

Инклюзия в университетах:

глобальные тренды и локальные стратегии

СБОРНИК СТАТЕЙ
МЕЖДУНАРОДНОГО НАУЧНОГО ОНЛАЙН-ФОРУМА
г. Тюмень, 27-28 октября 2020



ГРАНТ РФФИ (2020) НА ПРОВЕДЕНИЕ МЕЖДУНАРОДНОГО
НАУЧНОГО ОНЛАЙН-ФОРУМА «ИНКЛЮЗИЯ В УНИВЕРСИТЕТАХ: ГЛОБАЛЬНЫЕ
ТРЕНДЫ И ЛОКАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ» (20-013-22019)

ИНКЛЮЗИЯ В УНИВЕРСИТЕТАХ: ГЛОБАЛЬНЫЕ ТРЕНДЫ И ЛОКАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ

СБОРНИК СТАТЕЙ МЕЖДУНАРОДНОГО НАУЧНОГО
ОНЛАЙН-ФОРУМА Г. ТЮМЕНЬ, 27-28 ОКТЯБРЯ 2020



Москва
2020

УДК 376.4 (063)

ББК 74.3я73

И65

Ответственный редактор:

Людмила Михайловна Волосникова, кандидат исторических наук, доцент, директор Института психологии и педагогики, директор Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья Тюменского государственного университета, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, l.m.volosnikova@utmn.ru

И65

Инклюзия в университетах: глобальные тренды и локальные стратегии : сборник статей международного научного онлайн-форума г. Тюмень, 27–28 октября 2020. — Москва : Знание-М, 2020. — 237 с.

ISBN 978-5-907345-74-4

DOI 10.38006/907345-74-4.2020.1.237

Сборник включает научные статьи, подготовленные участниками международного научного онлайн-форума «Инклюзия в университетах: глобальные тренды и локальные стратегии» (27–28 октября, г. Тюмень, Россия). Вызовы и стратегии инклюзивного образования описаны через призму опыта разных стран: России, Германии, Мальты, США, Латвии, Казахстана, Республики Беларусь. Социальный фокус заявленной проблематики предлагает осмыслить основные принципы, цели и ценности инклюзии не только в университете, но и в обществе в целом. Содержание статей обобщает опыт реализации идей инклюзивного образования как образования для всех, инклюзивной культуры и лидерства.

Значительная часть исследований выполнены при поддержке грантов РФФИ и представляют к обсуждению результаты, полученные на основе опыта реализации лучших практик и моделей, позволяющих создавать условия равных возможностей для обучения и развития студентов из разных гетерогенных групп.

Издание выполнено при поддержке гранта РФФИ на проведение международного научного онлайн-форума (20-013-22019).

УДК 376.4 (063)

ББК 74.3я73

ISBN 978-5-907345-74-4

© Коллектив авторов, 2020

© Издательство «Знание-М», 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Приветственное слово

И. С. Романчук

Дорога к инклюзии. Приветствие участникам Международного научного онлайн-форума «Инклюзия в университетах: глобальные тренды и локальные стратегии», ТЮМГУ, 27–28 октября 2020 года 7

О. Graumann (О. Грауманн)

Grüßworte Internationales Wissenschaftsforum “Inklusion in den Universitäten: globale Trends und lokale Strategien” Staatliche Universität Tjumen am 27. Und 28. Oktober 2020 9

Инклюзивная культура и лидерство

С. Cefai (К. Сефай), перевод Ж.Ю. Брук

Социально-эмоциональное обучение (SEL) как стратегия инклюзивного образования..... 11

З. А. Мовкебаева

Стратегии подготовки педагогов к инклюзивному образованию в Республике Казахстан 20

Д. З. Ахметова

Методологические и теоретические основания развития «экологичного человека» эпохи цифровизации, ответственного за создание инклюзивного общества 25

Chr. Bezzina (К.Беззина)

Reaching out to embrace, engage and connect..... 31

Л. А. Осьмук

Концепция инклюзивного лифта в высшем образовании..... 38

Ю. В. Мельник

Формирование копинг-поведения субъектов инклюзии как механизм развития их социального лидерства..... 44

Л. М. Волосникова

Социальная модель инвалидности: смена вех в зарубежном дискурсе 51

И. Н. Емельянова, С. А. Быков

Показатели сформированности инклюзивной среды университета..... 63

И. В. Патрушева

Универсальный дизайн для академической мобильности студентов
с инвалидностью..... 71

М. А. Рощина

Актуальные проблемы инклюзивного высшего образования инвалидов по зрению 79

Е. А. Митрофанова, С. А. Гришаева

Образовательная среда как основа формирования инклюзивной культуры в вузе 85

А. В. Тимирясова

Инклюзивный подход к организации деятельности коллектива
в современном инновационном вузе..... 92

М. А. Сучков

Этнокультурный компонент инклюзивного образования в условиях
полиэтничности и поликультурности современного вуза 99

Образовательная инклюзия как индивидуализация

О. В. Огороднова, Ю. В. Булыгина

О готовности студентов — будущих педагогов к укреплению
социального здоровья учащихся
в условиях инклюзивного образования 105

О. В. Булатова

Подготовка студентов к реализации инклюзивного процесса
в общем образовании 113

Н. Ш. Тюрина

Исследование рефлексии будущих специальных педагогов как предиктора
готовности к будущей профессиональной деятельности 119

Е. В. Неумоева-Колчеданцева, С. А. Быков

Инклюзивная позиция педагога как ресурс работы с гетерогенными группами 124

О. А. Селиванова, Д. А. Павлович

Исследование проблем изменения организованных форм
детского оздоровительного отдыха сельских подростков
в контексте инклюзивного подхода..... 132

О. В. Огороднова, М. С. Митриковская

Сопровождение профессионального самоопределения студентов с инвалидностью в
период практики 137

Расширяя социальное участие и мобильность

- С. А. Гильманов, В. А. Мищенко**
Направленность социальной активности образования на повышение профессиональной мобильности студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью 143
- С. В. Игнатжева, Ж. Ю. Брук, Л. В. Федина**
Готовность студентов к академической мобильности: межстрановой анализ..... 151
- С. Т. Кохан, В. Е. Грудинина**
Роль вуза в развитии инклюзивного волонтерства в Забайкальском крае 156
- Е. А. Кукуев**
Социально-психологическое благополучие студентов в инклюзивных группах университета 162
- Л. В. Федина**
Академическое и инклюзивное совершенство в университете: начало пути..... 167
- О. А. Денисова, О. Л. Леханова**
Готовность стейкхолдеров к взаимодействию в инклюзивном образовательном и социокультурном пространстве 173
- Ю. С. Мурзина**
Семейный бизнес как форма экономической социализации молодежи с ограниченными возможностями здоровья 179
- Л. Н. Gladkova**
Социальная инклюзия в веб-проектировании 186
- Е. Д. Малёнова**
Роль обучения основам медиадоступности в формировании ответственного инклюзивного поведения переводчика..... 193
- А. М. Портнягина, Н. С. Ливак**
Школа инклюзивного волонтера — территория инклюзивного пространства 197
- Н. С. Кожанова**
Значение личностного потенциала студентов с нарушениями зрения для адаптации в высшем учебном заведении 202
- А. А. Боброва, А. А. Ниязова**
Социокультурные ценности как основа профессионального становления будущих педагогов-дефектологов 209

Н. А. Огурцова

К вопросу о многомерной мобильности
в инклюзивном образовании 217

О. А. Селиванова, М. В. Варяева

Подходы к исследованию типологии агентов
социальной инклюзии 221

Л. Р. Фазлеева

Развитие лидерских качеств студентов вуза
в процессе реализации социальных проектов
в инклюзивной образовательной среде 228

ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО

И. С. Романчук

*врио ректора Тюменского государственного университета
г. Тюмень, Россия*

Дорога к инклюзии.

Приветствие участникам Международного научного онлайн-форума «Инклюзия в университетах: глобальные тренды и локальные стратегии», ТюмГУ, 27–28 октября 2020 года

Дорогие друзья!

Формат и тематика нашего форума определяют необходимость говорить сегодня об инклюзии возвышенно и вдохновенно.

В XXI веке инклюзивное образование является глобальным этическим и правовым императивом. Оно оказывает серьезное влияние на трансформацию базовых процессов и организационных культур университетов. Сегодня университеты служат не только истине и академическому совершенству. Они выполняют социальную миссию на принципах справедливости, равенства и включения для устойчивого развития.

Миссией нашего форума является осмысление и продвижение ценностей и стратегий инклюзии в секторе высшего образования на основе сотрудничества, межкультурного диалога, транснациональных исследований. Я приветствую участников форума, которые представляют 32 университета из 7 стран: Беларуси, Казахстана, Латвии, Мальты, России, США, ФРГ и благодарю всех за участие.

Мир меняется, меняемся и мы.

В этом году Тюменскому государственному университету исполнилось 90 лет. В рамках программы 5-100 и на основе стратегий академического лидерства мы идем по пути трансформации базовых процессов университета.

При этом мы привержены ценностям инклюзивного образования, понимая его как качественное доступное образование для всех в соответствии с Конвенцией о правах инвалидов, величайшего юридического документа XXI века.

Тюменский государственный университет является одним из драйверов инклюзивного высшего образования в России. В 2014 году в университете был создан Международный центр инклюзивного образования при поддержке программы Европейской

комиссии ТЕМПУС. В 2017 году ТюмГУ вошел в число вузов, на базе которых были созданы федеральные ресурсные центры для развития инклюзии в секторе высшего образования. Я сердечно благодарю университеты сети РУМЦ и университеты — партнеры Тюменского государственного университета за сотрудничество и слаженную работу в развитии инклюзии в высшем образовании. Большинство из них сейчас здесь.

Разнообразие нарастает. Как ректор, я вижу, что контингент студентов в университете становится все более гетерогенным. Увеличивается доля иностранных студентов, студентов с инвалидностью, студентов — представителей различных культур, континентов и конфессий. В качестве примеров: в 2020 году доля иностранных студентов в университете составила более 10%; количество абитуриентов с инвалидностью, поступивших на первый курс, увеличилось по сравнению с 2019 годом почти в два раза.

Модель индивидуальных образовательных траекторий, реализуемая в нашем университете, имеет инклюзивную направленность и нацелена на достижение ключевых навыков XXI века, в том числе критического мышления, лидерства, самоопределения, высоких академических результатов в условиях ответственного выбора.

Команда университета последовательно реализует инклюзивную политику через формирование дружественной, доступной экосреды. Ее интенцией является поддержка и успешное развитие каждого студента. Мы делаем все, чтобы обеспечить высокое качество образовательного процесса, поддержку и психологическое благополучие студентов в условиях онлайн-обучения.

В дискурсе об инклюзии очень важным является движение в сторону ее общего понимания. Большинство людей, в том числе сотрудников университетов, полагают, что инклюзия представляет собой совокупность обязательств государства перед инвалидом. Между тем Стивен Хоукинг предложил рассматривать инклюзию как социальную инновацию и ресурс человеческого развития. Включаясь в этот дискурс в качестве юриста, полагаю, что инклюзия — это в том числе процесс, обеспечивающий полноценную реализацию прав и свобод всех студентов, признание достоинства каждого в соответствии с юридической моделью инвалидности.

Наш Форум проходит в онлайн-формате в условиях пандемии. Коронавирус стал серьезным потрясением для образовательных систем во всем мире, вызовом для инклюзивного образования. По данным ЮНЕСКО, более 861,7 миллиона детей и молодых людей в 119 странах пострадали от пандемии. Covid-19 ухудшил условия обучения студентов из малообеспеченных групп, студентов из отдаленных сельских регионов, студентов с инвалидностью, иностранных студентов. Форум дает возможность переосмыслить пути устойчивого развития инклюзивного образования не только в относительно стабильные времена, но и в условиях чрезвычайных ситуаций.

В свое время Лев Семенович Выготский утверждал: «Вероятно, человечество победит раньше или позже и слепоту, и глухоту, и слабоумие, но гораздо раньше оно победит их социально и педагогически».

Я желаю участникам форума поиска новых педагогических стратегий, плодотворных дискуссий для достижения понимания путей развития инклюзии в университетах. Я также хочу пожелать всем участникам успехов, здоровья и благополучия.

Выражаю признательность Российскому Фонду фундаментальных исследований за финансовую поддержку Форума.

Спасибо за внимание.

Prof. Dr. Olga Graumann

Universität Hildesheim, Deutschland

Профессор Ольга Грауманн

Университет Хильесхайма, Германия

Grußworte Internationales Wissenschaftsforum
“Inklusion in den Universitäten:
globale Trends und lokale Strategien”
Staatliche Universität Tjumen am 27. Und 28. Oktober 2020

Sehr geehrter Herr Rektor, liebe Kolleginnen und Kollegen, sehr geehrte Gäste, für die Einladung zu Ihrer Konferenz bedanke ich mich herzlich, insbesondere bei Ludmila Volosnikova und Andrej Tolstikov, denen ich mich seit Jahren nicht nur kollegial, sondern auch freundschaftlich verbunden fühle. Es tut mir sehr leid, dass wir derzeit nicht persönlich zusammen kommen können, aber ich habe die große Hoffnung, dass dies bald wieder möglich sein wird.

Die Thematik „Inklusion“ verbindet mich über unser gemeinsames EU-Projekt mit der Universität Thymen seit 2013 und es erfüllt mich mit Freude, dass Ihre Universität Inklusion zu einem ihrer Hauptthemen gemacht hat. Sie haben hervorragende Erfolge im Bereich der Inklusion von Menschen mit einer Behinderung in Kindergarten, Schule und Universität erzielt. Mit dieser Konferenz zeigen Sie, wie wichtig Ihnen bei dieser Thematik internationale Kooperationen sind. Der stete wissenschaftliche Austausch zwischen den Ländern dieser Welt darf gerade in Zeiten politischen Auseinanderdriftens nicht abreißen, denn wir können sehr viel voneinander lernen und nur gemeinsam werden wir das Ziel einer inklusiven Bildung erreichen.

Das Thema „Inklusion“ ist und bleibt aktuell, das zeigt sich wieder in Zeiten besonderer Herausforderung wie einer Pandemie, die in allen Ländern der Welt negative Auswirkungen auch auf die Bildung hat. Da wir davon ausgehen müssen, dass es voraussichtlich nicht die letzte Pandemie sein wird, ist es notwendig, Inklusion unter dem Aspekt der Folgen einer Pandemie für Menschen mit einem Handicap zu analysieren. Wir sind also gefordert, diese

Zeit nicht nur als eine Ausnahmesituation zu sehen, die vorübergeht. Jetzt ist es an der Zeit, dafür Sorge zu tragen, dass Bildung für alle Menschen auch in Zeiten möglich ist, in denen Wissenserwerb und Sozialisierung nicht ausschließlich in der analogen Kommunikation und im unmittelbaren Austausch mit einem Lehrenden erfolgen kann.

In Deutschland wie in zahlreichen anderen Ländern wurden im Frühjahr dieses Jahres alle Schulen für geraume Zeit geschlossen, beziehungsweise hatten die meisten Schüler nur wenige Präsenzphasen in den Bildungsinstitutionen. Vermutlich steht uns ein erneuter Lockdown in den Bildungseinrichtungen bevor. Die Unterrichtung der Schüler wird damit in die Familien verlagert, wobei keineswegs gewährleistet ist, dass die Familien dies überhaupt leisten können. Die Mehrzahl der Familien in Deutschland — wie vermutlich in den meisten Ländern — ist für einen digitalen Unterricht in keiner Weise ausgestattet und nur die wenigsten Eltern und Erziehungsberechtigten sehen sich in der Lage, Kindern und Studenten inhaltlich zu helfen.

Für Schüler und Erwachsene mit einer Beeinträchtigung wie u.a. einer Sehschwäche, Erblindung, Hörschädigung, mit motorischen und geistigen Beeinträchtigungen sowie für die Sonderpädagogen sind Medien seit Langem unverzichtbare Hilfsmittel. Dennoch ist gerade für die Gruppe der Menschen mit einer Beeinträchtigung die Zeit der Pandemie besonders belastend, denn gerade sie sind auch auf die analoge Kommunikation in einer Gemeinschaft angewiesen und nicht jeder Schüler oder Student ist in der Lage selbstbestimmt und selbständig mit Hilfe von Printmedien oder digitalen Medien zu lernen. Auch sind zwar die inklusiven Bildungseinrichtungen in der Regel sehr gut mit technischen und digitalen Medien ausgestattet, nicht jedoch die Elternhäuser.

Um nur drei Beispiele für Probleme in Pandemie-Zeiten zu nennen: Die Pflicht einen Mund-Nasenschutz zu tragen und das Abstandhalten ist für Menschen mit einer geistigen Behinderung nicht nachvollziehbar und sie fühlen sich ausgestoßen und abgelehnt. Das Tragen eines Mund-Nasen-Schutzes verhindert bei Menschen mit einer Hörschädigung die direkte Kommunikation, da sie — trotz Gebärdensprache — darauf angewiesen sind, das Mundbild ihres Gegenübers sehen zu können. Blinde sind besonders auf Körpernähe angewiesen.

Hier sind neue Techniken und Ideen gefragt, um zu verhindern, dass genau die Schüler, die es ohnehin schwerer haben als die meisten anderen, durch die Auswirkungen der Pandemie noch mehr benachteiligt werden.

Ich bin sicher, dass Sie in diesen beiden Tagen viele dieser Aspekte analysieren werden und dass Sie gemeinsam kreative und innovative Lösungen finden werden.

Ich wünsche Ihnen eine konstruktive Tagung, aus der alle Teilnehmer inspirierende Ideen mitnehmen. Bleiben Sie gesund und blicken Sie hoffnungsvoll auf die internationale gemeinsame Arbeit.

ИНКЛЮЗИВНАЯ КУЛЬТУРА И ЛИДЕРСТВО

УДК 373.1

Prof. Carmel Cefai PhD (Lond.), CPsychol FBPsS
Профессор Кармель Сефай PhD (Lond.)

Университет Мальты, Мальта

Перевод: Ж. Ю. Брук

Тюменский государственный университет

г. Тюмень, Россия

Социально-эмоциональное обучение (SEL) как стратегия инклюзивного образования

***Аннотация.** В статье автор приводит аргументы в пользу внедрения и использования социально-эмоционального обучения на всех ступенях инклюзивного образования, во всех образовательных учреждениях, опираясь на результаты многочисленных и многолетних международных исследований. Автор знакомит с основами использования SEL, раскрывает понятие SEL через рамку CASEL.*

***Ключевые слова:** социально-эмоциональное обучение, рамка CASEL.*

***Abstract.** In the article the author gives arguments in favor of the implementation and use of social-emotional learning at all levels of inclusive education, in all educational institutions, based on the results of numerous and long-term international studies. The author introduces the basics of using SEL, reveals the concept of SEL through the CASEL framework.*

***Keywords:** Social-emotional Learning (SEL), CASEL frame.*

Социально-эмоциональное обучение (далее — SEL) становится сегодня фундаментальным понятием. Это происходит по множеству причин.

Прежде всего, аргументами служат результаты научных исследований. Нейрология утверждает, что легче всего мы учимся в социуме, дети с интересом получают знания в группе, в коллаборации со сверстниками. Согласно концепции SEL, обучение — это социальный и эмоциональный процесс.

Во-вторых, SEL способствует положительным изменениям у учеников: развиваются социальные и эмоциональные навыки, улучшаются отношения и поведение в классе,

академическая успеваемость и психическое здоровье учащихся, наблюдается положительная динамика в решении проблем и принятии решений школьниками.

В-третьих, исследования доказывают, что учителя, использующие в профессиональной деятельности SEL, более удовлетворены своей работой, демонстрируют высокий уровень мотивации профессиональной деятельности и самоэффективность, менее подвержены эмоциональному выгоранию, истощению и стрессу. Это позволяет констатировать, что SEL имеет преимущества и для учителя. Учителя нуждаются в профессиональном развитии, улучшении собственных культурных компетенций, навыков управления в классе (эмпатия, разрешение конфликтов, антидискриминационное образование).

В-четвертых, в настоящее время вызывает растущее беспокойство психическое здоровье детей и подростков и очень остро стоит вопрос об этом.

От 10 до 20% современных школьников имеют проблемы с психическим здоровьем. 5% из этих детей вследствие нарушений психического здоровья приобрели другие, более серьезные диагнозы: самоповреждающее поведение, попытки суицида, нарушения пищевого поведения, асоциальное поведение, депрессии, зависимости. Депрессия является сегодня третьей по значимости причиной смерти подростков в Европе. 50% всех проблем с психическими расстройствами возникают в возрасте до 14 лет.

Это дает сотрудникам, работающим с детьми, массу возможностей для защиты их психического здоровья и профилактики возможных заболеваний. SEL — один из инструментов, который можно использовать для профилактики психического и физического здоровья учащихся.

Пятый аргумент — финансовая выгода. Если говорить о профилактике, то использование SEL экономически выгодно и целесообразно. На каждый 1 евро, который расходуется на предотвращение психических заболеваний (например, используя SEL), мы тратим 10–11 евро на реабилитацию и помощь детям, уже имеющим проблемы и трудности, например проблемы криминального характера, социальная изоляция, различного рода зависимости, нарушение пищевого поведения и др.

Роджер Вайсберг (Roger Weissberg) указывает на анализ затрат и выгод программ SEL в Колумбийском университете, который показал доход в 11 долларов на каждый потраченный 1 доллар. (Вайсберг является заслуженным профессором психологии и образования, а также фонда NoVo, возглавляющим кафедру социального и эмоционального обучения в Иллинойском университете в Чикаго (UIC), где он руководит исследовательской группой по социальному и эмоциональному обучению (SEL). Вайсберг также является заместителем председателя совета директоров и главным специалистом в Коллаборативном академическом, социальном и эмоциональном обучении (The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning — CASEL)).

SEL иногда называют эмоциональным интеллектом. Согласно Всемирному экономическому форуму (2016) «эмоциональный интеллект» становится одним из топ-10 про-

фессиональных навыков, требуемых работодателем от кандидата/соискателя на должность в 2020 году: работа в коллаборации, критическое мышление, коммуникация.

Таким образом, SEL и soft skills 21 века, необходимые для построения дальнейшей карьеры, становится сегодня глобальным феноменом по всему миру. Евросоюз включил SEL (Личное, социальное обучение, 2018) как новую ключевую компетенцию в профессиональном обучении/повышении квалификации.

Пандемия коронавируса в 2020 году во всем мире привела к закрытию школ, способствовала социальному дистанцированию людей, следствием чего стали:

- повышение тревожности и обострение стресса как у взрослых, так и у детей;
- увеличение риска домашнего насилия; ограниченный доступ к услугам по лечению, профилактическим мероприятиям, дополнительному образованию.

Кратное увеличение количества времени, проводимого детьми и подростками с гаджетами и в интернете, способствует росту цифровизации и, как следствие, повышенному риску сексуальной эксплуатации и кибербуллинга. Именно в это время физического дистанцирования мы как никогда остро ощущаем потребность в социальной и эмоциональной связанности — CASEL.

От жизни испытаний к испытаниям жизнью

Можно сказать, что сегодня дети во всем мире переживают трудное время, социально-эмоциональные, экологические, технологические трудности. С уверенностью можно говорить об интернет-зависимости, буллинге/кибербуллинге, жестокости, пренебрежительном отношении со стороны родителей, сверстников, нарушениях пищевого поведения. Дети переживают утраты/потери, дискриминацию, подвергаются сексуальной эксплуатации; становятся свидетелями и участниками семейных конфликтов и жертвами насилия, жестокости со стороны родителей. Дети испытывают стресс, страдают от депрессии, родительской запущенности. Более того, есть трудности, специфические для каждого конкретного региона, контекста, времени.

Это обстоятельство приводит нас к необходимости использовать сегодня в образовании и голову, и сердце. Образование должно отражать реалии и проблемы настоящего времени, чтобы оставаться актуальным и готовить детей к жизни в 21 веке. Качественное образование нуждается и в разуме, и в чувствах. В 21 веке качественное образование должно совмещать и академичность — голову, и сердце — SEL.

Мы должны подготовить наших детей к «испытаниям жизни», а не отягощать их «жизнью испытаний» (Морис Элиас).

Жизнь испытаний включает в себя построение карьеры, трудоустройство. Но она также включает в себя и множество других испытаний — установление контактов и развитие хороших отношений на работе, стабильность, решение проблем, эмоциональная саморегуляция, предотвращение и разрешение конфликтов и другие. И здесь SEL незаменимо.

Что такое SEL?

Социальное и эмоциональное обучение (SEL) — это общий термин, который означает «приобретение учащимися умений распознавать эмоции и управлять ими, развивать заботу о других, принимать ответственные решения, устанавливать позитивные отношения и эффективно решать сложные ситуации» (CASEL).

Социально-эмоциональное обучение — процесс, с помощью которого дети развивают социальную и эмоциональную компетентность для личного, социального и академического роста через учебные программы и контекстные подходы.

SEL включает в себя обучение эмпатии, сотрудничеству, принятию ценности разнообразия и, будучи неакадемическим предметом, также имеет потенциал для содействия равной оценке всех учащихся независимо от их познавательного и культурного потенциала.

SEL — один из инструментов, который можно использовать для профилактики психического и физического здоровья учащихся, поддержания оптимального субъективного благополучия как учащихся и их родителей, так и учителей.

