, Chelyabinsk)

Griban I. V., Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Director of the Center for Cultural and Educational Projects, Ural State Pedagogical University (Russia, Yekaterinburg)

Griban O. N., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of Education Digitalization Department, Ural State Pedagogical University (Russia, Yekaterinburg)

Henschel T., Head of the Educational Agency for International Cooperation in Education Development (Germany), Plenipotentiary Representative of the Russian Agency for the Development of the Information Society in West-ern Europe (Germany)

Holm P., Master of Science, International Project Manager, Institute for Social Therapy – Nordic Association for Curative Pedagogy and Social Therapy (Bergen, Norway)

Ibragimov K. T., Head of the Department of Information Technologies of Institute for Advanced Training of Teachers in Kostanay region (Kazakhstan)

Iskhakov R. Kh., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Professional Pedagogy and Psychology, Russian State Profes-sional Pedagogical University (Russia, Yekaterinburg)

Karnaukh N. V., Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Pedagogy, Blagoveshchensk State Pedagogical University (Russia, Blagoveshchensk)

Kopylova N. A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ryazan State Radio Engineering University named after V. F. Utkin (Russia, Ryazan)

Larionova I. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Regional Resource Center for Social and Pedagogical Orientation, Ural State Pedagogical University (Russia, Yekaterinburg)

Lavrentieva Z. I., Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Department of Professional Education, Novosibirsk State Pedagogical University (Russia, Novosibirsk)

Litvak R. A., Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Chelyabinsk State Institute of Culture (Russia, Chelyabinsk)

Magauova A. S., Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Pedagogy and Educational Management, Al-Farabi Kazakh National University (Kazakhstan, Almaty)

Mardakhaev L. V., Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Social Pedagogy and Organization of Work with Youth, Russian State Social University (Russia, Moscow)

Mazurchuk E. O., Candidate of Psychology Sciences, Assistant, Department of Educational Psychology, Ural State Pedagogical University (Russia, Yekaterinburg)

Mazurchuk N. I., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University (Russia, Yekaterinburg)

Mustaeva E. R., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Workshop of Special Technologies for Inclusive Education, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla (Russia, Ufa)

Nazarova N. M., Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Special Education, Institute of Special Education and Psychology, Moscow City University (Russia, Moscow)

Novoselov S. A., Doctor of Pedagogy, Professor, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University (Russia, Yekaterinburg)

Paltov A. E., Doctor of Pedagogy, Professor, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Russia, Vladimir)

Plekhanova O. E., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Theory, History of Music and Musical Performance, Ural State Pedagogical University (Russia, Yekaterinburg)

Podkorytov V. I., Deputy Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University (Russia, Yekaterinburg)

Privalova M. V., Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Medical and Social Education, Ural State Medical University (Russia, Yekaterinburg)

Pushkareva I. N., Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Ural State Pedagogical University (Russia, Yekaterinburg)

Romanov A. A., Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Legal Psychology and Pedagogy, Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia, Ryazan State University named for S. Yesenin (Russia, Ryazan)

Sadazaglishvili Sh., Doctor of Science, Master in Social Work, Professor, Ili State University (Georgia)

Shkinder N. L., Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Head of the Educational and Methodological Department, Ural State Medical University (Russia, Yekaterinburg)

Shvetsova A. V., Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Senior Researcher, Scientific and Educational Center for Innovation Activity, Ural State Pedagogical University (Russia, Yekaterinburg)

Simonova A. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Scientific and Educational Center for Innovation Activity, Ural State Pedagogical University (Russia, Yekaterinburg)

Techner von S., Professor, PhD, University of Oslo (Norway, Oslo)

Verbitsky A. A., Doctor of Pedagogy, Candidate of Psychological Sciences, Academician of the Russian Academy of Education, Moscow State Pedagogical University (Russia, Moscow)

Veretennikova K. V., Assistant, Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University (Russia, Yekaterinburg)

Verkhoturova Yu. A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University (Russia, Yekaterinburg)

Vetoshkin S. A., Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Law, Institute of Humanitarian and Socio-Economic Education, Russian State Professional Pedagogical University (Russia, Yekaterinburg)

Volkova T. V., Researcher, Laboratory of Developmental Psychophysiology and Development Diagnostics, Institute of Developmental Physiology, Russian Academy of Education (Russia, Moscow)

Zavertyaeva Yu. A., Head of the Department of Teaching and Education-al Work, Ryazan State University named for S. Yesenin (Russia, Ryazan)

Научное издание

ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Сборник научных трудов

Выпуск 12

Редактор *Г. Н. Штинова*
Переводчик *И. В. Волгина*
Верстка *А. Ю. Тюменцева*

Подписано в печать 16.10.2020. Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 25,11. Уч.-изд. л. 29,56. Тираж 500 экз. Заказ № ____

Отпечатано с готового оригинал-макета
в Универсальной Типографии «Альфа Принт»
620049, Екатеринбург, пер. Автоматики, 2Ж
Тел.: +7 (343) 222-00-34. Эл. почта: mail@alfaprint24.ru