Обзор десятков серьезных международных исследований позволяют сделать вывод о том, что использование SEL способствует:

- росту социально-эмоциональных компетенций обучающихся и педагогов;
- позитивной динамике просоциальных отношений учащихся;
- улучшению академической успеваемости учеников;
- уменьшению проявлений негативного поведения (антисоциальное поведение, преступность, тревожность и депрессии).

SEL эффективно в течение всего периода обучения в школе, SEL эффективно независимо от географического положения учебного заведения (городская/сельская местность), является одним из механизмов развития резильентности. Эффект применения SEL сохраняется от 6 месяцев до 3 лет.

Рамка CASEL включает в себя две основные сферы жизнедеятельности — self («о себе») и social («о других», социальную сферу).

Self — «о себе».

Голубой сектор: Самосознание — осознание своих эмоций и ценностей, а также сильных и слабых сторон.

Желтый сектор: Самоуправление — управление своими эмоциями и поведением для достижения собственных целей; например управлением гневом, регулирование эмоций.

Social — социальное, «о других».

Оранжевый сектор: общественная осведомленность — демонстрация понимания и эмпатии к другим людям.

Зеленый сектор: Навыки отношений — формирование позитивных взаимоотношений, работа в группе, конструктивное решение конфликтов.

Синий сектор: Ответственное принятие решений — осуществление этического конструктивного выбора в личном и социальном поведении.



Рис. 1. Рамка CASEL

Компетенции SEL: распознавание и регулирование эмоций (включая управление гневом); принятие себя (своих сильных и слабых сторон); умение слушать и др. (см. рис. 2)

Компетенции SEL в перспективе: постановка реалистичных целей, навыки решения проблем и принятия решений, построение позитивных отношений, умение противостоять негативному давлению со стороны сверстников, умение работать совместно со сверстниками в команде, конструктивно разрешать конфликты.

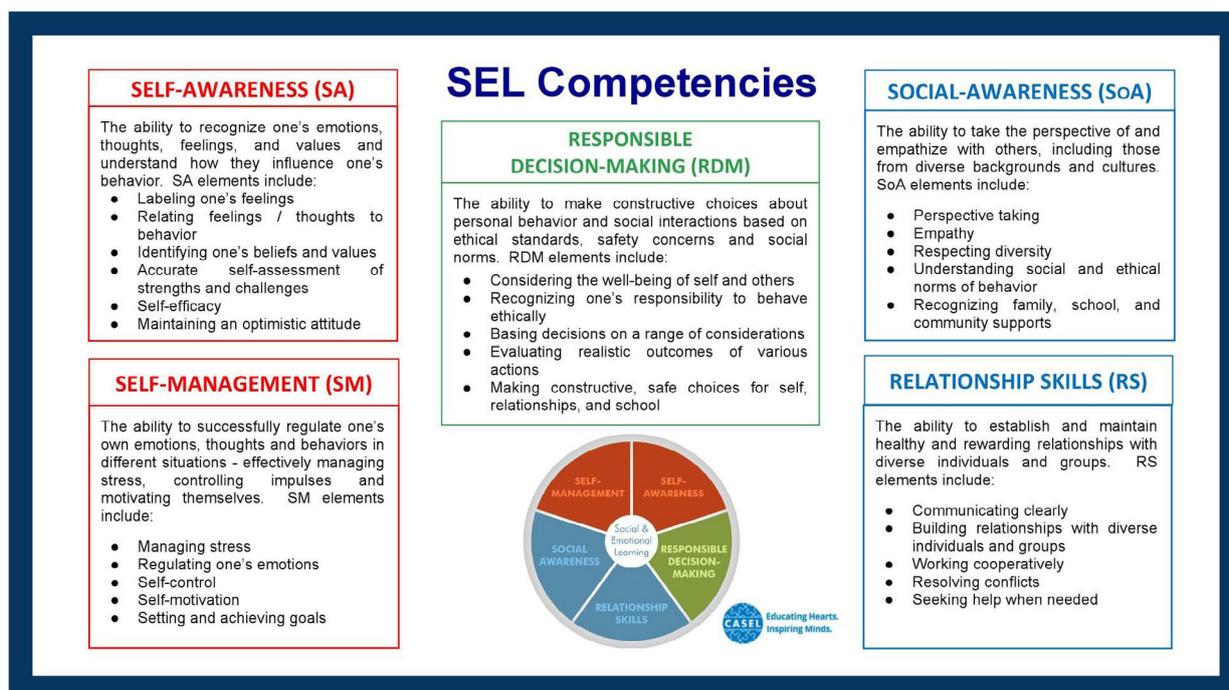


Рис. 2. Компетенции, формируемые при реализации социально-эмоционального обучения (SEL)

Модели социально-эмоционального обучения

Существует множество других моделей социального и эмоционального обучения. На сайте Гарвардского университета (<http://exploresel.gse.harvard.edu/about/>) можно найти, изучить и сравнить различные подходы к социально-эмоциональному обучению, рассмотреть различные рамки SEL (более 40 моделей), сопоставить различные домены.

EU — Евросоюз представляет свою модель социально-эмоционального обучения, основанную на трех базовых доменах: личное и саморегуляция (гибкость и благополучие); социальное развитие и эмпатия (коммуникация и коллаборация); обучение усвоению знаний и личностный рост (критическое мышление и управление обучением).

Говоря о SEL в образовании и возрастной психологии, мы все чаще говорим о смещении парадигмы, потому что SEL — это о счастливых, здоровых и успешных детях.

Педагог в процессе обучения, вожатый в ходе смены в детском центре в первую очередь сосредоточены на академическом обучении, успеваемости, формировании знаний, умений и навыков. Но все виды занятости/деятельности детей должны быть ориентированы в том числе и на социально-эмоциональные аспекты в обучении, включая физическую активность.

Таким образом, образование SEL — это про здоровых (психически и физически) и также счастливых детей.

Дети в процессе обучения в школе, в учреждениях дополнительного образования, детских загородных центрах счастливы и вовлечены в различные виды деятельности, в этом и состоит изменение нашего образа мышления. Образование не обязательно должно быть трудным опытом, с SEL нам не нужно вводить наших детей в стресс, чтобы в результате упорного труда они стали затем успешными.

Реализация и внедрение SEL

1. Качественное внедрение: если делать, то делать хорошо.

SEL не является академическим предметом, но требует отдельного времени на реализацию в расписании уроков. Для эффективной реализации социально-эмоционального обучения необходима сбалансированная учебная программа, основными акцентами которой станут межличностные и внутриличностные домены. Социально-эмоциональное обучение может быть также внедрено в образовательный контент учебных дисциплин.

В любом случае необходима качественная и научная реализация этого обучения. Любая великолепная программа SEL будет неэффективной, если она не реализована качественно — с обучением персонала, координацией реализации, мониторингом эффективности, оценением результатов, улучшением программы — постоянно.

Показатели академической успеваемости учащихся хорошо, качественно реализованных программ SEL вдвое выше, чем у учащихся, обучающихся по программам низкого качества; показатели снижения эмоционального стресса и сокращения количества поведенческих проблем аналогично вдвое выше.

2. Качественная адаптация к контексту.

С особой осторожностью следует внедрять зарубежные программы обучения, в связи с тем что любая программа и каждый модуль должны быть тонко адаптированы к контексту. Например, у детей в Тюмени могут быть иные потребности, в отличие от детей в Америке, Нью-Йорке, Австралии или, например, в Москве.

Прежде чем начать реализацию программы, необходимо быть уверенным в том, что программа основана на потребностях, реальности и нуждах конкретного региона. Потому что SEL — национальный, культурно восприимчивый образовательный предмет.

Некоторые отличные программы SEL не могут быть заимствованы совсем.

3. Позитивная атмосфера.

Учителям необходимо непрерывное профессиональное развитие для улучшения собственных отношений, наращивания эмоциональных и межкультурных компетенций, что, в свою очередь, способствует созданию в учебном классе контекста, благоприятного для реализации SEL.

Разработаны и реализуются программы социально-эмоционального обучения для детей разного возраста, начиная с дошкольного и заканчивая старшим школьным возрастом. Социально-эмоциональное обучение с детства — это счастливые, здоровые и успешные взрослые в будущем.

4. Услышать голоса детей.

SEL предполагает активное вовлечение учащихся в разработку программ обучения и дидактических материалов, оценку эффективности реализации обучения.

5. Разделение ответственности.

Разделение ответственности. Социально-эмоциональное обучение невозможно без активного включения родителей в этот процесс.

В то же время SEL могут осуществлять только подготовленные и психологически благополучные педагоги. Реализация программ социально-эмоционального обучения, в свою очередь, способствует росту социальных и эмоциональных компетенций самого учителя и удовлетворенности профессиональной педагогической деятельностью.

6. SEL поддерживает инклюзию.

SEL является программой обучения, которая:

- ориентирована на ребенка и индивидуальный подход;
- является экспериментальной, интерактивной, практической, использует множественный интеллект;

– является коллаборативной — предполагает совместную работу учащихся в процессе обучения и поддержку друг друга.

SEL помогает всем учащимся, в том числе с особыми образовательными потребностями (далее — ООП), развивать чувство принадлежности к классу, устанавливать хорошие отношения с учителями и сверстниками, способствует повышению самооценки учащихся с ООП.

SEL помогает ученикам с ООП распознавать и регулировать свои эмоции, признать и использовать свои сильные стороны, слушать и общаться, понимать и сочувствовать другим, ставить реалистичные цели, эффективно решать проблемы и брать на себя ответственность за свои решения, строить позитивные отношения, сопротивляться негативному давлению сверстников и противостоять буллингу, сотрудничать с одноклассниками и учителями, конструктивно разрешать конфликты.

7. Формирующая оценка.

При реализации SEL используется:

Оценка для обучения — оценка учащихся по процессу обучения с обратной связью о том, как они (учащиеся) могут улучшить свое обучение и свои результаты: фокус на персонифицированном обучении.

Совместное оценивание — оценивание учащимися себя и друг друга.

Обязательным условием оценивания является избегание сравнения детей друг с другом и ранжирования учащихся, которые могут привести к навешиванию ярлыков и стигматизации.

Если вы бежите в своем собственном темпе, вы гарантированно выиграете приз.

Все общество способствует развитию ребенка. Поэтому необходимы усилия всей школы (включая родителей, других сотрудников школы и самого ребенка), а не только учителя в классе, чтобы формировать социально-эмоциональные компетенции ребенка.

Литература

1. Cefai, Bartolo, Cavioni and Downes (2018) *Strengthening Social and Emotional Education as a key curricular area across the EU. A review of the international evidence*. NESET Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

2. Durlak, J. A.; Weissberg, R. P.; Dymnicki, A. B.; Taylor, R. D. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82 (1), 474–501.

3. Jones, D. E., Greenberg, M., Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105, 2283–2290.

4. Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: a framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46:3, 277–297.

5. Sklad, M., Diekstra, R., de Ritter, M., Ben, J., Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909.

6. Weare, K., Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26, S1, i29-i69.

З. А. Мовкебаева

*Казахский национальный педагогический университет имени Абая
г. Алматы, Казахстан*

Стратегии подготовки педагогов к инклюзивному образованию в Республике Казахстан

***Аннотация.** В статье описывается актуальное состояние, проблемы и основные направления процесса модернизации подготовки в казахстанских вузах общеобразовательных педагогов и специальных педагогов (дефектологов) с целью формирования профессиональных компетенций для обучения детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного обучения. При наличии позитивных изменений в организации подготовки общеобразовательных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования отмечается традиционная нацеленность подготовки специальных педагогов (дефектологов) на специальное образование. Автор обосновывает необходимость модернизации процесса подготовки специальных педагогов с целью ориентации их на осуществление коррекционно-развивающей деятельности в условиях общего образования.*

***Ключевые слова:** специальный педагог, модернизация, инклюзивное образование, тьютор, ассистент.*

***Abstract.** The article describes the current state, problems and main directions of the process of modernization of training in Kazakhstan universities of General education teachers and special teachers (defectologists) in order to form professional competencies for teaching children with special educational needs in inclusive education. If there are positive changes in the organization of training of General education teachers to work in inclusive education, the traditional focus of training of special teachers (defectologists) on special educational organizations is noted. The author substantiates the need to modernize the process of training special teachers in order to focus them on the implementation of correctional and developmental activities in General education.*

***Keywords:** special teacher, modernization, inclusive education, tutor, assistant.*

В условиях распространения в Республике Казахстан инклюзивного образования представляется важным проведение модернизации подготовки всех педагогов с ориентиром их на работу в новых условиях, в условиях инклюзивного образования. В Государственной программе развития образования и науки Республики Казахстан на 2020–2025 гг. [1] отмечается необходимость актуализации программ подготовки педагогических кадров по работе с детьми с особыми образовательными потребностями с учетом

лучших международных практик, а также потребность в обновлении квалификационных требований для педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования (специальные педагоги, учителя-предметники, ассистенты педагога и другие).

Модернизация подготовки кадровых ресурсов в условиях инклюзивного образования предполагает реализацию следующих основных направлений:

- Формирование у общеобразовательных педагогов профессиональных компетенций для обучения детей с особыми образовательными потребностями.
- Модернизация подготовки учителей-дефектологов с ориентиром на работу в условиях инклюзивного образования.
- Модернизация подготовки педагогов-психологов и социальных педагогов с ориентиром на работу в условиях инклюзивного образования.
- Подготовка педагогических работников (тьютора, ассистента и др.).

Рассматривая актуальное состояние, проблемы и основные направления процесса формирования у казахстанских общеобразовательных педагогов профессиональных компетенций для обучения детей с особыми образовательными потребностями, в первую очередь следует отметить недостаточную их готовность к работе в условиях инклюзивного образования, причинами которой являются заниженные представления об уровне образовательных возможностей детей с различными нарушениями развития и, как следствие, отрицательное отношение к инклюзивному образованию. Уже сложившийся в Казахстане опыт реализации инклюзивного образования демонстрирует несколько вариантов отношения педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: сопротивление, равнодушие, избегание, частичное или активное принятие происходящего. Несмотря на различное отношение педагогов к совместному обучению детей, общим для них является боязнь ответственности, ожидание и избегание неудач, стремление переложить ответственность за эффективность обучения на других специалистов и др.

Для формирования положительной мотивации к включению детей с особыми образовательными потребностями, понимания его необходимости и адекватного отношения к внедрению инклюзивного образования в типовые учебные планы педагогических специальностей всех казахстанских вузов с 2013 года была включена обязательная учебная дисциплина «Инклюзивное образование» на 2 кредита (90 часов), в соответствии с Приказом и. о. министра образования и науки РК [2]. Целью изучения данной дисциплины является формирование основополагающих знаний об инклюзивном образовании, развитие понимания совместного и равноправного сосуществования разных людей как условия существования любого демократического общества, формирование толерантности и признание разнообразия у будущих педагогов.

В результате изучения этой обязательной для педагогических специальностей дисциплины в казахстанских вузах отмечается положительная динамика в мировоззрении и взглядах студентов, они стали принимать в основном идеи инклюзивного образова-

ния, проявлять определенный интерес к приобретению теоретических и методических знаний для работы с детьми с особыми образовательными потребностями. Вместе с тем, осознавая, что наличие у будущих педагогов положительной мотивации к инклюзивному образованию ни в коей мере не свидетельствует об их инклюзивной готовности, в вузовской подготовке произошли и другие эволюционные изменения. Так, по инициативе Министерства образования и науки Республики Казахстан и рекомендации Республиканского учебно-методического совета при Казахском национальном педагогическом университете имени Абая в типовые учебные планы педагогических специальностей с 2018/19 учебного года включен элективный модуль «Технологии в инклюзивном образовании» на 6 кредитов. Данный модуль состоит из 3 учебных дисциплин, содержание которых направлено на формирование методической компетентности в области реализации инклюзивного образования.

Естественно, что включение четырех инклюзивно ориентированных дисциплин в учебный процесс стимулировало активную деятельность вузов по разработке соответствующего учебно-методического обеспечения: учебников, учебных и методических пособий на казахском и русском языках.

Для обеспечения качественного преподавания указанных дисциплин становится необходимым наличие достаточного количества преподавателей и наличия у них необходимых профессиональных знаний. В целях повышения инклюзивной компетенции преподавателей, в соответствии с распоряжением Департамента высшего и послевузовского образования Министерства образования и науки Республики Казахстан, организована и регулярно контролируется деятельность по обучению преподавателей казахстанских вузов методике преподавания инклюзивно ориентированных дисциплин и повышению их квалификации. Указанная деятельность проводится на курсах повышения квалификации, на которых рассматриваются вопросы адаптации содержания учебного материала, разработки индивидуальных учебных планов и программ, модификации технологий разноуровневого и дифференцированного обучения, создания вариативных систем контроля и оценивания учебно-познавательной деятельности учащихся, адаптации образовательной среды и многое другое.

Такое серьезное отношение в Казахстане к проблеме инклюзивно ориентированной подготовки в вузах педагогических кадров обосновывается тем, что одним из важнейших условий эффективной реализации инклюзивного образования является наличие необходимых знаний и навыков у педагогов. Осознанию данного факта способствовало в значительной степени и то, что еще в 2009 году в Обзоре национальной политики в области образования ОЭСР «Казахстан, Кыргызская Республика и Таджикистан 2009: учащиеся с особыми потребностями и ограниченными возможностями» [3] среди проблем обеспечения построения инклюзивной образовательной системы в нашей стране Организация экономического сотрудничества и развития отметила низкую эффективность системы подготовки педагогических кадров к реализации инклюзивного образования.

Помимо внедрения специальных дисциплин, мотивационно и методически подготавливающих общеобразовательных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, в казахстанских вузах стали активно привлекать студентов педагогических специальностей к волонтерской деятельности с детьми (лицами) с особыми образовательными потребностями, практиковать проведение педагогической и профессиональной практики, практических (семинарских) занятий в инклюзивных дошкольных и школьных организациях. Становится распространенным фактом открытие инклюзивных и практических центров при факультетах, осуществляющих подготовку дефектологов.

Безусловно положительными моментами в подготовке специальных педагогов (дефектологов) в Республике Казахстан является открытие диссертационного совета по дефектологии и ежегодное увеличение государственных грантов на докторантуру, что способствует активизации научно-исследовательских работ в области специального и инклюзивного образования. Кроме того, следует отметить наличие специального журнала по специальной педагогике Вестник КазНПУ им. Абая (Серия «Специальная педагогика»), привлечение к ведению занятий практических работников специального и инклюзивного образования, активную деятельность Республиканского ресурсного консультативного центра по инклюзивному образованию для вузов и создание Виртуальной лаборатории инклюзивного образования.

В целях обеспечения психолого-педагогического сопровождения в инклюзивном образовании государством ежегодно увеличивается количество государственных грантов на подготовку учителей-дефектологов, а также увеличивается количество вузов, осуществляющих их подготовку. Однако государственная статистика свидетельствует о том, что в стране отмечается серьезный дефицит (64%) специалистов для психолого-педагогического сопровождения детей в инклюзивной среде [1].

Наряду с активизацией внимания государственных органов, научной и педагогической общественности к инклюзивно ориентированной подготовке общеобразовательных педагогов, процесс подготовки специалистов (дефектологов), которые являются ключевыми действующими лицами в развитии практики инклюзивного образования, до настоящего времени осуществляется достаточно традиционно, с ориентиром на специальное образование. Так, подготовка в вузах специальных педагогов (дефектологов) до сего времени реализуется по традиционным специализациям (олигофренопедагогика, сурдопедагогика, тифлопедагогика, логопедия и др.). Отмечается недостаточная направленность содержания подготовки дефектологов на инклюзивное образование даже в рамках указанных специальностей. При этом такая подготовка зачастую реализуется без учета требований потребностей региона в дефектологах конкретных специализаций. Например, довольно распространенным является факт отсутствия подготовки в региональном вузе тифлопедагогов при наличии в регионе специальной школы для детей с нарушением зрения. Также стоит отметить отсутствие в казахстанских вузах образцов совре-

менного учебного оборудования, передовых ассистивных технологий, образовательных и инструментальных программ и др. Традиционная нацеленность подготовки дефектологов на предстоящую трудовую деятельность в специальных школах и детских садах явилась причиной того, что специальные педагоги-практики испытывают значительные трудности в организации и осуществлении психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями.

Соответственно, достигнув определенных успехов и положительного опыта в формировании готовности общеобразовательных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, перед казахстанским высшим образованием остро встает задача серьезной модернизации процесса подготовки учителей-дефектологов с ориентацией их к работе в условиях инклюзивного образования.

Литература

1. Об утверждении Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2020-2025 гг. : Постановление Правительства Республики Казахстан от 27 декабря 2019 года. — № 988.
 2. Об утверждении типовых учебных планов по специальности высшего и послевузовского образования : Приказ и. о. министра образования и науки РК от 16 августа 2013 года. — № 343.
 3. Обзор национальной политики в области образования ОЭСР «Казахстан, Кыргызская Республика и Таджикистан 2009: учащиеся с особыми потребностями и ограниченными возможностями». — OECD 2009. www.oecd.org/publishing/corrigenda
-

Д. З. Ахметова

*Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
г. Казань, Россия*

Методологические и теоретические основания развития «экологичного человека» эпохи цифровизации, ответственного за создание инклюзивного общества

***Аннотация.** В статье выдвинута инновационная идея — рассматривать проблему инвалидизации молодежи в призме предупреждения ее, создания и реализации концепции «экологичного человека». Главным условием обеспечения рождения здорового ребенка является здоровье будущих родителей, ответственных за воспроизводство потомства. Автор излагает преемственную систему воспитания «экологичного человека», начиная с планирования ребенка, его внутриутробного развития, воспитания с рождения до совершеннолетия.*

***Ключевые слова:** человек экологичный, цифровые технологии, приоритет личности, «умные» игрушки, соматическое здоровье матери и отца.*

***Abstract.** The article puts forward an innovative idea — to look through the problem of disability among young people in the prism of preventing it, creating and implementing the concept of «environmentally friendly person». The main condition for ensuring the birth of a healthy child is the health of future parents responsible for the reproduction of human offspring. The author outlines the successive system of upbringing an environmentally friendly person, starting with child planning, intrauterine development, education from birth to adulthood.*

***Keywords:** eco-friendly person, digital technologies, priority of person, smart toys, somatic health of mother and father.*

Введение

Некоторые исследователи (Фруммин И.Я., Уваров А.Ю., Карлов И.А. и др.) [7] пишут, что мир переступил порог четвертой индустриальной революции. В ее основе синтез сложившегося ранее материального производства и цифровых (прежде всего — сетевых) технологий, который ведет к распространению интернета вещей. На него опирается четвертая индустриальная революция — на достижения в области интернета вещей, средств связи, машинного обучения, промышленных и бытовых роботов, на разные новые модели и сценарии взаимодействия, которые поддержаны цифровыми технологиями. Стало нормой, что человек зачастую в сетях общается не с другим челове-

ком, а роботом, выполняющим роль человека. В призме такой «космической» скорости трансформации жизни поневоле возникает вопрос: а что же будет с человеком в новой реальности, каково его место в обществе будущего? Каким должен стать человек, чтобы сохранить себя как вид, сохранить планету Земля? Мы живем в условиях новой реальности — в мире информационных (в современных терминах — «цифровых» технологий). На головы людей каждый день, каждый час обрушивается новейшая информация о виртуальной, дополненной и смешанной реальности, обучающих видеоиграх и симуляторах в образовании, технологии блокчейна в образовании, машинном обучении, больших базах данных (big data) и др. Не подвергая сомнению пользы цивилизации для развития общества и признавая ее приоритеты, хочется в то же время поставить вопрос: что же произойдет с человеком в условиях четвертой индустриальной революции? С его телом, здоровьем, конституцией, нравственными установками, патриотизмом? Мы, к сожалению, не знаем этих исследований. В предыдущих наших публикациях (см. статью «Ж. «Высшее образование в России», № 2 за 2020 г., С. 141–150) мы писали о точках соприкосновения цифровых технологий с технологиями инклюзивного образования. Апологеты экономического развития предрекают мощные процессы, развивающиеся с «космической» скоростью, способные уничтожить все старое, отживающее. Вот что пишет по этому поводу основатель и президент Всемирного экономического форума в Давосе Клаус Шваб: «Раньше большая рыба ела маленькую, а сейчас быстрая рыба ест медленную» [7]. Все сказанное свидетельствует о том, что человечество стоит перед вызовами информационного общества, биоинформационными и нанотехнологиями. В этом ракурсе инклюзия как культура современного и будущего общества играет колоссальную роль в формировании нового человека — человека будущего. Наверное, понятно, что будущее общество станет инклюзивным: помимо лояльного отношения к людям иным (телосложения, конституции, физической и психической инаковости), человеку уже сегодня приходится взаимодействовать с искусственным интеллектом (работами), которые все больше и больше находят применение в разных областях, усиливая тем самым необходимость инклюзии (взаимодействия и «включения»). А если говорить о реальном состоянии здоровья современного человека, то возникает сакраментальный вопрос: куда идешь ты, человек? (Quo vadis?).

Главный педиатр России Александр Баранов рассказал, что на сегодняшний день в РФ почти 700 тысяч детей, которые имеют инвалидность с детства. Еще порядка трех миллионов детей находятся в группе риска. По мнению Баранова, причина заключается в снижении младенческой смертности. «Тем детям, которые раньше умирали, сегодня сохраняется жизнь, но иногда не сохраняется их здоровье. Эти явления взаимосвязаны [5]. Особенно волнует нас состояние здоровья детей и подростков, которые по истечении 10–15 лет встанут у руля на разных уровнях управления. Все эти факторы актуализируют проблему «выращивания» нового человека, способного взять на себя ответственность по сохранению жизни на планете. Возможна и реализуема ли такая вы-

сокая миссия человека на Земле? Прежде чем ответить на этот вопрос, приведем ряд факторов, свидетельствующих о «работе» человека на планете Земля. Экологические проблемы планеты Земля: «к глобальным экологическим проблемам относятся изменение климата, загрязнение окружающей среды, деградация почвы, сокращение биоразнообразия и др. Проблемы современного человека: незаметное погружение в депрессию, зависимость от интернета и технологий, огромное количество людей, которые находятся за чертой бедности, преобладание эфемерных ценностей (внешние проявления личности зачастую преобладают над духовностью и глубиной познаний, муссируемые масс-медиа), предпочтение виртуальной дружбы реальным доверительным отношениям, вытеснение человека из социума нарастаемыми технологиями (роботами) [3]. Проблемы особой категории людей — людей с особенностями (ОВЗ, инвалидностью, гендерными отклонениями): по данным первого за всю историю «Всемирного доклада об инвалидности», выпущенного совместными усилиями ВОЗ и Всемирного банка, «в настоящее время в мире насчитывается более одного миллиарда инвалидов» [4]. В России около 10% населения имеют инвалидность (около 12 млн. человек); также лица, имеющие ограниченные возможности здоровья без инвалидности (люди с недостатками в физическом и психическом развитии, то есть глухие, слабослышащие, слепые, слабовидящие, с тяжелыми нарушениями речи, нарушениями опорно-двигательного аппарата и др.). Вышеизложенное на фоне массовой цифровизации, охватившей мир и развивающейся невиданными темпами, заставляет задуматься о судьбе человечества в целом, о каждом человеке, о личности, в частности, в призме его выживания или, может быть, все же процветания?! Эти мысли привели к необходимости переосмысливать всю нашу работу в концептуальном плане. Эту концепцию мы назвали «человек экологичный» («экологический»). В основе концепции — идеи, высказанные в 70-е годы 20 века Аурелио Печчеи, который выдвинул проблему воспитания «экологичного» человека. Автором проанализированы причины возникновения глобального экологического кризиса, для разрешения которого предлагается формировать новую личность — носителя экологической культуры и активного агента природы, который будет не разрушать, а оберегать, защищать природу с целью гармонизации взаимоотношений в системе «общество–человек–природа». Считается, гармонизацию взаимоотношений человека и природы надо начинать с экологизации нравственного облика человека, формирования нового человека. Возникает противоречие: стремление «взрачивать» экологичного человека — и цифровизация, которая в той или иной степени «выталкивает» человека, превращая его в зависимое приложение к миру умных машин. А если говорить об участии «особенных» людей в жизни общества, то становится еще более тревожно, ввиду того что все меньше упоминается значимость и роль человека в мире искусственного интеллекта. Г. Г. Зейналов считает, что «человек экологичный — закономерный результат исторического становления; именно в «человеке экологичном» человек находит свою социальную сущность как агента природы; именно с формирования «человека

экологичного, элементарной единицы общества» надо начинать гармонизацию взаимоотношений общества и природы. От интенсивности данного процесса во многом будет зависеть дальнейшее прогрессивное развитие общества и цивилизации [6]. Процессы разрушения личности продолжаются и усугубляются в связи с дальнейшим углублением технологизации жизни, повышением требований к профессионализму во всех сферах производства, следовательно, это отразится и на физическом, и на психическом здоровье поколений. С учетом данного фактора мы выдвигаем идею воспитания человека «экологичного», имея в виду прежде всего здоровьесбережение и предупреждение инвалидности, физических и психических отклонений.

Проект «Человек экологичный» не утопия, а уже воплощенная в определенных условиях реальность. В настоящее время в различных регионах России реализуются проекты оздоровления или сбережения здоровья детей.

Коротко об этих проектах:

1. Программа «Сонатал», «Здравик», «Интоника» М. Л. Лазарева по внутриутробному развитию здорового ребенка (воплощен в нескольких регионах, а в г. Набережные Челны по этой технологии рождено более 35000 детей).

2. Программы абилитации Файрузы Латыповой в центре абилитации «Наш любимый малыш» (г. Уфа). Этот центр подарил многим молодым семьям счастье благодаря ранней абилитации и предупреждению инвалидности детей с рождения до 3 лет.

3. «Умные интерактивные игрушки» (роботы), которые способны предотвращать опасности, предостерегающие детей, приучать к чистоте и самообслуживанию (для детей-дошкольников). Например, «умный мишка» помогает выучить цифры и буквы, рассказывает сказки и загадывает загадки и др.

4. Программы психолого-педагогического сопровождения подростков на этапе их жизненного становления реализуются в разных регионах. Подростки — наиболее уязвимая возрастная группа, они любят экспериментировать, любят демонстрировать свои достижения, зачастую выбирают в «друзья» сомнительных лиц с улицы. На данном этапе необходимы интересные, общественно значимые дела, способные увлечь подростков, встречи с состоявшимися значимыми людьми, которые пользуются авторитетом, имеют высокий социальный статус.

Заключение

Наш проект основывается на идеях ряда методологических подходов:

– системный подход (пронизывает антропологические исследования), предполагающий, что человек и определенная общность людей являются частью системы в силу всеобщей связи элементов живой природы;

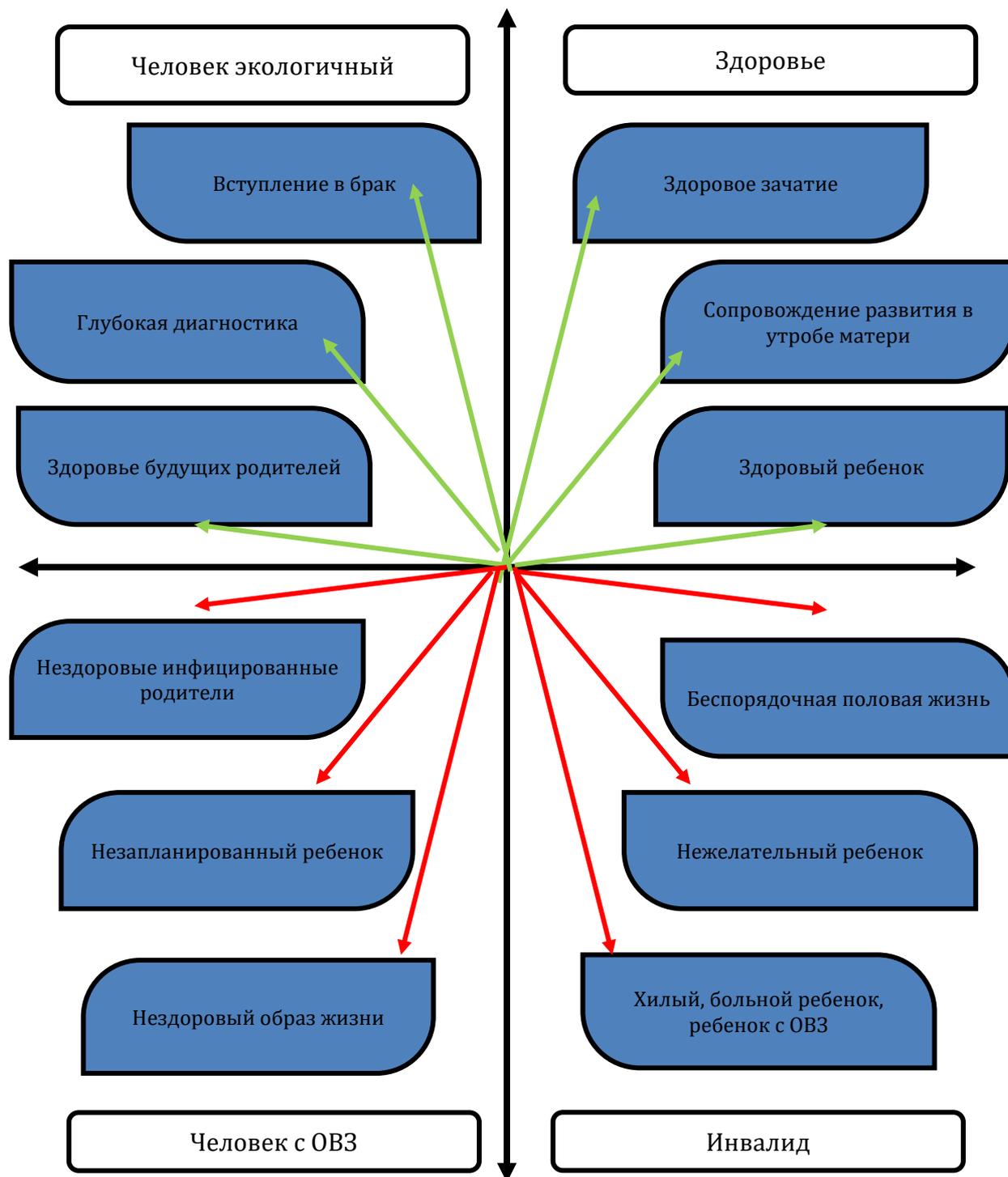


Рис. 1. Факторы, определяющие развитие «человека экологичного»

– средовый подход, предполагающий влияние факторов окружающей среды (семья, природа, социальные институты воспитания) на процессы развития и саморазвития человека;

– антропологический подход, в соответствии с которым исследование осуществляется с учетом достижений комплекса наук о человеке с целью получения целостно-

го и системного знания о человеке в условиях развития и саморазвития образователь-
но-воспитательной системы [1].

Литература

1. Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития / В. И. Андреев. — Книга 1. — Казань : КГУ, 1996. — 567 с.
 2. Аурелио Печчеи. Человеческие качества. — М : Прогресс, 1985.
 3. Баришполец, В. А. Анализ глобальных экологических проблем / В. А. Баришполец // РЭНСИТ. — 2011. — № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-globalnyh-ekologicheskikh-problem> (дата обращения: 09.08.2020).
 4. Всемирный доклад об инвалидности [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/ru (дата обращения: 09.08.2020).
 5. Главный педиатр РФ объяснил, почему в стране растет число детей-инвалидов. [Электронный ресурс] // <https://www.business-gazeta.ru/news/404893> (дата обращения: 09.08.2020).
 6. Зейналов, Г. Г. Человек экологичный: возвращение в мир природы [Электронный ресурс] / Г. Г. Зейналов // Future Human Image. — 2014. — №1.
 7. Мизякина, О. Б. Бизнес в сети Интернет: основные формы и перспективы развития / О. Б. Мизякина // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. — 2017. — № 4 (68). — С. 86–90.
 8. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А. Ю. Уваров, Э. Гейбл, И. В. Дворецкая [и др.]; под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. — Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019.
-

Christopher Bezzina
University of Malta, Malta

Кристофер Беззина,
Университет Мальты, Мальта

Reaching out to embrace, engage and connect

***Abstract.** In this paper I would like to look at the nurturing of an inclusive culture in our university, compulsory education system, and the world of work through varied forms of networking and networked learning. It is argued that taking a distributed and collaborative perspective leads not only to enhanced learning but an opportunity to nurture a more inclusive culture.*

***Keywords:** Leadership, distributed leadership, inclusive culture, networking*

Introduction

This paper is built on the vast literature that recognises the impact of “successful leadership” and the “characteristics of high-performing schools” [e.g. 1, 2, 3]. Such studies have helped us over the years to appreciate, amongst other things, the important and determining role of school leaders, and leadership in particular, on learning.

The argument that is put forward here is for the review or development of educational programmes (i.e. study-units) that can help enhance or expand social participation at different levels of education and the world of work. The belief is that if at university and other further and higher education institutions we design courses that look into the content and pedagogies of teaching and learning that involve various actors at different levels in society we will slowly nurture a more inclusive culture based on a leadership which is more inclusive in nature. The proposal calls for a melding of distributed leadership with systems (network) leadership one characterised by meaningful collaboration and partnerships from ‘within’ to ‘between’ and ‘across’ institutions.

The ideas that are being shared here are far from new and build on tried and tested principles that have bore fruition in various countries across different disciplines. However, the intent is to cut across programmes, disciplines, departments, faculties and institutions, districts and regions as different actors from across varied levels of society come together. The idea is to cultivate the following principles:

- nurturing an inclusive culture and leadership
- development of shared values

- expanding social participation across different education sectors and levels of society
- developing inclusive pedagogies
- fostering leadership networking
- distributed learning within, between and across institutions
- nurturing professional learning networks
- building collective capacity and collective action.

This will be approached through various strategies which, as is being proposed here, are introduced gradually at different phases. It is an approach grounded on a pragmatic approach that is built on reflective practice. It is a model that is progressive in nature and therefore builds on the learning that takes place as the growth mindset is nurtured [4].

This paper is meant to serve as an introductory piece which explains the principles involved as further and higher education institutions can go about addressing inclusion and presents the initial phase as part of more complex strategies involved in different phases.

As an opening premise I would like to state that, in my opinion, all this can work *if* we have leaders that believe and are prepared to nurture the principle of inclusion and inclusive practices. Inclusion here is used in the wider sense of the term and not solely related to the inclusion of persons with learning difficulties.

As we all know, what leaders say and do make up to 70% difference as to whether an individual reports feeling included. And, as Bourke and Espedido [5] highlight, this really matters because the more people feel included the more they are prepared to engage, to go that extra mile, and collaborate. All of which ultimately lifts organisational performance.

Given this formula, inclusive leadership is emerging as a unique and critical capability helping organisations adapt to diverse groups, ideas and talent. Studies have shown that inclusive leaders share a cluster of traits that need to be central not only to our mission statement but also to our discourse and actions: i) Visible commitment, ii) Humility, iii) Awareness of bias, iv) Curiosity about others, v) Cultural intelligence, vi) Effective collaboration.

I believe that a leader's belief is an important starting point and such traits can be nurtured as we engage in our daily endeavours. It is essential that leaders keep these traits in mind and to refer to them in their reflections to ensure that these traits are not only practised but nurtured within the institution.

Networking within and between institutions

An illustration of the first steps are presented here. It shows one department within a Faculty that starts off a networking initiative with other institutions outside the university so as to create learning experiences that link education to the world of work. This can then be replicated within other departments of the same Faculty and/or between Faculties. This, in itself, can lead towards networking within and between departments and involving institutions that can mutually benefit from such engagements.

The definition I subscribe to is the one proposed by Walker and Riordan [6, p. 51] on the importance of building collective capacity and leading collective action:

Collective capacity refers to the ways people work together in schools to improve student learning and lives. We hold that building this capacity hinges on the personal and professional relationships formed within the school and the development of a shared set of values and understandings that guide action. Leaders in both formal and informal roles play a pivotal role in nurturing these relationships and the development of shared values.

Whilst the authors are focusing on schools the principle applies to any educational and non-educational institution that has learning at heart.

At the same time, I also believe that enthusiasm on its own is far from enough to take this initiative forward. Leading such networks requires a different skill set to the ones we are used to, especially in educational institutions where people traditionally have been used to working mostly in isolation. The skill set proposed here is focused on organising human and physical resources, especially on relationships as people from different backgrounds come together to tackle aspects that can be viewed from a wider perspective.

It challenges the singular leader-centric approach to leadership which is determined by centralised power of formal leaders to one primarily focused and determined by interactions and the dynamics of leadership practice.

The initial phase

As stated earlier, this paper looks at Phase 1 and Phase 2 of such an initiative but serves as an example of how the initiative can move from a macro to micro perspective. The aim is to expand social participation and mobility within a department and outside institutions.

Phase One: Review, design and development of a study-unit(s) that focus on such a partnership.

Step 1: Internal Review

Members within a department review an existing programme or parts of a course to include study-units that can include experiences in institutions that would serve as a labyrinth for learning for the institutions involved. The focus is on developing networks, structures and processes.

Step 2: Involvement of outside institutions

Links with potential partners as they are involved in the way the network can be established; how the content can be designed; how the learning experiences can be facilitated.

Step 3: Development of study-unit

Review and/or development of a study-unit that ensures that this type of learning experience can take place.

Phase Two: Implementation.

Step 1: Experiencing the Cycle

Using Deming's [7] PDSA cycle will help us along the way. PDSA stands for Plan, Do, Study and Act. The concept is derived from John Dewey's work and his emphasis on meeting regularly to discuss progress and innovation, always with the intention of refining efforts relative to results.

This cycle, and others you may wish to consider, allow us to nurture what can be described as the building blocks that are essential for schools to develop and grow. In this context, connecting with people and empowerment are essential 'blocks'. This stage allows for further opportunities to bring people together to engage in new and diverse ways. This is when and where connection takes central stage.

In a context where people are focused on getting the job done the leader stands out by establishing strong relationships with each individual member of staff and members of the institutions involved. This will strengthen the group. As people see that you respect them as individuals, that you believe in what they bring to the institution, they will start feeling empowered.

With this backdrop let us look at the potential behind the PDSA cycle. The four stages of the PDSA cycle are:

Plan — the change to be tested or implemented.

Do — carry out the test or change.

Study — based on the measurable outcomes agreed before starting out, collect data before and after the change and reflect on the impact of the change and what was learned.

Act — plan the next change cycle or full implementation.

Let us explore each stage in more detail.

Stage 1: Plan with a team and decide what information you need to move forward. The first step is developing a plan or process of study and analysis. What can be done to improve it? First, you must organise the team to develop the plan. Then you can determine what data you currently have, what additional data you need to assess the improvement, and possibly how the data will be used. You cannot proceed without a plan.

Stage 2: Do it. Carry out the plan on a small scale or pilot scheme so that improvements can be experienced.

Stage 3: Study or check the data on the effects of the improvement or innovation. Make the necessary changes or improvements.

Stage 4: Act on what you learned on the initial findings. Either implement the innovation on a permanent basis or go back to Step 1 and modify.

Here I include another stage — **Stage 5: Evaluate** which would allow one to see whether the actual actions taken to implement have succeeded and how; and if not, why not, and what needs to be done to make the necessary changes.

You may also wish to refer to other models that you may be familiar with.

Thus the cycle that is proposed shows a process that starts off with a review and goes full circle with a review that allows the cycle to start all over again as shown in Figure 1. This

cycle of review and development adopts the principles that help nurture an inclusive culture based on an inclusive leadership approach.

As we go through the implementation phase we can review the various components of the study-unit making sure to involve the various actors in both formal and informal methods of review. This will lead us back to the original study unit which is reviewed to reflect the learning that has taken place.

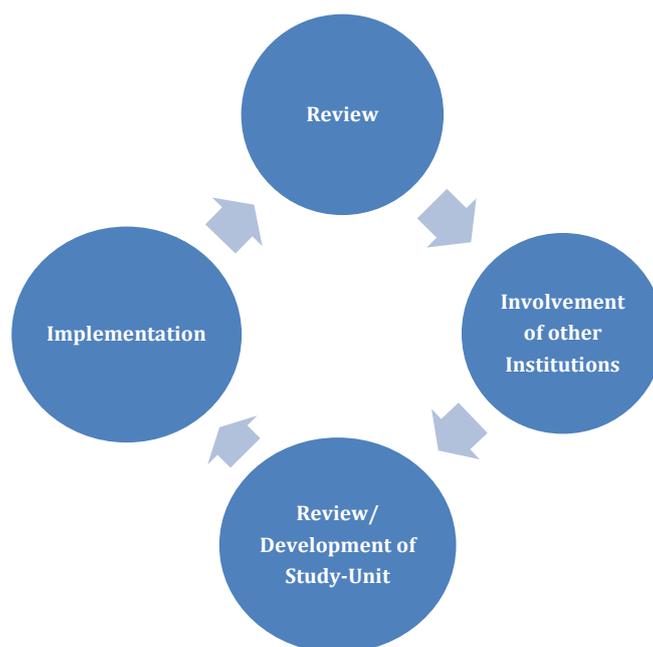


Figure 1: Cycle of Review and Development: stage One

This recommendation builds on both my personal value system [8] and the literature that confirms that network leadership entails the facilitation of working together and co-ordinating common activities for improvement purposes. As Hargreaves [9] states, the debate today is no longer about whether collaboration is a good thing or not, but rather how to undertake it with precise designs that promote inquiry, reflection, better practice and increased commitment to change. Daly and Stoll [10, p. 296] note that:

The ability to work well with others, tap into networks, and draw on collective intelligence is of critical importance, as we move deeper into a knowledge society in which collaboration, emotional intelligence, social skills, and connecting to an interdependent social network are increasingly necessary, and are grounded in good science.

Practically from the word go we see different actors working at University and other institutions coming together to address specific components of an educational programme. In this way the varied engagements support strategies that aim to: build social capital/ leadership capacity; catalyses social engagement; mobilises people; stimulates creativity and innovation; fosters greater equity, and develops an eco system.

As a result, the component(s) become richer, more meaningful and more relevant to the different actors. One initial focal point can lead to other components or aspects of the programme that can be discussed and tackled in a similar fashion. Through such engagements we are growing personally, professionally and collectively as we nurture the values that are more inclusive in nature — values that are central to sustainable development.

Conclusion

Given the nature of this paper I have merely scratched the surface of what is a complex undertaking which requires people to challenge their own mindset, their own principles and practices. I believe that these can be reviewed as we embark on a journey, a learning journey which calls for a strong partnership/ relationship between different actors. Such a distributed leadership perspective sees the context as part of the leadership act — both shaping it and being shaped by it. The context thus created is a complex one and the energies required to handle the relationships demanding in their own right — which at times — may divert us from the purpose of such engagement, an inclusive approach to development.

However, the proposal which is pragmatic in nature, should serve as an ideal starting point/foundation for such a proposal to take place. This is just the start of debating and seeing how such a philosophy cum strategy can lead to more inclusive societies.

The point I would like to conclude with through this introductory paper is that taking a distributed perspective to learning makes for successful networking. Also, the varied engagements would move the knowledge base from a top-down perspective to one that blends top-down and bottom-up decision making and encourages the development of an eco-system that is kept alive through the varied networking opportunities that are created.

References

1. Day C., Sammons P. *Successful School Leadership*. Education Development Trust, Reading, Berkshire. 2014.
2. Leithwood K., Harris A., Hopkins D. Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*. 2008; 28(1): 27–42.
3. Shannon G.S., Bylsma P. *Nine Characteristics of High-Performing Schools: A research-based resource for schools and districts to assist with improving student learning*. Olympia, WA: OSPI; 2007.
4. Dweck C.S. *Mindset: Changing the way you think to fulfil your potential*. Robinson: London; 2017.
5. Bourke J, Espedido A. The Key to Inclusive Leadership, *Harvard Business Review*, March 2020. Available at: <https://hbr.org/2020/03/the-key-to-inclusive-leadership>

6. Walker A., Riordan G. Leading Collective Capacity in Culturally Diverse Schools. *School Leadership and Management*. 2010; 30(1):51–63. DOI: 10.1080/13632430903509766.
 7. Deming W.E. *Out of the Crisis*. Cambridge, Mass., MIT Press: 1986.
 8. Bezzina C. Taking the Road less Travelled.” In D. Griffiths, S. Lowrey, & M. Cassar The Leader Reader. Canada: Word & Deed Publisher, pp. 327–330. ISBN 9780995978201
 9. Hargreaves A. Foreword. In: C Brown, C.L. Poortman, Network for Learning, Effective Collaboration for Teacher School and System Improvement. Abingdon: Routledge; 2018. xxi-xxii.
 10. Daly A.J., Stoll, L. Looking Back and Moving Forward. Where to Next for Networks of Learning? In: C Brown, C.L. Poortman, Network for Learning, Effective Collaboration for Teacher School and System Improvement. Abingdon: Routledge; 2018. Available at: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10068429/1/Daly%20and%20Stoll%20chapter%20in%20Brown%20and%20Poortman%20PLN%20book.pdf>
-

Л. А. Осьмук

*Новосибирский государственный технический университет
г. Новосибирск, Россия*

Концепция инклюзивного лифта в высшем образовании

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема значимости профессионального образования для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, особенности высшего образования как социального лифта для данной категории. Предлагается концепция инклюзивного образовательного лифта. Дается краткий анализ содержания, структуры и механизмов данного конструкта.*

***Ключевые слова:** профессиональное образование, инклюзия в высшем образовании, образовательный лифт.*

***Abstract.** The article addresses the issue of the importance of vocational education for persons with disabilities and disabilities, especially higher education as a social elevator for this category. The concept of an inclusive educational elevator is proposed. A brief analysis of the content, structure and mechanisms of this construct is given.*

***Keywords:** vocational education, inclusion in higher education, educational elevator.*

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00373 А «Академическая мобильность студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях трансформации высшего образования».

Инклюзивное профессиональное образование — тема, которая не просто оказалась в фокусе внимания ученых и общественности, но и дискутируется на фоне перемен, стремительно происходящих в данной области. Такой мощный посыл к решению проблемы получения профессионального образования, в том числе высшего, неслучаен. Образование уже к середине XX столетия было признанным основным критерием стратификации, а к середине XXI столетия его позиции еще более упрочатся, поскольку знание становится реальным капиталом, а самореализация человека в качестве профессионала — устойчивой ценностью. Молодые люди принимают эти тенденции как ценностные ориентиры, пытаясь выстраивать в соответствии с ними свои жизненные стратегии. Отсюда значимость диплома как документа, не подкрепленного реальными компетенциями, элиминируется. Поскольку дети и молодежь с инвалидностью и ОВЗ в соответствии с политикой социальной инклюзии включаются в систему инклюзивного образования достаточно рано (детский сад, начальная и средняя школа),

то они уже на ранней стадии социализации начинают разделять эти ценности. Это касается не только детей с инвалидностью и ОВЗ, обучающихся в инклюзивных группах, но и тех, кто учится в специальных школах — технологии интеграции здесь становятся все более общепринятыми и успешными. Такие школы, например, все более сотрудничают с вузами, готовя своих наиболее сильных обучающихся к поступлению в вуз. Другими словами, мы сталкиваемся с социальной ситуацией, в которой развивающаяся тенденция приводит к усилению индивидуальной мотивации. В таких случаях в обществе может возникать своеобразная мода на становящиеся популярными паттерны поведения. Иметь «хорошее» образование становится «модным» для всех, а «хорошее» подразумевает такую профессиональную подготовку, которая дает уникальные компетенции и позволяет быстро адаптироваться и сделать карьеру в профессии.

Изменение ценностей и формируемых на этой основе паттернов поведения, равно как и образовательных потребностей, создали почву для возвращения к идее образования как социального лифта. Уже к десятым годам XXI столетия набор наиболее привлекательных для детей и молодежи с инвалидностью и ОВЗ специальностей/направлений подготовки (соответственно — профессий) изменился: вместо швей, автомехаников, поваров, кондитеров, строителей и др. возник запрос на экономистов, программистов, юристов, психологов и др. Данный запрос предполагает в том числе обращение к высшему образованию, и в нем заложена претензия (или мечта) на достижение нового, более высокого статуса. Однако далеко не ясно, готовы ли работодатели и получатели услуг (население, общество) к специалистам с особыми потребностями. То есть уже в самом начале конструирования концепции и модели инклюзивного образовательного лифта мы сталкиваемся с рисками, заложенными в системе культуры и социально-экономической системе. Если инклюзивный образовательный лифт [2] необходим для снижения эксклюзивной реакции общества, экономики и кадрового рынка, то возникает вопрос, как обеспечить эту «мягкость». Как сделать так, чтобы и сам студент/выпускник был готов к выходу в профессию, и экономическая система/организация/работодатель были готовы к приему таких специалистов.

Можно предположить, что данная проблема решается через моделирование инклюзивного образовательного лифта как механизма, с одной стороны, поэтапно (мягко) адаптирующего молодого человека с инвалидностью и ОВЗ к профессиональной деятельности и социальной жизни, с другой — формирующего его как конкурентоспособного специалиста. Не случайно среди специалистов дискутируется проблема степени «мягкости»: будет ли хорошо, если, например, государство посредством нормативной базы обеспечит абсолютно беспрепятственную траекторию профессиональной самореализации человека с инвалидностью, приняв концепцию «абсолютно мягкого» социального образовательного лифта? Очевидно, что такая модель неприемлема для эффективной экономики, нарушает права других специалистов, не имеющих инвалидности, и наносит вред самой личности нетипичного субъекта. Его конкурентоспособность за-

ключается не только в наличии диплома, но и в профессиональных компетенциях и личностных качествах, являющихся базой для мотивации продвижения в профессиональной сфере. Таким образом, «мягкость» инклюзивного образовательного лифта должна быть осмысленной, ограниченной и управляемой.

Для того, чтобы разобраться в деталях инклюзивного образовательного лифта, необходимо определиться с его понятием, сущностью, содержанием и структурой/механизмами. Важно отметить, что инклюзивный образовательный лифт относится к социальным лифтам, давно исследуемым в социологии. Социальный лифт буквально может определяться как «подъем по социальной лестнице», продвижение к более высокому статусу в обществе, механизмом чего является прежде всего вертикальная мобильность, однако, учитывая сложность социальной системы, нельзя игнорировать горизонтальную мобильность. Подъем в социальном лифте может быть более или менее «гладким», беспрепятственным и быстрым, но не может быть абсолютно простым, поскольку он связан со сложностью социальных отношений и связей. В организационном аспекте и аспекте личностного восприятия социальный лифт есть карьерное продвижение. Введение термина «социальный лифт» в научный оборот находим у П. Сорокина, который называл три основных социальных лифта — армия, семья и церковь, — дающих возможность продвинуться в обществе, вырваться из своего социального круга. Однако у каждого времени есть свои социальные лифты и очевидно, что в обществе знаний образование становится наиболее эффективным способом продвижения, доступным всем. Специфика образования как социального лифта заключается в том, что оно связано с институтами/уровнями профессионального образования: среднее профессиональное и высшее профессиональное образование. Подразумевается, что высшее образование дает большие возможности для продвижения и приобретения социального статуса, однако каждое отдельно взятое общество и государство на определенных этапах развития корректируют значимость этих уровней. Отсюда и механизмы социального образовательного лифта корректируются. В соответствии с болонской парадигмой высшее образование приобретает все более практико-ориентированный характер, в некотором смысле сближаясь со средним профессиональным образованием, что заставляет высшую школу заново переосмысливать свою идентичность и соответствовать новым вызовам развития постиндустриального общества. Таким образом, оценивая образование как социальный лифт, мы должны учитывать дискурс, в котором этот лифт действует.

Образовательный лифт для молодых людей с инвалидностью и ОВЗ имеет свою специфику, поскольку он фактически включен в инклюзию [1], то есть обеспечивает не только продвижение в обществе посредством получения образования, но включает нетипичных социальных субъектов в общество, в активный поток социальной жизни. Таким образом, есть смысл говорить об «инклюзивном образовательном лифте», оценивая его как механизм «подъема» в социальной стратифицированной структуре и механизм включения в общество на каждом «этаже», или статусном уровне. В этом слу-

чае речь идет о признании человека с инвалидностью как специалиста, профессионала, что позволяет по-иному воспринимать человека, не замечая его инвалидности. Это лишний раз подтверждает, что процесс восприятия также имеет социальный характер.

Инклюзивный образовательный лифт предполагает движение от одного образовательного уровня к другому, и каждый из этапов заканчивается приобретением нового статуса. В целом движение от уровня к уровню заключается в многомерной мобильности: чтобы продвигаться вверх, человек с инвалидностью должен прилагать значительные усилия, начинать движение вообще в физическом плане. Физическая пространственная мобильность дается людям с инвалидностью тяжело, но, если она становится целенаправленной, как в случае с образовательным лифтом, происходит качественный переход пространственной мобильности к социальной (горизонтальной и вертикальной). Что касается горизонтальной мобильности внутри института образования — это, прежде всего, переход из категории слабых студентов в категорию сильных, из аутсайдеров в активных исследователей, включенных в проекты. Это также может быть включение в различные студенческие и профессиональные сообщества, более сильные группы и др.

Такое движение нельзя назвать карьерой, поскольку оно начинается с детского сада, далее происходит на уровне школы и только затем субъект с ограничениями по здоровью попадает в область профессионального образования. Происходящее движение осуществляется в рамках концепции непрерывного инклюзивного образования. Движение образовательного лифта не заканчивается трудоустройством (как фактом приобретения рабочего места), но снижается, в силу достижения такого социального статуса, который позволил бы человеку с инвалидностью не скатиться на периферию социальной жизни. Многомерность мобильности является обязательным условием инклюзивного образовательного лифта. Чем раньше молодой человек с инвалидностью и ОВЗ усваивает это, тем успешнее кажется ему инклюзивный образовательный лифт. С другой стороны, успешность инклюзивного социального лифта определяются объективными условиями: 1) непрерывностью — «детский сад — школа — колледж — вуз — переподготовка», 2) качеством образования на каждом из уровней, 3) инклюзивными механизмами и, в частности, инклюзивным сопровождением на каждом из уровней и между уровнями.

Профессиональный уровень инклюзивного лифта, обеспечиваемый высшей школой, может включать в себя следующие подуровни: бакалавриат — магистратура — аспирантура/ученая степень — переподготовка/повышение квалификации. В настоящее время только единицы молодых людей с инвалидностью и ОВЗ заканчивают магистратуру, аспирантуру, получают ученую степень и проходят переподготовку. Другими словами, лифт здесь ограничивается движением «бакалавриат — рабочее место», но и этот участок инклюзивного образовательного лифта заслуживает изучения. Как только человек с инвалидностью начинает движение в сфере профессионального обучения, он на-

чинает думать о карьере. Этому способствует и то, что современная высшая школа готовит карьероориентированного специалиста, формируя такие компетенции, как «способность к самообучению и стремление к самосовершенствованию», «способность к инициативе и предпринимательству», «умение выстраивать свою профессиональную карьеру», «умение работать в команде», «способность и готовность к лидерству» и др. Карьера ассоциируется с успехом, но, как правило, молодые люди с инвалидностью и ОВЗ испытывают проблемы в планировании собственной карьеры или их планы имеют неадекватный характер. Из этого следует: 1) нетипичность продолжает быть существенным препятствием успешности как профессиональной самореализации; 2) инклюзивный образовательный лифт работает плохо. Поскольку большинство карьерных компетенций носят личностный характер, конструирование карьерной стратегии молодого человека с инвалидностью должно соответствовать реальности и требует поддержки. Инклюзивный образовательный лифт опирается на сопровождение, поскольку самостоятельные попытки «выйти» на новый уровень часто заканчиваются фрустрацией.

В силу того, что инклюзивный образовательный лифт существует в достаточно жестких условиях: высшая школа начинает готовить молодых людей с инвалидностью и ОВЗ к выходу на кадровый рынок и в экономическое пространство, в то время как бизнес-структуры менее готовы к приему нетипичных специалистов — можно вернуться к идее гибкой карьерной стратегии, обеспечивающей искомую «мягкость» лифта.

Такая концепция касается развития внутренних (личностное развитие человека, выражающееся в реальном приумножении его компетенций) и внешних (освоение социального пространства) оснований карьерной стратегии молодого человека с инвалидностью. Освоение социального пространства имеет здесь особое значение, поскольку оно у таких субъектов освоено достаточно слабо и нетипичный субъект не воспринимает его как многомерное (в свою очередь, это тормозит многомерную мобильность). Упрощенное понимание социального пространства и социальных лифтов не позволяет видеть варианты развития карьеры и значительно ослабляет мотивацию, как только ситуация интерпретируется как тупиковая. Между тем, совершенно необязательно, чтобы человек сразу ставил перед собой все цели, которые обычно корректируются и уточняются в процессе жизни.

В концепции инклюзивного образовательного лифта карьерная компетенция студента с инвалидностью, основанная на новых подходах[3], занимает стратегическую позицию, задающую готовность использования полученных компетенций для включения в социальную жизнь и нахождения своего места в этой жизни. Речь идет о готовности к поливариативной карьере как совокупности всех ситуаций реализованного выбора векторов профессионального и должностного продвижения. Важно отметить, что критерий успешности такой карьеры интернален, то есть для реализующего ее человека решающее значение имеет субъективное осознание своей успешности.

Преимущества образования как инклюзивного лифта заключаются в содержании самого образования. Оно дает возможность приобретения не только профессиональных знаний и умений, но и накапливаемых в течение обучения социальных связей и социального капитала. Образовательная инклюзия расширяет возможности человека с инвалидностью, формируя его коммуникативные компетенции и обеспечивая его включение в активную социальную жизнь.

Итак, инклюзивный образовательный лифт — концепция, подкрепленная реальными процессами инклюзии, но требующая детализации, уточнения и внедрения в практики профессионального образования.

Литература

1. Алешина, М. В. Социальный лифт или социальное исключение? / М. В. Алешина, И. Р. Плева // Высшее образование в России. — № 11. — 2009. — С. 126–131.
 2. Осьмук, Л. А. Концепция инклюзивного лифта в отечественном образовании / Л. А. Осьмук, О. А. Серебрянникова // Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход : Сб. ст. — Москва : Моск. гос. психолого-пед. ун-т, 2018. — С. 22–28.
 3. Hall D.T., Mirvis P.H. The new career contract developing the whole person at midlife and beyond // J. Of Vocational Behavior — 1995. — Vol.35. — P. 64–75.
-

Ю. В. Мельник

*Российский университет дружбы народов
г. Москва, Россия*

Формирование копинг-поведения субъектов инклюзии как механизм развития их социального лидерства

***Аннотация.** В статье представлен аспект формирования социального лидерства всех субъектов инклюзии, включая нетипичных лиц, через реализацию модели их копинг-поведения. Определяются возможные виды копинга и предпосылки для становления лидерства в инклюзивном континууме посредством бихевиорального копинга. Дано авторское понимание нетипичности, автором выделены позитивные эффекты в ходе формирования социальной субъектности и лидерства всех членов образовательного или социального инклюзивного сообщества, а также обозначены ключевые механизмы развития лидерства в условиях инклюзии при реализации копинг-поведения.*

***Ключевые слова:** копинг-поведение, инклюзия, нетипичность, лидерство, инклюзивное образование.*

***Abstract.** The article presents the aspect of the formation of all subjects' of inclusion, including non-typical persons', social leadership through the implementation of a model of their coping behavior. Possible types of coping and prerequisites for the formation of leadership in an inclusive continuum through behavioral coping are determined. The author's understanding of exceptionality is given, the author describes key positive effects in the formation of social subjectivity and leadership of all members of the educational or social inclusive community as well as identifies basic mechanisms of leadership development in conditions of inclusion in the implementation process of coping behavior.*

***Keywords:** coping behavior, inclusion, exceptionality, leadership, inclusive education.*

Создание практики инклюзии в образовательной и социальной сферах представляет собой перманентный процесс развития у всех субъектных групп необходимых деятельностных основ для выработки и последующей успешной апробации бихевиоральных паттернов индивидуальной гибкости и готовности к мотивационной элиминации возникающей вариативной проблематики психосоциального, учебно-методического, перцептивного, культурологического и иного планов. В этом контексте ключевая роль принадлежит своевременному конструированию и релевантной реализации копинг-поведения, которое выступает имманентным психолого-педагогическим условием при формировании основ интенционально выработанного лидерства в ситуации широких общественных и образовательных реалий.

Бинарное значение в этом контексте имеет диалектика лидерских задатков у лиц, имеющих особые образовательные потребности в связи с различными проявлениями нетипичности. Под нетипичностью в данном исследовании подразумевается наличие у индивида определенных эксплицитных либо имплицитных характеристик, которые могут вызывать ряд отклонений первичного и вторичного генезиса от установленного социумом императива. К возможным разновидностям нетипичности может быть отнесена принадлежность субъекта социально-коммуникативной сети к определенным лингвистическим, культурным, этническим, религиозным меньшинствам или наличие у него инвалидности, одаренности, нетривиальной рефлексии на определенную предметно-тематическую позицию. Применение продуктивных стратегий копинг-поведения детерминирует возникновение у данных участников процесса образовательной и общественной инклюзии развитого уровня социальной субъектности, который выступает базовым пусковым моментом при становлении интенций к деятельностной парадигме лидерства в тактическом и стратегическом ракурсах.

Анализ функциональной роли копинг-поведения как позитивного триггера для развития социального лидерства всех субъектов инклюзии в учебной и внеучебной деятельности находится в тесной корреляции с интерпретацией бихевиоральных стратегий копинговой направленности, поэтому актуальным является рассмотрение возможных понятийных дефиниций копинга. В современной психолого-педагогической теории и практике существуют вариативные концептуальные взгляды на осмысление сущностного содержания копинг-стратегий как продуктов особой поведенческой философии и психологии. Так, Ю. А. Коломейцев и С. А. Корзун выделяют диспозиционный (ориентирован на центрацию на внутренних ресурсах самой личности в процессе достижения состояния нормализации и преодоления возможных стрессовых ситуаций), динамический (направлен на поиск возможных способов модификации социальной среды для создания благоприятных экстерналиных факторных условий, способствующих развитию активности личности в заданном континууме) и интегративный (центрирован на тесной дихотомии диспозиционной и динамической понятийной рефлексии) взгляды на интерпретацию копинга [2, с. 226–229].

Мы оцениваем данную точку зрения как имеющую безусловную продуктивность, поскольку учет роли совокупности внутриличностных и фоновых факторов экзистенции индивида является необходимым компонентом для понимания тематики совладающего поведения и успешности преодоления прогностических и реактивно возникающих трудностей участников инклюзивного процесса в образовании и социальной жизни в целом. Вместе с тем, на наш взгляд, представляется более целесообразным интерпретировать копинг-поведение не только в рамках парадигмы совладания с внешней негативной суггестией и выработанной в связи с этим индивидуальной стрессоустойчивости, но и через призму специфической философии жизни и мышления личности, при которой лицо с определенными видами нетипичности сознательно дистанцирует

ся от позиции социальной объектности, которая возникает по причине аутовосприятия себя в качестве жертвы определенных внешних обстоятельств или случая. В этом контексте релевантно придерживаться превентивно-антивиктимогенной трактовки копинговых поведенческих тактик, когда возможные индивидуальные отличия или особенности развития отдельных лиц не оцениваются с позиции вероятных травматических последствий органического и социального происхождения первичного или вторичного порядка, а анализируются как фактор для становления гносеологической, интерактивной и коммуникативной компетентности всех субъектов взаимодействия, включенных в процесс построения инклюзии. Мы полагаем, что подобная интерпретация копинг-стратегий поведения позволит достичь ряда позитивных эффектов в ходе формирования социальной субъектности и лидерства всех членов образовательного и социального инклюзивного сообщества, среди которых наиболее значимыми являются:

- разработка механизма равномерного распределения значимых педагогических и социальных полномочий между всеми участниками инклюзивной группы, что интенсифицирует задатки к проявлению лидерских качеств и свойств личности у всех индивидов, включая нетипичных лиц;

- создание системы выраженной реципрокции в рамках инклюзивного коллектива, дающей возможность каждому его члену оказаться в роли активного агента предоставления ряда услуг взаимной помощи и поддержки в академической, социальной и психологической сферах;

- сформированность инновационной культурной ментальности у всех субъектов инклюзии по типу социальной гражданственности и персональной ответственности за предпринимаемые действия, что детерминирует формирование перцепции инклюзии в социуме как неотъемлемого права и обязанности всех нетипичных лиц, а также способствует дивергенции от модели пассивной филантропии по отношению к людям с особыми потребностями;

- оптимизация процессов протекания ролевой инверсии в инклюзивном социуме, что определяет успешность развития качества паритетности в ходе взаимодействия между всеми субъектами социальных и образовательных отношений;

- развитие позитивной лабильности в психотипе личности нетипичных субъектов инклюзии, обуславливающей оперативность преодоления возможных ригидных черт их характера, которые в определенной степени могут быть связаны с длительным бессознательным или осознанным принятием модели выученной социальной беспомощности в силу действия факторов изоляции и депривации.

При анализе аспекта возможных видов копинговых поведенческих стратегий важным моментом является формирование четкой рефлексии относительно рассмотрения феномена социального лидерства, который может быть интерпретирован как устойчивая социальная психологическая интенция к опредмечиванию внутренних эмоционально-волевых усилий личности в практические виды деятельности. При этом необходимо

учитывать вариативность различных вероятных уровней проявления лидерских задатков и склонностей. Так, канадский исследователь в области инклюзии Г. Банч характеризует парадигму лидерства в контексте прилагаемых усилий и персональных инициатив всех участников инклюзивного социума по созданию справедливости и относительной равномерности распределения ряда сервисов в образовательной и социальной областях, которые образуют тесную когезию друг с другом и формируют систему преемственности на различных уровнях: интернациональном, государственном, институциональном, межличностном и интраиндивидуальном [1, с. 110–111].

Мы разделяем семантическую продуктивность данной позиции, так как комплексное ведение различных ступеней возможной реализации лидерства позволяет сформировать необходимую для продвижения инклюзивных практик холизмичность базовых стратегий действий, направленных на вовлечение каждого субъекта учебно-воспитательной и социальной деятельности к процессу совместного принятия необходимых решений и выделения ключевых этапов собственной телеологической активности. Одновременно с этим, на наш взгляд, является актуальным определение совокупности ведущих социально-педагогических условий для становления мотивации всех членов социума при формировании осознанного личностного движения на пути к лидерству в инклюзии. В качестве ведущих и актуальных фоновых детерминант для развития инклюзивного образования и инклюзивной жизни в целом выделяются следующие диспозиции:

- становление внутренней социально-психологической готовности всех агентов интеракции к проявлению персональной инициативы, направленной на развитие инклюзии;
- диалектика индивидуальной и профессиональной компетентности всех субъектов инклюзивного континуума к работе в условиях командной среды, предполагающей выделение лидерской позиции отдельного индивида в контексте коучинговой ориентации;
- создание комфортного дизайна для повышения персональных интенций каждого субъекта деятельности к непрерывной реализации лидерских позиций в различных жизненных ситуациях;
- анализ вопроса лидерства в инклюзии с точки зрения междисциплинарности и межведомственности;
- включенность ближайшего социального окружения нетипичных лиц в процесс реализации модели активной жизненной позиции и лидерства в условиях плюралистической философии мышления;
- ориентация на государственно-системном уровне на практики развития активной гражданской позиции всех членов в социуме и формирования у них способности продуктивно осуществлять поведенческие паттерны позитивного лидерства;

– наличие выраженного внутриличностного потенциала креативной направленности у всех субъектов инклюзии, способствующего эстериоризации нетривиальных форм возможного лидерства.

Создание практик инклюзии с элементами лидерской активности в образовании и социальной жизни представляет собой резистентную культурно-модификационную парадигму, которая сопровождается формированием образовательных организаций инновационного типа, нацеленных на освоение всеми обучающимися, в том числе с особыми потребностями, не только академического гнозиса, но и социального праксиса продуктивного взаимодействия в коллективе, а также выработку навыков эффективной интериоризации всеми субъектами стратегий качественного личностного роста и экзистенции в условиях многообразия. Важным аспектом в этом контексте является телеологическая типологизация возможных видов образовательных организаций, выделенная М. Эйнскоу и А. Дайзон. Согласно данным исследователям, все учреждения, реализующие образовательную деятельность, подразделяются по целевым ориентирам на следующие категории:

- структуры обучения и воспитания, нацеленные в первую очередь на достижение высокой степени академичности и хорошей успеваемости всех обучающихся в группе;
- образовательные системы, направленные на формирование социального имиджа организации в сфере профессиональных и сетевых коммуникаций;
- учебно-воспитательные структуры, характеризующиеся общей инклюзивной политикой включенности всех обучающихся в социальную жизнь коллектива, а также развитием их внутриличностного роста и навыков уверенного психосоциального поведения в любых кризисных и сложных ситуациях [3, с. 143–157].

Мы считаем, что для формирования лидерства в условиях инклюзии наиболее релевантным является третий тип образовательных организаций, поскольку в этом случае имеются предпосылки для темпорально подходящего развития успешного копинг-поведения всех субъектов деятельности, что детерминирует возможность становления лидерства в условиях плюралистической жизненной и образовательной среды. Одновременно с этим, на наш взгляд, процесс инициации латентного потенциала личности к проявлению субъектной активности, а также внутренних лидерских задатков всегда выстраивается на основе действия ряда механизмов актуализации копинг-поведения лица в различных средовых и учебно-воспитательных ситуациях. К таким механизмам относятся:

- экспозиция, при которой человека, имеющего сложности в выработке определенных поведенческих паттернов, сознательно ставят в кризисную ситуацию и, оказывая ему при этом необходимую социально-психологическую и бихевиорально-педагогическую помощь, обучают навыкам ассертивного поведения и способности самостоятельно справляться с психотравмирующей средой, посредством чего происходит постепенная диалектика лидерского потенциала;

- создание ситуации социальной успешности, дающей возможность качественно элиминировать возможные фобии всех субъектов инклюзии по отношению к проявлению лидерства и позволяющей конвергентативно развивать мотивацию сознательного построения собственной траектории персонального роста и развития;
- построение системы дуальности в образовательной и социальной сферах, когда любой вид деятельности сопровождается практико-ориентированным подкреплением, что обуславливает качественную ликвидацию возможных черт психологического схи-зиса у индивида и является залогом демонстрации лидерских паттернов;
- использование альтернативных форм выстраивания коммуникации, когда происходит целевая ориентация на вариативные сигнальные каналы восприятия информации индивидом, что способствует преодолению дискретности копинг-поведения, а также ведущих мнемических процессов и позволяет реализовать практику лидерства;
- диссеминация условности нормализации, выражающаяся в информационно-просветительской трансляции тактик создания позитивного социального имиджа человека с особыми потребностями в обществе, что оптимизирует ситуативно релевантную технику копинг-поведения у всех субъектов инклюзии и развивает лидерские черты как у самого нетипичного лица, так и у его окружения;
- реализация бифуркационного выбора, характеризующегося в предоставлении множественности возможностей социального и профессионального развития каждого субъекта учебной либо профессиональной деятельности, что бинарно увеличивает степень ответственности любого индивида за свою собственную жизнь и является пусковым моментом становления лидерства в образовательной или социальной сферах;
- развитие позитивной диалектики всех субъектов инклюзии, связанной с резистентным созданием у них реципрокно-флексибильного мировоззрения, способствующего становлению необходимой паритетности и гибкости для интенсификации лидерских мотивов всех лиц, включая индивидов с особыми образовательными потребностями.

Таким образом, формирование копинг-поведения имеет полифункциональное значение для развития практик лидерства в образовательной и социальной сферах. Успешное конструирование лидерских интенций всегда находится в непосредственной конвергенции с формированием определенных предпосылок для продуктивной экстерииоризации тактик копинг-поведения, а также с механизмами их практико-ориентированной интервенции. В целом бихевиоральные копинг-стратегии являются одним из ключевых факторов создания позитивного лидерства, при котором все субъекты инклюзивного континуума имеют возможность в полной мере раскрыть свой латентный потенциал к академической успешности и созданию сети гармоничных социальных контактов как в рамках ближайшей, так и более отдаленной среды, что, в свою очередь, обуславливает диалектику последующего профессионального роста лица с особыми потребностями и его перспективную модель инклюзивной экзистенции в социуме в целом.

Литература

1. Банч, Г. О. Роль лидерства в развитии инклюзивного образования / Г. О. Банч, Н. А. Ряписов // Сибирский педагогический журнал. — 2017. — № 6. — С. 108–114. — URL: <file:///C:/Users/User/Downloads/rol-liderstva-v-razvitii-inklyuzivnogo-obrazovaniya.pdf> (дата обращения: 26.10.2020).

2. Коломейцев, Ю. А. Основные научные подходы к копинг-поведению (совладающему поведению) / Ю. А. Коломейцев, С. А. Корзун // Проблемы управления: научно-практический журнал. — 2010. — № 2. — С. 226–229. — URL: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/.pdf> (дата обращения: 26.10.2020)

3. Ainscow, M., Dyson, A. Leading under pressure: leadership for social inclusion [Electronic resource] // School Leadership and Management. — 2010. — № 30 (2). — P. 143–157. — DOI: 10.1080/13632431003663198 (accessed date: 26.10.2020)

Л. М. Волосникова

Тюменский государственный университет

г. Тюмень, Россия

Социальная модель инвалидности: смена вех в зарубежном дискурсе

Аннотация. Актуальность исследования определяется неравномерностью и инерционностью инклюзивных процессов в различных обществах на основе медицинской (индивидуальной) модели инвалидности, продуцирующей и воспроизводящей «улучшенные формы» сегрегации и инвалидизации. Целью статьи является анализ зарубежного дискурса о социальной модели инвалидности с позиций генетического подхода, ее онтологических характеристик, а также анализ взаимосвязи социальной модели инвалидности и модели прав человека, их влияния на Конвенцию о правах инвалидов и политику в отношении инвалидности ООН. Анализ выявляет, с одной стороны, преемственность и сходство обеих моделей инвалидности, с другой стороны — различия в фокусах и подходах. Обе модели дополняют и поддерживают друг друга в борьбе за справедливое инклюзивное общество.

Ключевые слова: инвалидность, Конвенция о правах инвалидов, социальная модель инвалидности, модель прав человека, инклюзия, оппозиционные механизмы.

Abstract. The relevance of the research is determined by the inertial development of inclusive education in Russia and the world based on the medical (individual) model of disability that produces and reproduces «improved forms» of segregation and disability. The purpose of the article is to analyze foreign discourse on the social model of disability, its ontological characteristics, as well as to analyze the relationship between the social model of disability and the model of human rights, its impact on the Convention on the rights of persons with disabilities and the UN disability policy. The analysis reveals, on the one hand, the continuity and similarity of both models of disability, and at the same time differences in focus and approaches. Both models complement and support each other in the fight for a fair and inclusive society.

Keywords: social model of disability, human rights model, disability, Convention on the rights of persons with disabilities (CRPD), inclusion, oppositional devices

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00373 А «Академическая мобильность студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях трансформации высшего образования».

Преамбула

В течение последних 40 лет модели инвалидности играли важную роль в формировании инклюзивных политик в ее отношении, проведении исследований инвалидности и прав людей с ограниченными возможностями здоровья. Социальная модель инвалидности, представившая инвалидность как форму социально созданного угнетения, сыграла основополагающую роль в развитии глобального движения людей с инвалидностью. Успехи этого движения подтверждают правоту крылатой фразы Рудольфа Иеринга: «В борьбе обрешь ты право свое». Кульминацией этого процесса стало принятие Конвенции о правах инвалидов и антидискриминационного законодательства, развитие инклюзивных процессов в большинстве стран мира, Несмотря на то, что сегодня каталог моделей инвалидности быстро расширяется (модель благотворительности, медицинская модель, модель интеграции, экономическая модель, модель меньшинств, юридическая модель, социальная модель, биопсихосоциальная модель), основной дискурс сосредоточен на социальной модели инвалидности.

Актуальность исследования определяется инерционным развитием инклюзивного образования в России на основе медицинской (индивидуальной) модели инвалидности, ориентированной на уход, социальную защиту и патернализм, но при этом продуцирующей и воспроизводящей «улучшенные формы» сегрегации и инвалидизации, и слабо включающей людей с инвалидностью в процессы изменений (11).

Целью статьи является анализ зарубежного дискурса о социальной модели инвалидности, ее характеристиках и функциях, а также анализ взаимосвязи между социальной моделью инвалидности и приходящей ей на смену модели прав человека, их влияния на Конвенцию о правах инвалидов и политику ООН в отношении инвалидности.

Методами исследования являются теоретический анализ работ, посвященных моделям инвалидности, а также компаративный метод (выявление сходства и различия) в моделях инвалидности.

Социальная модель инвалидности: генезис и основные характеристики

Социальная модель инвалидности, теоретически обоснованная Майклом Оливером, Виком Финкельштейном, Колином Барнсом, уходит корнями в движение людей с ограниченными возможностями здоровья. Она повлекла за собой рефрейминг и политическое переупрофилирование идеи инвалидности, в результате чего этот термин сегодня используется для описания социально созданного неблагоприятного положения и маргинализации, с которыми сталкиваются люди с инвалидностью [3, 5, 7, 8]. В ее основе лежит сформулированное М. Оливером различие в понимании инвалидности как социально созданной изоляции, угнетения и неблагоприятного положения и од-

новременно особых физических и ментальных особенностей людей. В свою очередь, Оливер опирался на революционные формулировки общественных организаций инвалидов. В 1981 году Международная организация инвалидов сформулировала различие между функциональным ограничением личности, вызванным физическими, умственными или сенсорными нарушениями, и потерей или ограничением возможностей принимать участие в нормальной жизни общества из-за физических и социальных барьеров. А еще несколькими годами раньше Союз инвалидов с физическими нарушениями против сегрегации (Union of the Physically Impaired Against Segregation) описал инвалидность как форму угнетения и как «нечто сверху налагаемое на наши нарушения, из-за чего мы изолированы и исключены из полного участия жизни общества (эту модель сегодня принято называть моделью UPIAS) [9]. Но после выхода книги Оливера «Социальная работа с людьми с ограниченными возможностями» в 1983 году социальная модель инвалидности стала общепринятой конструкцией. Таким образом, с точки зрения социальной модели, рассматривается как социально порожденная несправедливость, которой можно бросить вызов и устранить путем радикальных социальных изменений.

Социальная модель инвалидности & медицинская модель инвалидности

Основополагающую теоретическую рамку социальной модели инвалидности составляют два источника: критический анализ капитализма Грамши, опирающийся на марксистскую материалистическую интерпретацию, и, с другой стороны, социальный конструктивизм, рассматривающий инвалидность исключительно как социальную конструкцию [8].

Заслуживает внимания тот факт, что социальная модель инвалидности родилась одновременно с медицинской моделью инвалидности, и автором этих моделей является один и тот же конструктор. До 1983 года в исследованиях об инвалидности отсутствовала конструкция медицинской модели. Оливер пишет, что он понимает индивидуальную (медицинскую) модель, суммируя множественные традиционные практики и подходы к инвалидности, понимающие инвалидность как индивидуальную проблему, дисфункцию и неспособность, как «локализацию проблемы инвалидности внутри человека и убеждение в том, что причиной этой проблемы являются функциональные ограничения, влекущие психологические потери» [7].

Сторонники социальной модели формулируют следующие аргументы против медицинской модели инвалидности, которая: 1) исходит из того, что индивидуальные (физические и психологические) факторы являются исключительными причинами инвалидности; 2) игнорирует социальные причины инвалидности; 3) создает таксономическую систему для классификации инвалидов и запускает процесс идентификации, который приводит к маркировке людей с инвалидностью и стигматизации; 4) подразумевает

обращение с инвалидами исключительно через лечение медицинскими и парамедицинскими средствами; 5) создает мощные, корыстные интересы в области здравоохранения и медицинской индустрии; 6) порождает подавление, патернализм в отношении людей с инвалидностью, вторжение в их частную жизнь [3, 5].

Социальная модель — не теория, а эвристическая модель инвалидности, призывающая к действию

М. Оливер неоднократно подчеркивает, что его когнитивную конструкцию инвалидности нельзя отождествлять с теорией. Именно М. Оливером впервые была введена конструкция социальной модели в исследовании об инвалидности. Марксистская интерпретация процесса познания, на которую опирается М. Оливер, ориентирована на трансформацию общества, и принципиальное различие используемых когнитивных конструкций заключается в том, что теории описывают и объясняют мир, а модели призваны создавать стимулы к изменениям. Функция модели заключается в предоставлении научного инструмента, с помощью которого можно подвергнуть сомнению и переориентировать социальные структуры и системы. Различие между эвристической ролью модели и описательной ролью теории проанализировано в работах Хоуза и Томаса. Томас отмечает, что «роль социальной модели состоит не в том, чтобы объяснить, как и почему существуют и сохраняются дезориентирующие барьеры — такие объяснения формируются теоретической точкой зрения» [6].

Определяя ведущее инструментальное значение социальной модели Оливера, исследователи отмечают, что она предлагает алгоритм описания онтологии инвалидности, процессов инвалидизации и определяет инвалидность как форму социального угнетения. Модель является эвристической в том смысле, что она предоставляет ясный механизм анализа для выявления факторов, которые «выводят из строя» людей с инвалидностью — факторов, которые являются внешними по отношению к человеку и, следовательно, они могут стать фокусом движения за социальные изменения [6]. Эту преобразующую интенцию социальной модели также активно подчеркивают многие активисты-инвалиды из неакадемического сектора. Ричард Лайт, например, отмечал: «Становится все более очевидным, что одна из ключевых причин активизма инвалидов — социальная модель инвалидности — подвергается нападкам, особенно в академическом сообществе... Мы считаем, что пора активистам с ограниченными возможностями напомнить ученым, что социальная модель зародилась у нас и что нам до сих пор она нужна!» [6].

Таким образом, социальная модель помогает определить, где необходима реформа политики. Она обеспечивает ориентиры для реформ и социальных изменений. Эти намерения социальной модели предопределяют ее семантику и стиль коммуникации, не присущий традиционному научному дискурсу.

Применение бинарных характеристик-противоположностей в описании медицинской и социальной моделей — один из способов презентации результатов анализа. В частности, Hughes and Paterson представили следующие противоположности этих моделей: биологическое — социальное; инвалидность как индивидуальное — инвалидность как социальное; тело — общество; медицина — политика; терапия — освобождение; боль — угнетение; медицинская модель — социальная модель. Оливер (1996) предложил свой собственный список парных сравнений: индивидуальная модель — социальная модель; теория личной трагедии — теория социального угнетения; личная проблема — социальная проблема; индивидуальное лечение — социальное действие; медикализация — самопомощь; профессиональное доминирование — индивидуальная и коллективная ответственность; экспертиза — опыт; адаптация — утверждение; забота — права; индивидуальная адаптация — социальные изменения.

В целом бинарность соответствует коммуникативным стратегиям, свойственным радикальным теориям, к которым относится марксизм: акцентирование противоположностей, метафоры, преувеличение, героизация, политическая риторика, апеллирующая к справедливости и равенству, утопические образы будущего. Все эти приемы являются в модели социальной инвалидности средствами, призванными в первую очередь стимулировать политическую активность и действия людей с инвалидностью, включая создание эмоциональных лозунгов, таких как: «Независимая жизнь», «Ничего для нас без нас», «Сбросим мертвую руку благотворительности».

Одним из ярких примеров, призывающих к устранению архитектурных барьеров, является басня Финкельштейна о воображаемой, самоорганизующейся деревне с инвалидами-колясочниками (1981): «Когда-то давно они начали планировать свою жизнь в соответствии со своими потребностями. Они строили свои здания в соответствии с их мобильностью, постепенно понижая высоту дверей и потолков. Тогда немногочисленные трудоспособные люди в деревне встретили много препятствий, так как они постоянно стали ударяться головами о дверные проемы. Врачи-инвалиды осмотрели ушибы на лбах этих жителей и констатировали «снижение функциональных возможностей». Для них были выделены денежные пособия и бесплатные шлемы. Так трудоспособные стали инвалидами. Армия профессионалов пыталась вылечить этих бедных страдальцев, и один из них зашел так далеко, что предложил ампутацию нижних конечностей, чтобы привести людей к нужной высоте. На работе бедным трудоспособным инвалидам приходилось сталкиваться с предрассудками и барьерами. В конце басни новое поколение инвалидов решило создать профсоюз для борьбы за свои права» [1].

Мифическая деревня Финкельштейна (1981) подчеркивает проблемы доступности для людей с физическими нарушениями и заставляет задуматься об универсальном дизайне окружающего пространства, в том числе образовательного [12]. Новое определение инвалидности как формы социального угнетения и ее эвристические качества делают социальную модель эффективным оппозиционным механизмом, что будет объяснено ниже.

Критика социальной модели инвалидности

С начала 1980-х годов социальная модель породила огромное количество литературы. Чем большее влияние оказывает новая идея, тем большей критикой она сопровождается, и в этом плане социальная модель инвалидности не является исключением. Наиболее полно критические аргументы в ее адрес представлены в работах в работах Кауфманна и Анастасио. Они заключаются в следующем.

1) Социальная модель инвалидности односторонне описывает инвалидность, сводя ее сущность исключительно к социальным барьерам. Она впадает в заблуждение социального (культурного) детерминизма и пренебрегает биологическими и психологическими характеристиками инвалидности, представляя собой крайнюю форму культурного релятивизма. «Они проводят в демаркационную линию между биологическими свойствами и социальными аспектами инвалидности. После этого они рассуждают только о социальных процессах, то есть о субъектно-зависимых свойствах. Как следствие, игнорируя или отрицая основополагающие биологические условия людей с ограниченными возможностями, они упускают из виду значительную часть их существования и деятельности, включая боль и страдание. Наконец, их инвалидный субъект — это не индивид с полным набором свойств (биологических, психологических, социальных), а в лучшем случае «получеловек», обладающий только социальными свойствами; «получеловек», биологически подчиненный только социальным ценностям и ролям» [1, 2].

2) Социальная модель инвалидности отрицает реальность глухоты, неспособности к обучению, умственной отсталости/интеллектуальной инвалидности, синдром Аспергера, рассматривая их как простые социальные конструкции. Ключевой вопрос заключается в следующем: «Если бы все социальные аспекты инвалидности могли быть решены, остались бы какие-либо другие аспекты, и если да, то насколько важными они были бы?» Социальные конструкционисты, похоже, пришли к выводу, что в отсутствие социальных барьеров люди с ограниченными возможностями здоровья больше не будут иметь инвалидности [1, 2].

3) Социальная модель инвалидности является ненаучной, так как ее основным источником являются не научные истины, а идеология в виде «гремучей смеси» коммунизма Грамши и социального конструктивизма, она является мифологической, обещая инвалидам будущий утопический мир без барьеров. «Движение инвалидов не должно строиться на ложных аргументах, игнорирующих реальность; вместо этого ему нужны научные истины. Сомнительные теории об инвалидности, основанные на отрицании биологических условий, не могут служить интересам всех людей с ограниченными возможностями в долгосрочной перспективе. Глубоко ошибочная концепция инвалидности делает ее восприимчивой к негативным социальным сдвигам [1, 2].

4). Социальная модель инвалидности, представляя инвалидов как объектов социального угнетения, а также противопоставляя инвалидов и здоровых людей, призывая к независимой (от общества!) жизни, не способствует развитию социальной солидарности, а содействует социальному расколу. Она неадекватно интерпретирует взаимосвязь между инвалидностью и обществом. Взгляд на инвалидов как на абстрактную социально угнетаемую категорию отделяет людей с инвалидностью от людей без инвалидности, которые могли бы помочь максимизировать функционирование или преодолеть большую часть своей инвалидности (например, медицинские и парамедицинские специалисты, специальные педагоги, инженеры, разрабатывающие вспомогательные технологии). Несмотря на грехи медицинской промышленности и медицинских профессий, они могут быть союзниками, а не врагами в экзистенциальной и политической борьбе за лучшую жизнь [1, 2].

5) Социальная модель инвалидности разрушает сложившиеся социальные институты защиты людей с инвалидностью, и в первую очередь — специальное образование для детей. Между тем анализ показывает, что общее образование провалилось в попытках дать детям с особыми потребностями хорошее образование. Специальное образование является более гибким и адекватным нуждам детей с инвалидностью и также служит идее социальной справедливости. Специальное образование, как научная область, создало учебные методы для нетипичных студентов и эмпирически подтвердило их эффективность. Специальные педагоги способны давать более четкие, тщательно контролируемые и устойчивые инструкции для нетипичных учащихся, чем обычные педагоги. «К сожалению, во имя идеологии социальные конструкционисты безоговорочно поддерживают инклюзивность вне зависимости от образовательных потребностей индивида и избегают решения практических вопросов, таких как эффективность инклюзивных практик. Девиз Гиппократа «Прежде всего — не навреди!» идеально подходит для решения многих дилемм нашей области. Сегодня мы должны осознать тот факт, что великим будет наш грех, если мы ликвидируем такой хороший институт, как специальное образование, заменив его неэффективным, неадекватным и единообразным образованием для детей с ограниченными возможностями здоровья» [1, 2].

Анализ этих аргументов позволять их разделить на две группы: методологические и социально-политические. Кроме того, критики социальной модели инвалидности призывают развивать сбалансированные концептуальные модели инвалидности, которые позволят учитывать существенные различия между людьми с инвалидностью и без нее; различия между инвалидами, включать множественность пережитого опыта в рамки действий, направленных на включение инвалидов, а не изоляцию и сплочение общества в духе солидарности и консенсуса (нейтральная концепция инвалидности).

Значение и последствия социальной модели инвалидности. Влияние на Конвенцию о правах инвалидов

Конвенция Организации Объединенных Наций о правах инвалидов (КПИ) 2006 года оказала глубокое воздействие на законодательство об инвалидности и права человека во всем мире. Стороны рассмотрели и пересмотрели внутреннее законодательство об инвалидности и установили национальный мониторинг [11]. Механизмы, предусмотренные Конвенцией КПИ, стремятся добиться сдвига парадигмы в политике в области инвалидности, основанного на новом понимании инвалидов как правообладателей и правообладателей субъектов прав человека. Теоретической основой для этого изменения является социальная модель инвалидности. Т. Дегенер отмечает, что социальная модель инвалидности сыграла фундаментальную роль в формировании КПИ в качестве системы ценностей и базы знаний, и при этом она использовалась для выполнения различных ролей: как общая система координат; как основа для понятийного аппарата; как инструмент содействия равенству и вовлечению, солидарности [4].

А. Lawson и J. Beckett отмечают наибольшее влияние социальной модели инвалидности на основополагающие принципы КПИ (принципы независимой жизни, антидискриминации, полноты осуществления гражданских прав), а также определение социальных причин инвалидности: «Инвалидность возникает в результате взаимодействия между людьми с ограниченными возможностями и установочными и средовыми барьерами, которые препятствуют их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими» (КПИ, преамбула) [4].

При этом Т. Дегенер утверждает на основе анализа протоколов заседаний комиссии, разрабатывающей КПИ, что в процессе ее создания понимание инвалидности обогащалось, и одновременно шел процесс конструирования новой модели инвалидности — модели прав человека, которая фокусируется не столько на социальных, сколько на правозащитных аспектах инвалидности [4]. И эта модель существенно повлияла на концепцию КПИ.

Goodby social model of disability? Модель прав человека — улучшение или дополнение социальной модели инвалидности?

Модель прав человека, описанная Т. Дегенер, фокусируется на достоинстве, при- сущем человеку, а затем (но только в случае необходимости) — на его медицинских характеристиках. Он ставит человека в центр всех решений, влияющих на него/нее, и, что наиболее важно, выявляет главную проблему вне человека и в обществе.

Если определять основную проблему в социальных факторах, внешних по отношению к человеку, то этот подход подчеркивает сходство между моделью прав чело-

века и социальными моделями инвалидности. Модель прав человека, как и социальная модель инвалидности, «подчеркивает роль общества в конструировании инвалидности и его ответственность за устранение исключения на основе инвалидности».

Тезис о модели прав человека как улучшенной версии социальной модели инвалидности представлен в работах Т. Дегенер, который она разворачивает в форме шести утверждений о том, чем эта модель отличается от социальной модели. Она предполагает, что произошел исторический прогресс от медицинской модели к социальной модели, а затем к модели прав человека. Т. Дегенер связывает появление модели прав человека с принятием КПИ. Шесть особенностей отличают модель прав человека от социальной модели инвалидности:

Во-первых, модель прав человека доказывает, что права человека являются универсальными и не могут умаляться на основании состояния здоровья или физического состояния [4].

Во-вторых, модель прав человека с инвалидностью включает в себя как совокупность прав человека, гражданских и политических, так и экономических, социальных и культурных прав, в то время как социальная модель инвалидности настаивает на предоставлении инвалидам гражданских прав, относящихся к первому и второму поколению прав человека [4].

В-третьих, модель прав человека в отличие от социальной модели инвалидности учитывает и признает инвалидность как физическое или ментальное нарушение и его психологическое переживание, снижающее качество жизни человека, и оно должно учитываться как часть человеческого разнообразия. «Социальная модель инвалидности игнорирует тот факт, что инвалидам приходится иметь дело с болью, ухудшением качества жизни и ранней смертью из-за нарушений», тогда как модель прав человека признает эти жизненные обстоятельства и требует, чтобы они учитывались при разработке теорий социальной справедливости [4].

Четвертая особенность заключается в том, что в отличие от социальной модели, в модели прав человека есть место для меньшинств и культурной идентификации, она учитывает разные уровни идентичности и признает, что инвалиды могут быть мужчинами или женщинами, небелыми, детьми или мигрантами. «Социальная модель инвалидности игнорирует политику идентичности как ценный компонент политики в отношении инвалидности, тогда как модель прав человека предлагает место для меньшинств и культурной идентификации» [4].

Пятое отличие касается политики профилактики. «Хотя социальная модель инвалидности имеет решающее значение для политики профилактики», модель прав человека предлагает точные средства для оценки действий, применение которых оборачивается дискриминацией прав инвалидов и их достоинства. Дегенер приводит конкретные

примеры. Например, если реклама безопасного вождения сопровождается плакатом с изображением человека с квадриплегией с названием «Быть калекой на всю оставшуюся жизнь хуже, чем смерть». Другим примером являются кампании, призывающие к перинатальным обследованиям, селективным абортам для предотвращения рождения инвалидов. Поэтому механизмы ООН не допускают практик сокращения расходов на медицинское обслуживание инвалидов для увеличения расходов на профилактику, а также не допускают политической риторики, унижающей достоинство людей: «Лечить и ухаживать за инвалидами дороже, чем траться на профилактику» [4].

Наконец, в шестых, модель прав человека более эффективна, потому что она не только объясняет, почему 2/3 инвалидов в мире живут в развивающихся странах, но и содержит дорожную карту перемен, адресованную государствам. Модель прав человека носит, скорее, предписывающий, чем описательный характер, поскольку она отвечает на вопрос: что делать государству, и продвигает политику в отношении инвалидов и реформу законодательства в соответствии с принципами и обязательствами в области прав человека, изложенными в КПИ [4].

Таким образом, предметом социальной модели является инвалидность, тогда как предметом модели прав человека является политика в отношении инвалидов.

Хотя, по мнению Т. Дегенер, историческое продвижение к модели прав человека не влечет за собой полной замены социальной модели, однако она утверждает, что модель прав человека «строится на», «развивает» и «выходит за рамки» социальной модели. Она приходит к выводу о том, что «модель прав человека улучшает социальную модель инвалидности». Тезис о модели прав человека как улучшенной версии социальной модели поддерживается не всеми.

Модели инвалидности как оппозиционные механизмы

Проанализировав работу социальной модели инвалидности и модели прав человека, А. Lawson и J. Beckett утверждают, что обе модели действуют как оппозиционные механизмы, делая возможным сопротивление людей с инвалидностью несправедливым практикам и структурам [6]. Оппозиционные механизмы подрывают господствующие нормы и провоцируют инакомыслие. Они делают возможным «создание, реорганизацию и распространение практик сопротивления», а также и преобразование индивидов и коллективов. В своем анализе социальной модели инвалидности они опираются на модель оппозиционных механизмов, разработанных Беккетом и Кэмпбеллом и категоризацию технологий Хабермаса и Фуко, включая технологии производства, технологии власти, знаковые технологии и технологии «самости» (Я). Технологии самости, по Фуко, которые позволяют людям трансформировать себя.

Технологии самости, на которые опираются практики социальной модели инвалидности, способствуют социальным и личностным изменениям. «Социальная модель

позволяет инвалидам «работать над собой через трансформацию себя посредством исключения личного повествования о трагедии» и отказа от таких ярлыков, как неполноценный, дефектный, недействительный» [6]. Таким образом, это позволяет им заново позиционировать себя и призывать к освобождению и социальным изменениям. Это подтверждает один из активистов-инвалидов. «Моя жизнь состоит из двух этапов: до социальной модели инвалидности и после нее. Обнаружение такого образа мыслей о моем опыте было пресловутым плотом в штормовом море. Это дало мне понимание моей жизни, разделенное с тысячами, даже миллионами людей по всему миру, и я цеплялся за это. Это была моя опора, как и для более широкого движения инвалидов... Он сыграл центральную роль в продвижении индивидуального самоуважения, коллективной идентичности и политической организации инвалидов. Не думаю, что будет преувеличением сказать, что социальная модель спасла жизни» [6].

Технологии власти, к которым обращается модель прав человека, способствуют изменениям государственных политик и законодательства, а технологии производства, которые она использует, производят правообладателей и уважающих и не нарушающих права людей государств и учреждений.

«Модель прав человека основывается на социальной модели и дополняет ее. Обе модели являются ценными инструментами в арсенале тех, кто стремится к достижению равенства, участия, интеграции, качества жизни и достоинства инвалидов, и нуждаются в своем арсенале. Важно выбрать лучший инструмент для поставленной задачи. Для некоторых целей модель прав человека может быть более подходящей, включая мониторинг усилий государств по осуществлению КПИ. Однако для других целей социальная модель будет по-прежнему более приемлемой» [4, 6].

Заключение

Социальная модель инвалидности, пробудившая политическое движение людей с инвалидностью и внесшая раскол в социологию, занимает центральное место в дебатах об инвалидности. В данной статье представлены теоретические и социальные предпосылки социальной модели инвалидности, очерчены некоторые ее теоретические проблемы. Безусловно, присущий социальной модели инвалидности социальный релятивизм представляет частичное и (в определенной степени) одностороннее понимание взаимосвязи между инвалидностью и обществом. Тем не менее, несмотря на теоретические ограничения, социальная модель инвалидности, обогащенная моделью прав человека, является значимым инструментом в движении к инклюзивному обществу, устранении социальных барьеров. Следует отметить, что сегодня инклюзивная политика России опирается на гибридную медико-социальную модель инвалидности и является противоречивой. Поэтому современное отечественное законодательство и инклюзивные практики могут быть усовершенствованы на основе представленного анализа.

Литература

1. Anastasiou D., Kauffman J. A Social Constructionist Approach to Disability: Implications for Special Education// *Exceptional children*, 2011. — Vol. 77. — No. 3. — pp. 367–384.
 2. Anastasiou D., Kauffman J. M. The social model of disability: Dichotomy between impairment and disability//*Journal of Medicine and Philosophy*. — 2013. — V.38. — No.4. — P: 441–459.
 3. Barnes C. *Disabled people in Britain and discrimination*. London, United Kingdom: Hurst, 1991.
 4. Degener T. Disability in a Human Rights Context // *Laws*. — 2016. — V 5. — no. 3. DOI: 10.3390/laws5030035
 5. Finkelstein V. To deny or not to deny disability // In A. Brechin, P. Liddiard, & J. Swain (Eds.), *Handicap in a social world* (pp. 34–36). Sevenoaks, United Kingdom: Hodder & Stoughton, 1981.
 6. Lawson A., Beckett A. The social and human rights models of disability: towards a complementarity thesis // *The International Journal of Human Rights*. — 2020. DOI: 10.1080/13642987.2020.1783533
 7. Oliver M. Social policy and disability: Some theoretical issues // *Disability, Handicap & Society*. — 1986. — No 1. — P. 5–17.
 8. Oliver M. *Understanding disability: From theory to practice*. Basingstoke, United Kingdom: Macmillan. 1986
 9. Union of Physically Impaired Against Segregation/Disability Alliance: *Fundamental Principles of Disability*, (UPIAS/Disability Alliance, 1976), p. 3.
 10. ООН. Конвенция о правах инвалидов. — 2006.
 11. Волосникова, Л. М. Академическая мобильность для всех: между видением и реальностью / Л. М. Волосникова, Л. В. Федина, Е. А. Кукуев [и др.] // *Психолого-педагогические исследования*. — 2019. — Т. 11. — № 3. — С. 26–43.
 12. Волосникова, Л. М. Универсальный дизайн обучения для инклюзивной педагогики: современный дискурс / Л. М. Волосникова, И. В. Патрушева // *Качество жизни детей и молодых людей с инвалидностью: между видением и реальностью*. — 2019. — С. 24–33.
-

И. Н. Емельянова, С. А. Быков

Тюменский государственный университет

г. Тюмень, Россия

Показатели сформированности инклюзивной среды университета

***Аннотация.** Предлагается понятие «инклюзивная среда». Обосновываются компоненты инклюзивной среды: ценностно-смысловой, информационно-содержательный, деятельностный, кадрового сопровождения, пространственно-организационный. Выводятся критерии и показатели сформированности инклюзивной среды.*

***Ключевые слова:** инклюзивная среда, компоненты среды, показатели сформированности инклюзивной среды.*

***Abstract.** The concept of «inclusive environment» is proposed. The author substantiates the components of an inclusive environment: value-semantic, information-content, activity-based, personnel support, spatial-organizational. Criteria and indicators of inclusive environment formation are displayed.*

***Keywords:** inclusive environment, components of environment, formation indicators of inclusive environment.*

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00106 «Смысловые механизмы профессионального самоопределения студентов — будущих педагогов»

Инклюзивная среда как новое явление и понятие вошло в педагогическую теорию и практику с развитием идей равенства возможностей в приобщении к образованию и культуре всех и каждого независимо от его особенностей. Тема инклюзии базируется на идее признания разнообразия между людьми как социально-культурной нормы и ценности. Всеобщая декларация ЮНЕСКО рассматривает разнообразие как социально и культурно развивающий ресурс, один из источников развития всех и каждого (статья 3) [1].

Ценности инклюзии, по мнению А. А. Петрусевич, связаны с признанием права каждого человека с особыми потребностями «стать полноправным членом общества и быть его субъектом» [3, с. 115].

Цель нашего исследования — выявление показателей сформированности инклюзивной среды университета.

Методами исследования стал анализ научно-педагогической литературы, опрос респондентов по выявлению отношения к идее инклюзии.

Базовое определение, на котором будет строиться наше исследование: *инклюзивная образовательная среда — это совокупность условий, обеспечивающих совместное обучение и воспитание лиц, имеющих отклонения от нормы, с нормально развивающимися сверстниками, в ходе которого все участники образовательного процесса могут достигать наиболее полного прогресса в своем развитии и самореализации.*

Инклюзивная среда позволяет преодолеть целый ряд проблем: нарушение связи с миром, ограничение мобильности, бедность контактов, недоступность культурных ценностей. В центре инклюзивной среды находится личность, на которую направлено влияние среды. Инклюзивную среду можно представить в виде совокупности компонентов.

Первый компонент инклюзивной среды университета — **ценностно-смысловой**. Инклюзивная образовательная среда характеризуется «системой ценностного отношения к обучению, воспитанию и личностному развитию детей с особыми образовательными потребностями» [2, с. 114]. Смыслы и ценности определяют ведущие идеи, сущность, социальное предназначение, конечную цель университета.

Ценностно-смысловой компонент находит отражение в стратегии, миссии, которые определяют приоритетные цели развития университета.

Второй компонент — **информационно-содержательный**. Знание, которое получают студенты через различные информационные системы, должно быть доступно всем обучающимся, независимо от их особенностей. При этом у всех участников образовательного процесса должно формироваться понимание ценности инклюзии. Информация, к которой приобщаются студенты в рамках учебных дисциплин, должна побуждать к уважительному отношению к различиям и достоинству всех людей, к мировоззренческим размышлениям о смысле жизни, о предназначении человека, о ценности разнообразия личности. Непонимание идей разнообразия приводит к тяжелым последствиям: неприятие «социальным сообществом и участниками образовательного процесса изменений образовательной политики в части внедрения практик инклюзивного образования» [4, с. 36]. Результатом такого образования станет несформированная инклюзивная культура.

Информационно-содержательный компонент находит выражение в федеральном государственном образовательном стандарте, в рабочих программах учебных дисциплин.

Третий компонент — **деятельностный**. Деятельность представляет собой активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого человек становится субъектом, способным удовлетворить свои потребности. В процессе деятельности человек удовлетворяет свои материальные и духовные потребности, проявляет и развивает свою индивидуальность. Инклюзивная образовательная среда университета

должна обеспечить условия для включения всех и каждого студента в разнообразные виды деятельности: учебную, исследовательскую, социально-культурную, профессиональную, личностно-развивающую. В процессе деятельности активизируются ресурсы самой личности.

Деятельностный компонент находит отражение в образовательно-развивающих проектах и программах, в которые включаются студенты университета.

Четвертый компонент — **кадрового сопровождения**. Главным субъектом, через деятельность которого преломляется влияние среды на студента, является преподаватель. Инклюзивная среда требует особого мышления, особой профессиональной подготовки педагогов, «способных реализовать инклюзивный подход» [2, с. 115]. Педагог является лидером в системе взаимодействия «студент — преподаватель». Включение студентов в продуктивную деятельность независимо от его особенностей является первостепенной задачей педагога. Для этого преподаватели должны обладать специальными компетенциями, развитие которых должно обеспечиваться через различные формы повышения квалификации.

Компонент кадрового сопровождения находит отражение в системе повышения квалификации преподавателей.

Пятый компонент — **пространственно-организационный**. Инклюзивная среда предполагает организацию определенного пространства, отвечающего потребностям инклюзивных групп: оборудование аудиторий, рекреаций и др. Должен быть обеспечен режим взаимодействия, позволяющий студентам, имеющим отклонения от нормы, успешно освоить образовательную программу.

Пространственно-организационный компонент находит отражение в приспособленности пространственно-предметной среды под потребности инклюзивных групп как базового требования, закрепленного в локальных нормативных актах.

Кафедрой общей и социальной педагогики ТюмГУ в рамках деятельности сетевой инновационной площадки был проведен опрос, направленный на выявление проблем формирования инклюзивной среды (2018, 2019 гг.). В исследовании приняло участие 446 респондентов – преподавателей, аспирантов и студентов тюменских вузов, педагогов и обучающихся школ города, сотрудников учреждений социального обслуживания населения, родителей. Опрос выявил ряд проблем в формировании компонентов инклюзивной среды.

Проблемы ценностно-смыслового плана связаны с утратой ценностей поддержки и взаимопомощи. Ранжируя препятствия для создания инклюзивной среды, респонденты именно эту проблему поставили на первое место (Рис. 1).

Современное общество, по мнению преподавателей и студентов, предвзято относится к представителям инклюзивных групп. В содержательно-информационном компоненте слабым местом является недостаток знания о ресурсах, которые государство направляет на поддержку инклюзии (Рис 2).



Рис. 1. Результаты оценивания препятствий социальной инклюзии

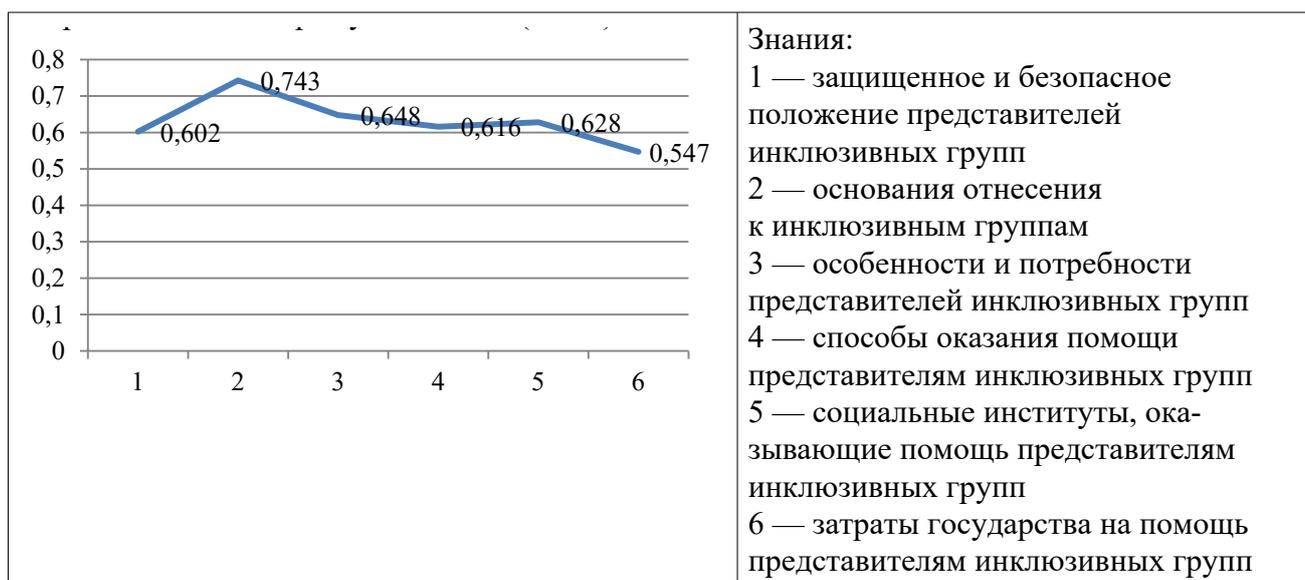


Рис. 2. Результаты оценивания сформированности содержательно-информационного компонента социальной инклюзии

Респонденты имеют слабое представление о потребностях инклюзивных групп и способах оказания им помощи.

Проблемной областью в реализации деятельностного компонента инклюзивной среды является включение в ситуацию помощи представителям инклюзивных групп в каком-либо социальном институте (Рис. 3).

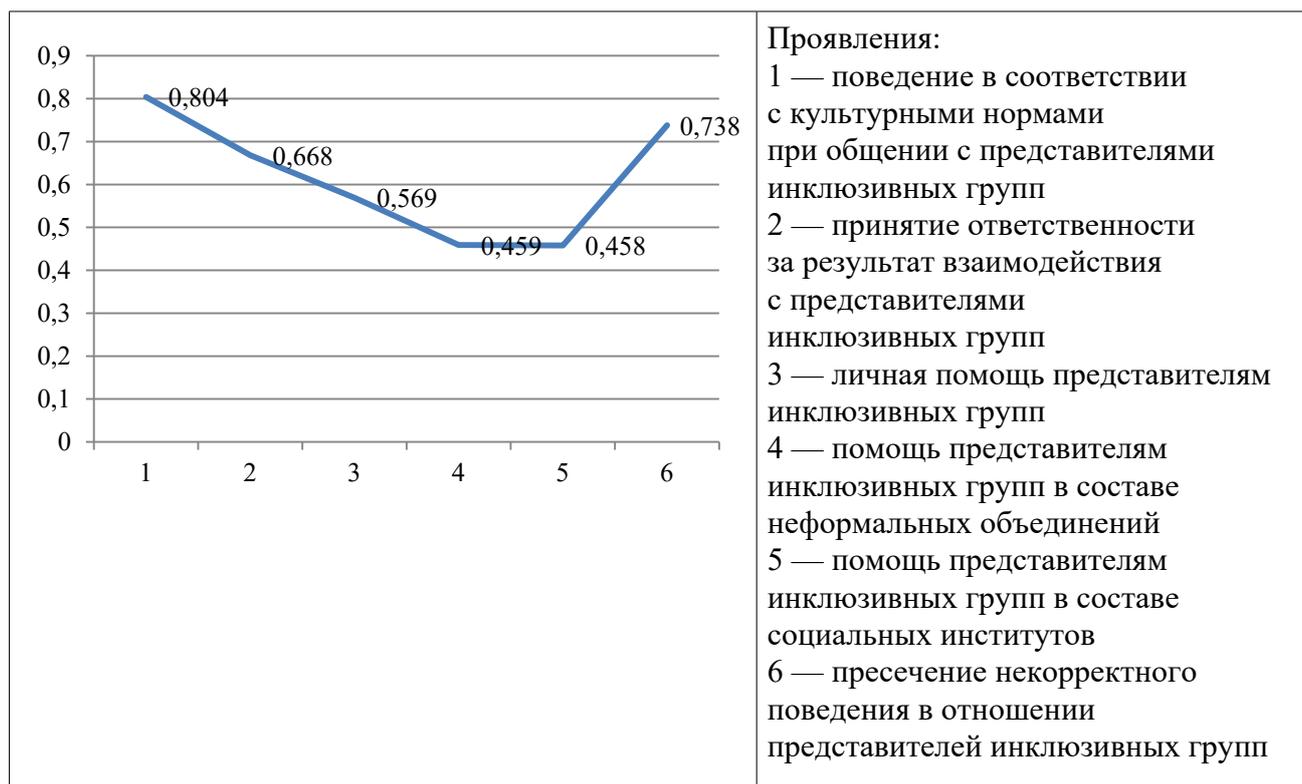


Рис. 3. Результаты оценивания сформированности деятельностного компонента инклюзивной среды

Социальные институты, по мнению респондентов, недостаточно задействуют активность субъектов, способных оказать реальную помощь.

Проблемы кадрового сопровождения находят отражение в компетенциях педагогов, связанных со знанием особенностей сформированности различных инклюзивных групп; пониманием, эмоциональным принятием инклюзии, владением способами взаимодействия с представителями различных инклюзивных групп.

Как показало исследование, лица, имеющие педагогическое образование и работающие в педагогической сфере, демонстрируют более высокий уровень инклюзивной компетентности. Следовательно, специальная подготовка педагогов способствует внедрению идей инклюзии в образовательный процесс.

Проблемой в формировании пространственно-организационного компонента, по мнению респондентов, является уровень доступности физической среды (0,648 — ниже среднего). Проблемой является соответствие характера и доступности услуг реальным потребностям представителей инклюзивных групп — на аналогичном уровне (0,648).

Очевидно, что необходимы специальные усилия по совершенствованию инклюзивной среды.

В таблице 1 представлены критерии и показатели сформированности инклюзивной среды. По каждому критерию определено три уровня показателей, которые соответствуют качеству сформированности инклюзивной среды: первый — нормативный,

второй — творческий, третий — инновационный. В представленной таблице каждый последующий уровень включает показатели предыдущего.

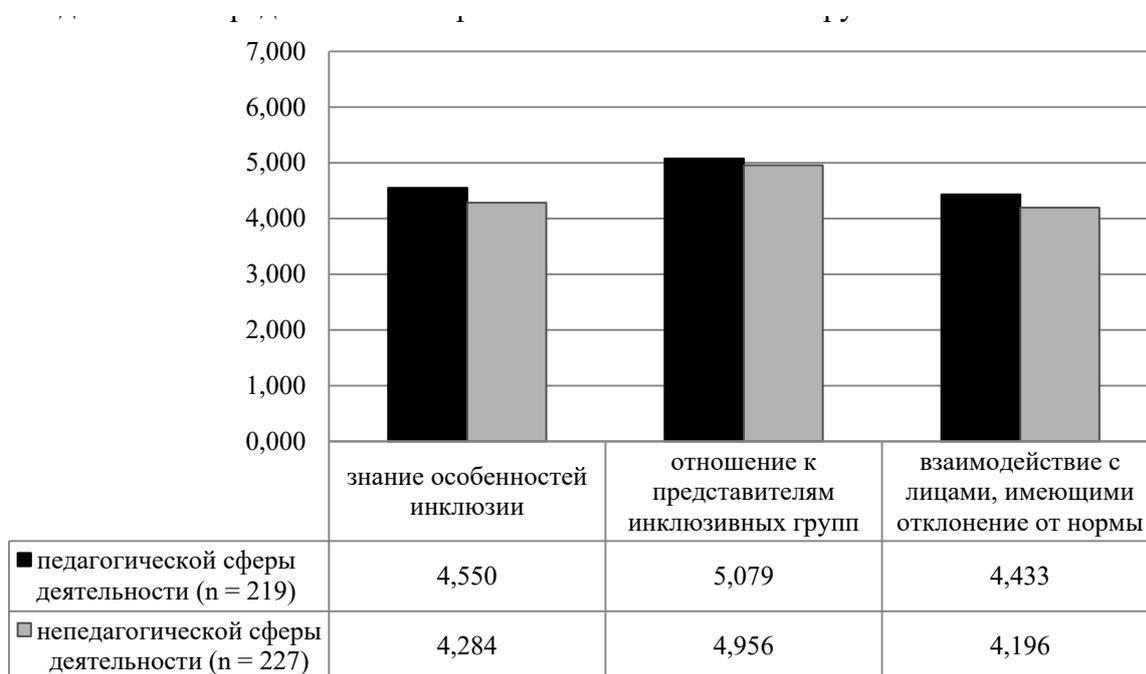


Рис. 4. Сформированность компетенций педагогов в сравнении с лицами, не включенными в педагогическую деятельность

Выделим очевидные, на наш взгляд, закономерности формирования инклюзивной среды. Качество инклюзивной среды зависит от:

- уровня понимания участниками образовательного процесса социального смысла инклюзии;
- доступности образовательных ресурсов для каждого студента, независимо от его особенностей;
- включенности субъектов образовательного процесса в инклюзивную практику;
- качества педагогического освоения возможностей реализации идей инклюзии, заложенных в университетской среде;
- приспособленности образовательного пространства под потребности инклюзивных групп.

Статья печатается в рамках сетевой инновационной площадки ФГБНУ «ИИДСВ РАО» по социальной педагогике на 2020–2022 гг.

Критерии формирования инновационной среды университета

Критерии	Показатели первого уровня (нормативный)	Показатели второго уровня (творческий)	Показатели третьего уровня (инновационный)
Ценностно-смысловой	Соответствие условий образования требованиям, обозначенным в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», нормативным документам Министерства науки и высшего образования	Отражение в стратегии и миссии университета идеи ценности разнообразия, определение основных направлений поддержки инклюзии	Наличие концепции поддержки и сопровождения инклюзии в университете (регионе)
Информационно-содержательный	Формирование информационной среды в соответствии с требованиями ФГОС, обеспечение доступа к информационным ресурсам представителей инклюзивных групп	Наличие программ сопровождения инклюзивных групп в университете в рамках рабочих программ учебных дисциплин. Качество овладения образовательной программой студентов — представителей инклюзивных групп	Наличие проектов поддержки инклюзивных групп в масштабе региона
Деятельностный	Отражение в образовательных программах дисциплин идей ценности разнообразия	Включение представителей инклюзивных групп во все виды деятельности в соответствии с ФГОС. Достижения студентов в учебной, исследовательской, социально-культурной, профессиональной деятельности	Включенность студентов — представителей инклюзивных групп в инновационные проекты (гранты). Достижения студентов — представителей инклюзивных групп в рамках данных проектов
Кадрового сопровождения	Наличие нормативных требований к компетенциям преподавателей для работы в инклюзивной среде университета	Наличие системы повышения квалификации преподавательского состава по работе в инклюзивной среде. Охват преподавателей	Наличие проектов и программ, методических центров поддержки инклюзии в рамках региона (страны)

Критерии	Показатели первого уровня (нормативный)	Показатели второго уровня (творческий)	Показатели третьего уровня (инновационный)
Пространственно-организационный	Соответствие пространственно-организационных условий нормативным требованиям	Наличие локальных нормативных актов сопровождения представителей инклюзивных групп в образовательном пространстве университета	Удовлетворенность студентов — представителей инклюзивных групп условиями обучения

Литература

1. Всеобщая декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии. Принята 2 ноября 2001 года Генеральной конференцией Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/cultural_diversity.shtml (дата обращения 01.05.2020).
2. Козырева, О. А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема / О. А. Козырева // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). — 2014. — № 1 (142). — С. 112–115.
3. Петрусевич, А. А. Актуальные проблемы воспитания подрастающего поколения / А. А. Петрусевич, Д. С. Соломина // Вестник «Өрлеу-kst». — 2016. — № 4 (14) — С. 112–115.
4. Симаева, И. Н. Инклюзивное образовательное пространство: SWOT-АНАЛИЗ / И. Н. Симаева, В. В. Хитрюк // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. — 2014. — Вып. 5. — С. 31–39.

И. В. Патрушева

Тюменский государственный университет

г. Тюмень, Россия

Универсальный дизайн для академической мобильности студентов с инвалидностью

***Аннотация.** В статье представлено теоретическое обоснование универсального дизайна для обучения как методологической основы развития академической мобильности студентов с инвалидностью. Описаны организационные условия и барьеры развития академической мобильности, выявленные на основе методов теоретического исследования и анализа веб-контента сайтов ведущих российских и зарубежных вузов. Обоснованы принципы универсального дизайна для академической мобильности студентов с инвалидностью.*

***Ключевые слова:** академическая мобильность, студенты с инвалидностью, универсальный дизайн, универсальный дизайн для обучения.*

***Abstract.** The article presents the theoretical substantiation of universal design for learning as a methodological basis for the development of academic mobility of students with disabilities. The organizational conditions and barriers to the development of academic mobility, identified based on the methods of theoretical research and analysis of the web content of the sites of leading Russian and foreign universities, are described. The principles of universal design for academic mobility of students with disabilities are grounded.*

***Keywords:** academic mobility, students with disabilities, universal design, universal design for learning.*

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00373 А «Академическая мобильность студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях трансформации высшего образования».

Мобильность и готовность к саморазвитию становятся сегодня наиболее востребованными качествами, определяющими конкурентоспособность выпускника на рынке труда. Еще в 2009 году министры стран участниц Болонского процесса в Левенском коммюнике (Левен, Бельгия) в качестве важного условия для развития личности, успешного трудоустройства, формирования уважения к многообразию и способности понимать другие культуры назвали мобильность студентов, преподавателей и исследователей.

Современные подходы к организации высшего инклюзивного образования предполагают максимальную включенность всех категорий обучающихся в учебную, воспитательную и научно-исследовательскую деятельность, в том числе студентов с инвалидностью и представителей других гетерогенных групп, что требует поиска решений для трансформации образовательных сред в направлении повышения их доступности и открытости.

Научный дискурс в области классического понимания академической мобильности как образовательной миграции достаточно широк. Однако, как показывают наши исследования, малоизученными остаются вопросы, связанные с организацией академической мобильности студентов с инвалидностью [3].

Цель настоящего исследования заключается в анализе принципов универсального дизайна относительно их применения к решению проблемы развития академической мобильности студентов с инвалидностью в вузе с использованием методов теоретического анализа существующих подходов и практик, анализа веб-контента сайтов ведущих отечественных и зарубежных вузов.

Изучение теоретических аспектов проблемы показывает, что академическая мобильность — это понятие, которое не ограничивается только классическим пониманием как перемещение студента в другой вуз (страну) для временного обучения с последующим продолжением учебы в своей организации. Отечественными учеными оно интерпретируется в том числе как характеристика личности студента, обладающего способностью и готовностью к саморазвитию и самореализации в постоянно изменяющихся условиях [9].

В контексте понимания академической мобильности как интегративного личностного качества определены его сущностные характеристики, такие как: мотивация, способность реагировать на изменения, гибкость, умение конструировать свой образовательный и профессиональный путь; стремление к непрерывному образованию и самообразованию, рефлексия (Л. В. Зновенко, Н. К. Дмитриева и др.) [5, 6].

Первый генеральный секретарь Ассоциации европейских университетов А. Барблан, определяя понятие академической мобильности, опирается на равенство возможностей доступа к образовательным услугам в области высшего образования, поддержки и условий в развитии и оценивании знаний, навыков и способностей [1].

К условиям, обеспечивающим развитие академической мобильности студентов в вузе, чаще всего относят информационное сопровождение, организационные условия (кадровая, финансовая обеспеченность, деятельность управлений и отделов академической мобильности), педагогическую и методическую готовность специалистов сопровождения, языковую и психологическую готовность студентов к осуществлению и развитию собственной мобильности.

Основные факторы, влияющие на выбор вуза иностранными студентами — язык обучения, качество образовательных программ, стоимость обучения, возможность тру-

доустройства в период обучения и после его завершения, качество и доступность высшего образования в стране [10].

Эмпирическое исследование факторов, детерминирующих академическую мобильность студентов с инвалидностью, обозначило ряд противоречий. Так, опрос студентов вузов Тюменской области показал, что большинство студентов с инвалидностью не принимают участие в программах академической мобильности и никогда не участвовали в конкурсной деятельности (проекты, гранты), не входят в студенческие сообщества, многие не поддерживают системных связей со студентами других вузов. Основные причины: неуверенность (40%); здоровье (28%); материальные причины (24%). При этом большая часть студентов с инвалидностью считают себя готовыми обучаться как в отечественных, так и в зарубежных вузах в рамках программ академической мобильности [3].

Противоречие между готовностью студентов к академической мобильности и дефицитом ее инфраструктуры подтверждается результатами проведенного нами анализа веб-контента официальных сайтов пяти российских и пяти зарубежных университетов, занимающих верхние позиции в рейтингах. Критериями для анализа взяты элементы информации сайтов, отражающие организационно-педагогические условия развития академической мобильности студентов с инвалидностью. В итоге нами сделан вывод о том, что «информация по вопросам академической мобильности студентов с инвалидностью очень ограничена или вообще отсутствует в веб-контенте сайтов большинства исследуемых вузов. Непонятен механизм включения данной категории студентов в действующие программы, не описаны возможности и ограничения, связанные с особыми образовательными потребностями студентов, нет информации о ресурсах принимающей стороны и т. п. Недоступна информация о работе вузов по развитию академической мобильности студентов с инвалидностью как личностного качества: обучающих курсов, программ, тренингов, практикумов и т. п. Как правило, в вузах нет отдельных специалистов, к которым могли бы обратиться студенты с инвалидностью по вопросам академической мобильности, не представлены нормативно-правовые документы, регламентирующие эту деятельность» [9].

Несмотря на большое количество программ академической мобильности и форм участия в них, выявлен низкий уровень включения студентов с инвалидностью. Исследователями отмечается, что «случаи участия студентов с инвалидностью в программах академической мобильности разного уровня единичны по всей стране и, скорее, являются заслугой самого студента, чем учебного заведения, в котором он обучается» [11]. Одной из наиболее востребованных и доступных является масштабная программа Европейского Союза Erasmus+. К 2013 году количество ее участников достигло 3 млн. Однако, по данным отчета 2017 года, процент участия студентов с инвалидностью составляет лишь 0,89% [12].

Исследователи выявили барьеры, которые заставляют студентов с инвалидностью колебаться в отношении участия в международных программах мобильности. К ним от-

носятся: финансовые, технические и организационные, лингвистические, социальные, психологические и практические. Наиболее доступными для студентов с инвалидностью выступают программы межвузовской академической мобильности (региональной, внутрироссийской). Они менее затратны, доступны по условиям проживания и коммуникативной среде, но пока еще недостаточно распространены в вузах России [11].

Таким образом, несмотря на признаваемую всеми значимость академической мобильности для развития профессиональных и личностных компетенций студентов с инвалидностью, ученые отмечают, что данная форма работы относится к трудоемким и экономически затратным направлениям деятельности вуза [4]. Главным препятствием в этом процессе является недоступность информационной и образовательной среды для академической мобильности, наличие экономических и психологических барьеров.

Поиск методологических оснований развития академической мобильности студентов с инвалидностью вывел нас на идею применения универсального дизайна в качестве теоретической и организационной основы построения модели данного процесса.

Универсальный дизайн изначально возник как архитектурная парадигма, но в последние годы и зарубежными, и российскими учеными вносится более широкий смысл в данную методологическую конструкцию. Сегодня исследуются такие понятия, как универсальный дизайн для обучения, универсальный учебный дизайн (L. Sokal, J. Katz, A. Meyer, D. Rose & D. Gordon и др.).

Изначально в Конвенции о правах инвалидов универсальный дизайн определен как «дизайн предметов, обстановок, программ и услуг, призванный сделать их в максимально возможной степени пригодными к использованию для всех людей. Универсальный дизайн не исключает использование ассистивных устройств для конкретных групп инвалидов» [7]. Рональд Мэйс обозначил базовые принципы универсального дизайна: равенство и гибкость в использовании; простой и интуитивно понятный дизайн; легко воспринимаемая информация; допустимость ошибки; низкое физическое усилие при использовании; доступный размер и пространство [14].

Сегодня в научных дискуссиях активно обсуждается тема универсального дизайна для обучения. L. Sokal и J. Katz определяют его как «философию образования, призванную обеспечить доступ к обучению и успехам для всех учащихся» [16]. Главной задачей при этом становится «создание дружественной и привлекательной среды обучения для студентов с различным опытом, стилями обучения, а также физическими и когнитивными способностями» [2].

Применительно к образованию универсальный дизайн опирается на три принципа: принцип множественных средств вовлечения (участия), принцип множественных средств представления и принцип множественных средств действия, взаимодействия и самовыражения. На наш взгляд, эти принципы могут стать основой для построения модели академической мобильности студентов с инвалидностью.

Так, согласно первому принципу, важно предусматривать различные способы вовлечения студентов в академическую мобильность, что позволит учитывать их индивидуальные особенности и возможности. Причем недостаточно вовлекать обучающихся только внешними средствами (участие в программах мобильности). Необходимо создавать условия для мотивирования студентов, развития готовности к участию в программах мобильности. Этому могут способствовать дополнительные курсы, тренинги и т. п. А также виртуальная мобильность, которая сейчас становится все более популярной среди молодежи и позволяет за счет отсутствия географического перемещения нивелировать существующие барьеры.

Второй принцип трактуется как множественность средств представления информации, средств поддержки. Универсальный дизайн информационного пространства должен предусматривать доступные формы представления контента с учетом разных возможностей, в первую очередь — людей с нарушениями зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата, ориентируясь на разные каналы восприятия и способы общения. Также это касается и иностранных студентов, людей, которые не владеют в достаточной степени информационными технологиями и т. п.

Значимым для развития академической мобильности является принцип универсального дизайна, требующий предоставления множественных средств действия, взаимодействия и самовыражения. Университету необходимо предоставлять возможность участия студентов в различных формах мобильности. Так, конкурсы проектов, грантов рассматриваются нами как способ формирования субъектной позиции, площадка для проявления самости, раскрытия личностных и профессиональных потенциалов. Открытая и дружелюбная студенческая среда позволяет студенту с инвалидностью повышать уверенность в собственных силах, развивать компетенции социального взаимодействия, что чрезвычайно важно для академической мобильности. Разнообразные вузовские события создают пространство для общения, способствуют активности и включенности всех студентов.

Например, ежегодно проводимый в Тюменском государственном университете «Фестиваль инклюзивной культуры» позволяет студентам с инвалидностью не только самим включаться в активные формы инклюзивных событий, но и выступать их организаторами, развивая при этом свои лидерские качества и коммуникативные способности. Всероссийский конкурс социальных проектов «Профессиональное завтра», который зародился в 2018 году и на сегодняшний день охватывает более 80 вузов с общим количеством участников более 600 человек, способствует «формированию интереса к будущей профессии, расширению кругозора в сфере выбранной профессиональной деятельности, стимулированию студентов к дальнейшему профессиональному развитию и трудоустройству по выбранному направлению подготовки, что является одной из важнейших составляющих академической мобильности студентов с инвалидностью» [8].

Преимущества построения модели академической мобильности на основе принципов универсального дизайна мы видим в следующем:

– отсутствию необходимости требовать от студентов предоставления медицинских заключений, выделять их в отдельную касту, что способствует снижению сегрегации, свободе самовыражения и самореализации. От студентов не требуется раскрывать информацию, если они не чувствуют необходимости или желания сделать это. Мы должны перестать думать «особенное», потому что следствие «особого» — это «отдельное» (Kroeger and Schuck, 1993) [13].

– экономичности создания экосреды университета, удобной и доступной для всех. Нозологическая модель сопровождения студентов с инвалидностью, предполагающая создание отдельных служб и сервисов, специальных условий является очень затратной;

– развитию мобильности всех студентов. Барьеры, связанные с закрытостью информации, недоступности веб-контента, отсутствию должного психолого-педагогического сопровождения и готовности вызывают затруднения у многих студентов. Поэтому наличие доступных условий для всех будет способствовать включению большего количества студентов в программы академической мобильности.

Таким образом, универсальный дизайн, по нашему мнению, позволит создать условия для изменения сознания и отношений внутри вуза, развития инклюзивной культуры, позволяющей каждому — и студенту, и преподавателю — чувствовать себя комфортно, максимально реализовать свой потенциал. Отечественная инклюзивная педагогика сегодня находится в поиске эффективных инструментов повышения доступности и качества образования для всех категорий обучающихся. Создание специальных условий и выделение студентов с инвалидностью в отдельные, требующие особого внимания группы — затратный и сегрегационный вариант развития инклюзии в высшем образовании. Думается, что универсальный дизайн для обучения может стать основанием для расширения возможностей академической мобильности студентов в условиях разнообразия.

Литература

1. Барблан, А. Академическое сотрудничество и свобода передвижения в Европе: что было и что будет / А. Барблан // Высшее образование в Европе. — 2002. — № 1, 2. — С. 12-18.

2. Волосникова, Л. М. Универсальный дизайн обучения для инклюзивной педагогики: современный дискурс / Л. М. Волосникова, И. В. Патрушева // Качество жизни детей и молодых людей с инвалидностью: между видением и реальностью. — 2019. — С. 24–33.

3. Волосникова, Л. М. Академическая мобильность для всех: между видением и реальностью / Л. М. Волосникова, Л. В. Федина, Е. А. Кукуев [и др.] // Пси-

холого-педагогические исследования. — 2019. — Том 11. — № 3. — С. 26–43 doi: 10.17759/psyedu.2019110303.

4. Глузман, Ю. В. Международная академическая мобильность студентов с инвалидностью: направления сотрудничества служб сопровождения / Ю. В. Глузман // Государственная молодежная политика: национальные проекты 2019–2024 гг. в социальном развитии молодежи: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 20–21 апреля 2020 года) / Отв. ред. Т. К. Ростовская, ИСПИ ФНИСЦ РАН. — Москва : Перспектива, 2020. — 531 с. — URL: <https://itdperspectiva.page.link/MoIPol2020> С.264-268.

5. Дмитриева, Н. К. Академическая мобильность как личностное качество субъектов образовательного процесса / Н. К. Дмитриева // Непрерывное образование: XXI век. — 2013. — № 4. — URL: <http://lll21.petrso.ru/journal/article.php?id=2165>. DOI: 10.15393/j5.art.2013.2165.

6. Зновенко, Л. В. Развитие академической мобильности студентов педагогического вуза в условиях непрерывного образования: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Л. В. Зновенко. — Омск, 2008. — 23 с.

7. Конвенция о правах инвалидов : заключена в г. Нью-Йорке 13.12.2006 // Собрание законодательства Российской Федерации от 11 февраля 2013 г. — № 6. — Ст. 468.

8. Огороднова, О. В. Конкурс «Профессиональное завтра» как ресурс развития академической мобильности студентов с инвалидностью / О. В. Огороднова, В. В. Дмитрикова // Качество жизни детей и молодых людей с инвалидностью: между видением и реальностью: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Под редакцией Л. М. Волосниковой, Н. Н. Малярчук, А. В. Спириной. — Тюмень : Тюменский государственный университет. — 2019. — С. 83–87.

9. Патрушева, И. В. Развитие академической мобильности студентов с инвалидностью в условиях высшего образования / И. В. Патрушева, В. Ю. Волина // Вестник Нижневартковского государственного университета. — 2019. — № 4. — С. 70–78. — URL: <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/10>.

10. Развитие академической мобильности студентов в России и за рубежом : учебно-методическое пособие для студентов вузов / А. А. Шакирова, Р. А. Валеева. — Казань : КФУ, 2018. — 55 с.

11. Федина, Л. В. Программы академической мобильности для студентов с инвалидностью: парадоксы реальности / Л. В. Федина // Север и молодежь: здоровье, образование, карьера сборник материалов I Международной научно-практической конференции. Ханты-Мансийск: Югорский государственный университет. — 2019. — С. 197–202.

12. Erasmus + annual report 2017. — DOI 10.2766/465575. — Text : electronic // European Sources Online. — 2017. — URL: <https://www.europeansources.info/record/erasmus-annual-report-2017>.

13. Kroeger, S. and Schuck, J. (1993). Moving ahead, issues, Recommendations and conclusions. Responding to disability issues in student affairs, New directions for student services. Jossey-Bass: San Francisco. 64.

14. Rose D., Meyer A. (Eds.) A practical reader in Universal Design for Learning. Harvard Educational Press: Cambridge, MA, USA. 2006.

15. Sokal L., Katz, J. Effects of the three-block model of universal design for learning on early and late middle school students' engagement. Middle Grades Research Journal. — 2015. — 10(2). — P. 65–82.

М. А. Рощина

*Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского
г. Нижний Новгород, Россия*

Актуальные проблемы инклюзивного высшего образования инвалидов по зрению

Аннотация. В условиях активного развития теории и практики инклюзивного высшего образования считаем важным обозначить специфичные проблемы, существенно осложняющие обучение студентов с инвалидностью по зрению и требующие особого внимания специалистов. Важнейшими среди них являются обеспечение доступа к информации в учебном процессе и физической среде вуза, а также неготовность преподавателей к работе со студентами-инвалидами.

Ключевые слова: инклюзивное высшее образование, студенты с инвалидностью по зрению, тифлоинформационные технологии, доступность среды, повышение квалификации преподавателей.

Abstract. In the context of the active development of theory and practice of inclusive higher education, we consider it important to identify specific problems that significantly complicate the education of visually impaired students and require special attention from specialists. The most important among them are the provision of access to information in the educational process and the facilities of the university, as well as the insufficient training of the teaching staff to work with disabled students.

Keywords: inclusive higher education, students with visual disabilities, typhloinformation technologies, accessibility of the environment, professional development of teachers.

В последние годы в России предпринимаются серьезные шаги по развитию инклюзивного высшего образования: создана сеть ресурсных учебно-методических центров, призванная обеспечить создание единого пространства инклюзивного образования, обеспечивающего повышение качества и доступности высшего образования для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, совершенствуется правовая база инклюзивного образования, организуется повышение квалификации преподавателей по вопросам обучения студентов с инвалидностью, принимаются меры, повышающие физическую доступность вузовских территорий и зданий и др. [2]. В этих условиях представляется важным обозначить специфичные проблемы инклюзивного высшего образования инвалидов по зрению, на решение которых указанные выше меры должного влияния до сих пор не оказывают.

Одной из самых сложных проблем, затрудняющих образовательную и дальнейшую профессиональную деятельность инвалидов по зрению, является проблема информационного обмена, обусловленная преимущественной ориентацией общественной практики на визуальное восприятие информации и имеющая две стороны: обеспечение доступа к информации и представление выходной информации (результаты труда незрячего) в общепринятой форме [5, с. 42]. Проблема информационного обмена не является частной субъективной проблемой того или иного студента с инвалидностью по зрению, а имеет общий объективный характер, и ее решение становится необходимым условием успешности как самого вузовского образовательного процесса, так и дальнейшей профессиональной деятельности. При этом уровень преодоления информационных проблем нередко становится одним из важнейших факторов, определяющих общее психологическое самочувствие незрячего или слабовидящего студента.

В этой связи важнейшее значение в обеспечении инвалидам по зрению возможностей получения качественного образования приобретают компьютерные технологии, адаптированные для незрячих и слабовидящих — компьютерные тифлотехнологии (от греч. *typhlos* — слепой), которые могут служить эффективным инструментом преодоления проблемы информационного обмена. Однако в практике высшего инклюзивного образования этот инструмент до сих пор освоен очень слабо.

В инклюзивном высшем образовании инвалидов по зрению компьютерные тифлотехнологии могут и должны выступать в двух ролях: как важнейший предмет для освоения и как эффективный инструмент обеспечения доступности образовательного процесса.

Значимость компьютерных тифлотехнологий как предмета освоения обусловлена, с одной стороны, их высоким компенсаторным потенциалом как инструмента для работы незрячих и слабовидящих с информацией и средства их профессиональной реабилитации, а с другой — сложностью этого инструмента, определяющей потребность в образовательной поддержке его освоения [6]. В этой области необходимо обозначить три остро актуальные задачи, которые до сих пор не получили необходимого внимания сообщества специалистов, развивающих инклюзивное высшее образование:

- организовать довузовскую подготовку инвалидов по зрению, направленную на овладение базовыми навыками использования компьютерных тифлотехнологий как средства компенсации зрительной недостаточности при работе с информацией (многие абитуриенты не имеют достаточного уровня компьютерной грамотности, что существенно осложняет их обучение);

- обеспечить незрячим и слабовидящим студентам специальную образовательную поддержку в освоении предусматриваемых получаемой специальностью компьютерных компетенций, а также дополнительных навыков, направленных на компенсацию зрительной недостаточности в профессиональной деятельности (общих университетских курсов для этого часто недостаточно);

– создать систему повышения пользовательской квалификации и методической и консультативной поддержки самостоятельного применения компьютерных тифлотехнологий в образовательной и профессиональной деятельности.

Роль компьютерных тифлотехнологий как средства повышения доступности и облегчения учебного процесса основывается на возможности с их помощью эффективно преобразовывать информацию в доступные для незрячих и слабовидящих формы и, опираясь на эти возможности, предоставлять учебную информацию в удобном для студентов с инвалидностью по зрению виде (электронные форматы, рельефно-точечный или укрупненный текст и т. п.). В последнее время отдельные вузы приобретают тифлотехнические средства (в том числе такие дорогостоящие, как брайлевские принтеры). Однако на практике эта техника полноценно используется очень редко.

Важнейшей причиной слабого практического освоения компенсаторного потенциала компьютерных тифлотехнологий является, на наш взгляд, острый недостаток квалифицированных кадров в данной сфере. Для полноценного применения этого инструмента в информационном обеспечении студентов с инвалидностью по зрению и их обучения использованию компьютерных тифлотехнологий требуются специалисты, владеющие не только техническими, но и тифлопедагогическими компетенциями, понимающие особенности восприятия информации незрячими и слабовидящими. На сегодняшний день систематическая подготовка таких специалистов не ведется, и ими не располагает подавляющее большинство не только обычных вузов, но и ресурсных учебно-методических центров инклюзивного образования.

Еще одна проблема, осложняющая инвалидам по зрению получение высшего образования, — это проблема доступа к физической среде вуза. В ее решении можно выделить три аспекта:

- обучение незрячих и слабовидящих навыкам ориентирования и мобильности;
- помощь в адаптации в новом пространстве;
- разумное приспособление среды.

По нашему убеждению, обучение инвалидов по зрению основам ориентирования и мобильности (также как и обучение основам компьютерной грамотности) — задача не вузовская, она должна решаться в средней школе или в реабилитационных учреждениях в довузовский период. Во-первых, такое обучение требует значительных временных затрат и поэтому его трудно совмещать с основной учебной программой студента, во-вторых, для его качественного проведения требуются квалифицированные специалисты по ориентированию и мобильности, которых в нашей стране не хватает даже для специализированных учреждений. Задачей же вуза является помочь студенту с проблемами зрения адаптироваться в новом пространстве.

Обеспечению доступности объектов образования для инвалидов Министерство науки и высшего образования уделяет особое внимание [4]. К сожалению, практика приспособления среды не всегда отвечает первоочередным потребностям инвалидов по зре-

нию. Многие образовательные организации начинают эту работу с размещения на здании таблички, на которой рельефно-точечным шрифтом Брайля и выпуклым обычным шрифтом указываются полное название и режим работы (в соответствии с [4]). Однако трудно представить, что такая табличка будет практически полезной для незрячих и слабовидящих. Также не всегда оправдано размещение большого числа тактильных направляющих указателей (особенно в коридорах с небольшой шириной).

Полезными мерами разумного приспособления среды, на наш взгляд, являются:

- рельефное и визуальное обозначение мест, требующих особого внимания (ступени, дверные проемы, прозрачные перегородки);
- хорошо различимые (визуально и осязательно) номера и надписи на кабинетах;
- тактильные схемы с изображениями планов территории и помещений (при этом вместо дорогостоящих стационарных мнемосхем можно использовать рельефно-графические альбомы, которые легко перенести для изучения в удобное место).

В сложившихся в настоящее время условиях особого внимания требует организация дистанционного обучения незрячих и слабовидящих студентов. Во-первых, не все платформы обеспечивают возможность полноценной работы с ними с помощью программ невизуального доступа. Во-вторых, при дистанционном обучении нередко используются недоступные для невизуального восприятия формы представления материала (видео без достаточного словесного пояснения, презентации в графическом формате и т. п.). В-третьих, отдельные формы контроля знаний также недоступны для незрячих и слабовидящих (например, тесты с графическими элементами). И хотя с подобными трудностями студентам с инвалидностью по зрению приходится сталкиваться и в обычных (очных) условиях, в дистанте их преодоление затрудняется менее активным общением с преподавателями и другими студентами. Кроме того, многие слабовидящие студенты жалуются на то, что в режиме дистанционного обучения приходится почти постоянно работать за компьютером, и зрительные нагрузки существенно возрастают.

Еще одна актуальная проблема практики инклюзивного высшего образования связана с низким уровнем готовности преподавателей к обучению студентов-инвалидов [1]. Прежде всего важно сформировать отношение преподавателей к студентам с инвалидностью, которое включает понимание существующих у таких студентов дополнительных трудностей, готовность помогать в их преодолении для освоения образовательной программы, но не снижение требований к качеству подготовки. Важно настроить преподавателя не на попустительство и даже не нейтральную снисходительность, а на активное содействие студенту-инвалиду и вооружить его необходимыми для такого содействия знаниями. Также важно подчеркнуть, что для студентов-инвалидов (больше, чем для других) вуз приобретает значимость как место взросления, и надо не стремиться оградить их от всех проблем, а помочь научиться их преодолевать.

В отношении инвалидов по зрению практический интерес для преподавателей также представляет знакомство с возможностями обеспечения незрячим и слабовидящим

доступа к информации. Преподавателям важно понять, как они могут использовать эти возможности на своих учебных занятиях и поставить задачу по преобразованию учебных материалов в доступную форму, техническое же решение, на наш взгляд, должны обеспечить специалисты службы сопровождения инклюзивного образования.

К сожалению, часто программы повышения квалификации преподавателей по инклюзивному образованию концентрируются преимущественно на психологических и медицинских проблемах, связанных с инвалидностью, и обозначенных нами задач не решают.

Возражение сообщества незрячих специалистов также вызывают отдельные публикуемые рекомендации. Так, например, предлагается дополнительная компетенция, которой должен обладать профессорско-преподавательский состав, обучающий студентов с инвалидностью: «Способность принять разных студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, вне зависимости от их реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья» [3, с. 48].

Мы убеждены, что для системы инклюзивного высшего образования статус инвалида не должен становиться важнее статуса студента. Важнейшей целью вуза является подготовка квалифицированных специалистов, и реабилитационные задачи решаются для ее достижения.

Литература

1. Межведомственный комплексный план мероприятий по обеспечению доступности профессионального образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья на 2016–2018 годы : утв. Правительством РФ 23 мая 2016 г. № 3467п-П8) // Информационно-правовой портал «Гарант.ру» URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71322384/> (дата обращения: 15.07.2018).

2. Швецов, В. И. Компьютерные тифлотехнологии в социальной интеграции лиц с глубокими нарушениями зрения : учебное пособие / В. И. Швецов, М. А. Рощина. — Н. Новгород: изд-во ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2007. — 154 с.

3. Швецов, В. И. О подготовке преподавателей компьютерных тифлотехнологий / В. И. Швецов, М. А. Рощина // Информатизация образования и науки. — 2011. — № 2. — С. 127–137.

4. 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 от 9 ноября 2015 г. N 1309 (с изменениями и дополнениями) // Информационно-правовой портал «Гарант.ру». — URL: <http://base.garant.ru/71275174/> (дата обращения: 02.09.2018).

5. Кантор, В. З. Готовность профессорско-преподавательского состава вузов к инклюзивному обучению студентов с инвалидностью: проблемное поле / В. З. Кантор, А. П. Антропов, Ю. Л. Проект // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2020. — № 195. — С. 7–25.

6. Организационно-методические и правовые аспекты обучения студентов с инвалидностью в вузе / Под ред. С. В. Панюковой. — Москва : МГППУ, 2017. — 57 с.

Е. А. Митрофанова, С. А. Гришаева

Государственный университет управления

г. Москва, Россия

Образовательная среда как основа формирования инклюзивной культуры в вузе

Аннотация. В статье исследуются проблемы формирования инклюзивной культуры в вузе на основе развития образовательной среды вуза. Обоснованы сущность и структура инклюзивной образовательной среды в контексте системного подхода как сочетание культурно-ценностного, нормативно-правового, профессионально-кадрового, организационного, учебно-методического и инфраструктурного компонентов, совокупность которых максимально благоприятствует развитию каждого обучающегося с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Исследование базируется на результатах анализа опыта российских вузов в сфере работы со студентами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Были проанализированы организационные решения по созданию инклюзивной образовательной среды, выявлены наиболее удачные и эффективные технологии информационной поддержки инклюзива. На основе проведенного анализа успешных вузовских практик сформулированы актуальные требования к содержанию инклюзивной образовательной среды вуза, определены проблемы и перспективы развития инклюзивного высшего образования на основе взаимодействия всех заинтересованных участников: общества, государства, вуза.

Ключевые слова: инклюзия, образовательная среда, инклюзивное высшее образование.

Abstract. The article investigates problems of forming of inclusive culture in universities based in development of educational environments of them. Essence and structure of inclusive educational environment are justified in the context of systematic approach as a combination culture-value, regulatory, profession-personnel, organizational, educational-methodical and infrastructural components, mix of which maximally favors development of every scholar with HIA or disabilities. Study is based on the result of a survey on experience of Russian universities in working with students with HIA and disabilities. Organizational decisions on creation of inclusive educational sphere were analyzed and most successful and effective technologies of informational support for inclusivity were discovered. Based on the analysis of effective practices relevant requirements to the contents of inclusive educational sphere of universities were formulated, problems and perspectives were developed for development of inclusive higher education based on cooperation of all interested parties: society, state, university.

Keywords: inclusion, educational sphere, inclusive higher education.

Одной из важнейших задач современного общества и, в частности, системы высшего образования является задача гуманизации условий жизнедеятельности каждого человека через обеспечение возможностей для развития способностей, формирования внутренней целостности и душевного здоровья, жизнеспособности и жизнестойкости [5]. Решение данной задачи особо актуально для людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) инвалидностью.

Инклюзивное образование формируется как новое стратегическое направление современного образования в России, которое в эпоху информационного общества является дорогой в будущее, «где смогут учиться все, всегда, всю жизнь, для себя и для общества, создавая на основе знаний новое качество жизни людей планеты» [6]. Важнейшим направлением и одновременно критерием качества развития инклюзивного образования является формирование и развитие среды, которая бы обеспечивала реализацию актуальных потребностей формирующейся личности с ОВЗ и инвалидностью.

Для этого необходимо трансформировать действующую образовательную среду вузов таким образом, чтобы для всех обучающихся, вне зависимости от их способностей и потребностей, имелись равные возможности образования, воспитания и личностного развития / саморазвития. В данном контексте образовательная среда любого вуза должна стать инклюзивной.

Инклюзивная образовательная среда вуза — это особым образом структурированное пространство образовательной организации высшего образования, в котором участники взаимодействуют друг с другом и с окружающей средой в целях наиболее полного раскрытия индивидуальных качеств обучающихся, вне зависимости от индивидуальных возможностей их здоровья, психофизических особенностей. Словом, это такая инклюзивная культура в образовательной организации, в которой все обучающиеся чувствуют себя в равной степени «комфортно» [7].

Актуальность проблемы формирования инклюзивной образовательной среды в российских вузах и определила цели настоящего исследования — обосновать сущность, концептуальную модель и содержание инклюзивной образовательной среды вуза, определить проблемы и перспективы ее развития.

Исследование эффективно функционирующей инклюзивной образовательной среды как сложного многоаспектного явления с позиций системного подхода позволяет выделить значимые элементы этой среды, описать существующие взаимосвязи и выявить пути эффективного воздействия на них. Следовательно, система инклюзивного высшего образования — это упорядоченная совокупность элементов, действующих как единое целое, объединенных единой целью [9].

Использование системного подхода позволило сформировать концептуальную модель инклюзивной образовательной среды вуза как сочетание культурно-ценностного, нормативно-правового, профессионально-кадрового, организационного, учебно-мето-

дического и инфраструктурного компонентов, совокупность которых максимально благоприятствует развитию каждого обучающегося.

Культурно-ценностный компонент инклюзивной образовательной среды включает: разделение всеми участниками образовательного процесса ценностей и целей инклюзивного образования, устойчивое позитивное отношение к развитию инклюзивного образования в вузе, а также стиль поведения, соответствующий инклюзивной философии: гуманности, осознании безусловной ценности каждого человека вне зависимости от его особенностей, способностей и достижений, понимании необходимости взаимодействия со всеми людьми на паритетных началах, принятие социального мира во всем его многообразии. Эти ценности должны разделяться всеми участниками образовательного процесса: администрацией, научно-педагогическими работниками вуза, обучающимися, их родителями и друзьями [8].

Указанные ценности определенным образом транслируются в отношении к «необычным» студентам, формируют определенный тип инклюзивного поведения, который выражается в способности и готовности помочь студенту с особыми возможностями не только эффективно усвоить образовательную программу, но и чувствовать себя комфортно среди сверстников, принимать активное и деятельное участие в жизни коллектива и вузовских мероприятиях [9]. Не всегда все элементы этой системы функционируют согласованно, толерантно по отношению друг к другу. В основе толерантного отношения, как уже неоднократно упоминалось, лежит позитивное восприятие различий. Но при взаимодействии с отличающимися от нас (в частности, с лицами с ОВЗ и инвалидностью) некоторые испытывают чувство неловкости, страха и т. п., что мешает толерантному взаимодействию [1].

Нормативно-правовой компонент инклюзивной образовательной среды включает совокупность внутренних норм, правил, регламентов вуза, касающихся регулирования процесса приема документов, обучения, адаптации лиц с ОВЗ и инвалидностью. Очень важно, чтобы эти документы не просто копировали положения внешних по отношению к вузу норм прав, но и творчески «расшивали», конкретизировали их. Так, в вузах, отличающихся высоким качеством инклюзивной образовательной среды, устав учреждения может не содержать термина «инклюзивное образование»; однако внутривузовские положения о требованиях к учебно-методическому, архитектурному, технологическому, информационному и иному обеспечению образовательного процесса, как правило, содержат конкретные требования по созданию комфортных условий для лиц с ОВЗ и инвалидов.

Вряд ли возможно переоценить значимость профессионально-кадрового компонента инклюзивной образовательной среды вуза. Вуз, поставивший своей целью развитие инклюзивного образования, должен обеспечить качественно новый уровень профессиональной деятельности своего кадрового состава. Критическими личностными и профессиональными компетенциями администрации и преподавателей вуза в аспекте

инклюзивного образования являются: способность встраивать в свою практическую деятельность цели и ценности инклюзивного образования; знание нормативно-правовых основ обеспечения безбарьерной образовательной среды для инвалидов и лиц с ОВЗ и инвалидностью; владение специфическими приемами обучения студентов с особыми образовательными возможностями и потребностями различных нозологических групп; возможность разрабатывать и применять в научно-педагогической практике образовательные методы и технологии обучения для студентов-инвалидов и лиц с ОВЗ. Овладению этими компетенциями способствует профессиональная переподготовка / повышение квалификации педагогическими работниками и административно-управленческим персоналом вуза в сфере инклюзивного образования.

Организационный компонент инклюзивной образовательной среды вуза включает наличие в учреждении профильных структурных подразделений, ответственных за разработку и реализацию образовательных программ для студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ, их социально-психологическую адаптацию, развитие научно-педагогического потенциала сотрудников в сфере инклюзии, создание безбарьерной вузовской среды. Из опыта передовых вузов в области развития инклюзивного образования можно выявить эффективные организационные решения, такие, как [3]:

- научно-исследовательское подразделение вуза, занимающееся вопросами разработки и апробации специальных образовательно-реабилитационных программ профильного образования — инженерного, гуманитарного — для лиц с ОВЗ и инвалидов;

- центр инклюзивного сопровождения и социальной адаптации студентов, реализующий функции комплексной социальной, здоровьесберегающей, психолого-педагогической поддержки учащихся, профилактики интолерантного поведения, профориентационной работы «особых» студентов;

- специализированная лаборатория, осуществляющая коммуникативное сопровождение (сурдоперевод, радиосопровождение, синтезатор речи, брайлевский дисплей и т. д.) учебного процесса для студентов различных нозологических групп.

Качественная работа этих и иных структурных подразделений требует соответствующей информационно-технологической поддержки. Исследование опыта российских вузов позволяет выявить наиболее удачные и востребованные технологии информационной поддержки инклюзива, а именно:

- размещение информации о правилах поступления в вуз для инвалидов и лиц с ОВЗ и инвалидностью на официальном сайте вуза;

- интерфейс, позволяющий дистанционно подать документы для поступления в образовательное учреждение;

- специализированные интернет-порталы, делающие возможным процесс обучения для студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ и инвалидностью;

– информационно-поисковые системы, инструменты автоматизированного самообслуживания, позволяющие «особенным» студентам качественно усваивать необходимый материал, готовить домашние задания, выполнять лабораторные работы.

Учебно-методический компонент инклюзивной образовательной среды призван содействовать как студентам с ОВЗ и инвалидностью, так и преподавателям в вопросах организации и содержательного наполнения образовательного процесса. Элементами учебно-методического компонента инклюзива являются образовательные программы, учебно-методические комплексы, учебники и учебные пособия, методические и дидактические материалы и т. д. Анализ успешных вузовских практик позволяет сформулировать актуальные требования к содержанию учебно-методического обеспечения инклюзива, а именно [2]:

– организация и планирование учебно-методического обеспечения инклюзивного образования в вузе должны осуществляться не фрагментарно (отдельными подразделениями организации), а системно, «сверху вниз». Набор минимальных требований к учебно-методическому обеспечению разрабатывается специализированным вузовским подразделением. Максимально задействованы должны быть все подразделения, реализующие образовательные программы. Поощряется инициатива подразделений по созданию дополнительных, инновационных учебно-методических инструментов в целях развития инклюзива. Библиотека вуза укомплектована общими и специализированными для детей с ОВЗ и инвалидностью печатными образовательными ресурсами по всем образовательным программам, реализуемым вузом, а также фонд дополнительной литературы.

– большинство учебных пособий и учебно-методических комплексов должны быть практико-ориентированными, не только способствовать освоению профессиональных навыков студентам с ОВЗ и инвалидам, но по возможности содействовать их социальному и психологическому развитию, интегрировать их в вузовское сообщество.

– учебно-методическое сопровождение должно предусматривать участие родителей, членов семьи и социального окружения по переосмыслению традиционных взглядов на вопросы образования студентов разного уровня развития.

– обязательна адаптация учебно-методических материалов для отдельных групп инвалидов и лиц с ОВЗ.

– отдельным блоком учебно-методического обеспечения должно стать сопровождение переподготовки / повышения квалификации педагогов по развитию инклюзивного образования в вузе на основе информационно-коммуникационных технологий.

Наконец, инфраструктурный компонент развития инклюзивной образовательной среды вуза включает необходимую материально-техническую базу и архитектурные решения, призванные обеспечить:

– соблюдение санитарно-гигиенических правил образования в аспекте обеспечения равного комфорта и удобства для всех обучающихся. Это определенные требования

к водоснабжению и водоотведению, канализации, освещению, воздушно-тепловому режиму, пожарной и электробезопасности;

– возможность беспрепятственного доступа студентов с ОВЗ и инвалидов к объектам инфраструктуры вуза, включая парковочные места для инвалидов, установку пандусов, удобных подъездных путей, специально оборудованных лифтов и т. д.;

– соответствие санитарно-бытовых норм потребностям «особых» студентов, включая оборудованные гардеробы, санузлы, места личной гигиены и т. д.;

– создание образовательных условий с учетом потребностей определенных групп инвалидов и лиц с ОВЗ (надлежащим образом оборудованные аудитории для лекций и практических занятий, спортивная и оздоровительная инфраструктура).

Вышеизложенную модель инклюзивной образовательной среды (либо ее отдельные элементы) возможно использовать в рамках отдельного вуза. Однако если внешняя по отношению к учебному заведению микро- и макросреда не будет способствовать реализации образовательных и социальных потребностей студентов с инвалидностью и ОВЗ, то результативность реализации данной либо любой другой модели инклюзивной образовательной среды вряд ли будет высокой [4].

В этой связи государство, общественность, а также сами образовательные учреждения должны консолидировать усилия для тиражирования лучших практик внутри-вузовской инклюзии, стимулирования вовлечения как можно большего количества вузов в процесс создания безбарьерной, комфортной для всех студентов образовательной среды.

Сетевой режим взаимодействия позволяет вузам создавать базы данных инновационных образовательных продуктов для лиц с ОВЗ и инвалидностью на основе информационных телекоммуникационных технологий и предоставлять друг другу эти продукты, организовывать образовательные курсы для сотрудников вуза для развития их инклюзивных профессиональных навыков, проводить тематические научно-практические мероприятия (конференции, форумы).

Таким образом, образовательная среда современного вуза должна стать инклюзивной, ее формирование и развитие не может решаться на уровне отдельного вуза, а требует целенаправленного взаимодействия государства, бизнеса и общественности.

Результатом создания такой сбалансированной образовательной среды должно явиться эффективное трудоустройство выпускников с ОВЗ и инвалидностью, которое также относится к задачам вуза.

Литература

1. Александрова, Н. А. Об использовании технологических средств и информационно-коммуникационных технологий в инклюзивном обучении студентов / Н. А. Александрова, Е. А. Гаврилова // Информационные технологии в образовании : материа-

лы IV Всерос. научно-практ. конф. — Саратов : ООО «Издательский центр «Наука», 2014. — С. 61–63.

2. Зиневич, О. В. Инклюзивное образование в российской высшей школе: современные вызовы. Власть / О. В. Зиневич, В. В. Дегтярева, Т. Н. Дегтярева. — 2016. — Т. 24. — С. 61–67.

3. Ипатова, Н. А. Проблемы непрерывного профессионального образования студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья / Н. А. Ипатова, Э. Ф. Шакирова // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы : сборник материалов III Международной научно-практической конференции. — Москва. — 2015. — С. 410–413.

4. Колкова, С. М. Изменение отношения к людям с особенностями развития через развитие личности обычных людей / С. М. Колкова // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы : сборник материалов III Международной научно-практической конференции. — Москва. — 2015. — С. 423–427.

5. Митрофанова, Е. А. Методические основы управления в сфере инклюзивного высшего образования / Е. А. Митрофанова, А. Е. Митрофанова // Вестник Сургутского государственного университета. — 2018. — № 2 (20). — С. 78–84.

6. Педагогика, психология и технология инклюзивного образования : материалы Второй международной научно-практической конференции (Казань, 20–21 марта 2014 года). — Казань : Изд-во «Познание», ИЭ УП. — 2014. — С. 576.

7. Рамазанова, А. Р. Инклюзивная практика в высшем учебном заведении / А. Р. Рамазанова, Р. Х. Хамадеева // Современное образовательное пространство: новые методы и технологии : сборник научных статей. — 2017. — С. 128–131.

8. Сергеева, Т. Б. Формирование толерантности в инклюзивном профессиональном образовании / Т. Б. Сергеева. — URL: http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/14231/1/frep_2016_054.pdf. (дата обращения: 23.04.2019).

9. Управление в сфере инклюзивного высшего образования : учебное пособие. — Москва : ИНФРА-М, 2019.

А. В. Тимирясова

*Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирясова,
г. Казань, Россия*

Инклюзивный подход к организации деятельности коллектива в современном инновационном вузе

***Аннотация.** Данная статья интересна тем, что в ней изложен нетрадиционный взгляд на управление современной крупной инновационной организацией высшего образования с использованием принципов инклюзивного образования. Главная идея заключается в том, что инклюзивный подход должен реализовываться не только на уровне студенческих групп, но и в управленческих решениях руководителей, касающихся профессорско-преподавательского и административно-управленческого коллективов. Именно такой подход обеспечивает устойчивое повышение инновационного потенциала вуза.*

***Ключевые слова:** инклюзивный подход, инновационный потенциал, разновозрастные коллективы, формирование толерантности.*

***Abstract.** This article reveals the non-traditional view to the management of a modern large innovative organization of higher education using the principles of inclusive education. The main idea is that an inclusive approach should be implemented not only at the level of student groups, but also in managerial decisions of leaders about teaching staff and administration teams. Such approach ensures a sustainable increase of the innovative potential of the university.*

***Keywords:** inclusive approach, innovative potential, teams of different ages, the formation of tolerance.*

Введение

Наше время — время больших перемен: цифровизация вносит заметные изменения в производство, в быт, в управленческую систему и в человеческие отношения. Особенно это заметно в системе высшего образования, которое призвано готовить кадры не только сегодняшнего дня, но и по вызовам завтрашнего дня. А завтра, по мнению прогнозистов, — это сложный мир, со сложными человеческими отношениями, мир плюрализма, порою — с непредсказуемостью и неизвестностью. Есть ряд ученых, которые работают в области стратегии и изучения будущего («future studies»). Иногда говорят «future research», или foresight (форсайт), — предвидение будущего. Предсказание

будущего — дело неблагодарное, будущее сложно поддается прогнозу, так как между желаемым будущим и реальным развитием событий сложно поставить знак равенства (к примеру, никто не мог спрогнозировать пандемию, что внесло существенные изменения в систему управления на всех уровнях и отбросило вниз экономический рост страны по ряду позиций).

Проблема нарушения гомеостаза (равновесия) в управлении особенно сильно отражается в системе образования, ибо образование — это отрасль, которая, несмотря на колебания разного характера, стабильно должна готовить кадры с ориентацией на завтрашний день развития страны. И это при том, что сегодня в коллективах образовательных сообществ — разновозрастные, разнорациональные и разнообразнообразованные личности. А это, в свою очередь, обостряет противоречия между молодыми и старыми, более образованными и менее образованными сотрудниками [Эрик Терк, PhD, профессор Таллинского университета, специалист в области стратегического менеджмента и прогнозирования].

Основная часть

Несмотря на противоречивые мнения по поводу обновления коллективов ученых и педагогов образовательных организаций за счет «избавления» от возрастных сотрудников (так произошло, например, в ряде городов Татарстана в начале 2000 годов), разумные руководители образовательных организаций сохранили «старый» костяк маститых педагогов и ученых. Данный фактор мы можем рассмотреть в призме инклюзивного подхода. В основе наших представлений инклюзивного подхода к управлению современным инновационным вузом — философские законы:

- закон отрицания отрицания;
- закон единства и борьбы противоположностей;
- закон перехода количественных изменений в качественные.

Инклюзивный подход, основной смысл которого заключается во включении каждой личности в образовательные и социальные отношения, реализуется с соблюдением восьми принципов, на некоторые из них мы опираемся в своей работе:

- Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.
- Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.
- Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
- Все люди нуждаются друг в друге.

«Инклюзия как организационная стратегия современного вуза» рассмотрена в статье авторов М. Н. Певзнер и П. А. Петрякова [2]

Авторы утверждают, что «стратегия инклюзии в современных условиях должна стать одним из важных приоритетов организационного развития вуза» [2, с. 90]

При этом они понимают под этим утверждением построение университета равных возможностей. Когда речь идет о равных возможностях субъектов образования, то, как правило, авторы многих трудов представляют только студентов [3]. Вопросы инклюзивного подхода к организации работы с профессорско-преподавательским коллективом и административно-управленческими структурами, опираясь на принципы инклюзии, остаются вне поля зрения. В данной статье мы рассматриваем аспекты управленческой деятельности в работе с ППС и АУП. В этом ракурсе мы опираемся на системный подход, так как университет (вуз) — это сложная система, включающая множество взаимосвязанных элементов: образовательное пространство, образовательная и электронная среда; материально-техническая база, профессорско-преподавательский состав, административно-управленческий персонал; студенты разных возрастов, национальностей и уровней образования, родительское сообщество, сообщества выпускников вуза и др. Задачей руководителя является организация динамики развития всей системы в целом, каждого отдельного подразделения и сообщества в частности.

Безусловно, это архисложная задача, требующая от руководителя системного мышления, широкой эрудиции, крепкого здоровья, оптимизма и высокой работоспособности. Самый главный фактор в успешной организационно-управленческой деятельности — это учет человеческого фактора, применения методов человекоориентированного управления, оптимальной расстановки кадров, избегая «уровнировки» (при «уровнировке» предъявляются ко всем одинаковые требования, зачастую — очень жесткие и неадекватные).

В науке отражено, а практика управления показала, что гетерогенные разновозрастные и разнонациональные группы людей, в которых успешно гармонируют сотрудники разных конфессиональных предпочтений, владеющих разными языками, при человекоориентированном подходе показывают более высокие результаты. В качестве примера можно привести наш университет. В Казанском инновационном университете работает более 1100 сотрудников (в совокупности — ППС и АУП.)

Таблица 1

Распределение по возрасту сотрудников университета

Общее количество	ППС	АУП
	575 чел.	533 чел.
До 30 лет	74	109
30–50 лет	336	262
50–70 лет	149	151
70–90 лет	15	4

По таблице видно, что основной костяк коллектива — это сотрудники, чей возраст укладывается в 30–50 лет (самый работоспособный контингент). Значительно меньше сотрудников о 50 до 70 лет — 149 (ППС) и 151 (АУП). Немного, что вполне объяснимо, сотрудников от 70 до 90 лет, самому старшему из них — 85 лет. Люди этой возрастной группы — наши почетные «старожилы», вполне работоспособные, которые охотно передают свой опыт молодым коллегам, готовят научные кадры. Этим коллегам присущи критический ум, проницательность, энтузиазм и ответственность. С такими представителями ППС порою молодым управленцам бывает сложнее общаться, тем более «указывать» и «приказывать». Немало маститых ученых ушло из многих вузов ввиду непомерной нагрузки в связи с компетентностным подходом, необходимостью разрабатывать бесчисленное количество рабочих программ, ФОСов (фондов оценочных средств и др.), что, безусловно, нанесло урон научным достижениям, воспитанию толерантного отношения к ученым старшего поколения.

Оптимальное сочетание личностей разных возрастов, конфессий, национальностей, языковых различий позволяет формировать у членов коллектива толерантность и принятие коллег, уважение к людям почтенного возраста и заботу о молодых, которых надо растить как истинных педагогов-воспитателей. Такая традиция была заложена первым ректором нашего университета профессором В. Г. Тимирясовым, который умел расставлять кадры так, чтобы каждый на своем месте мог показывать наилучший результат. Такой подход сохраняется и по сей день. Мы создаем наиболее комфортные условия профессорам, которые преуспевают по своим научным показателям, освобождая их от рутинной работы; такой подход поддерживается еще и уровнем оплаты за труд. Забота о здоровье и благополучии сотрудников — ключевой тренд в развитии вуза. Молодым преподавателям создаются максимальные условия для их профессионального и личностного роста. Приезжие из других стран преподаватели обеспечиваются служебным жильем. Немало преподавателей имели возможность получать беспроцентные субсидии на приобретение жилья. Дети и внуки уважаемых сотрудников, внесших большой вклад в развитие университета, имеют льготы по оплате за учебу или освобождаются от оплаты.

Инклюзия предполагает включение каждого в социальные и профессиональные отношения, уважительное отношение к личности каждого, включенного в производственные отношения. Такой подход обеспечивает нашему вузу стабильность развития, перспективность его дальнейшего движения, устойчиво высокую репутацию как социально ориентированного вуза, востребованного не только в регионе, но и в Российской Федерации. Вот лишь некоторые достижения вуза.

За 25-летний период своего существования вуз превратился в крупный инновационный научно-образовательный комплекс Республики Татарстан. Казанский инновационный университет сегодня — это один из ведущих вузов страны. По итогам X Национального рейтинга университетов «Интерфакс» КИУ входит в ТОП-5 частных вузов России.

С учетом филиалов в университете обучается около 13000 студентов, из них 8500 по очной форме. На бюджетных местах обучаются 268 человек. В КИУ получают знания студенты из 47 регионов России и 12 иностранных государств. В университете работают более 1000 сотрудников и преподавателей. В университете реализуется 57 основных профессиональных образовательных программ разного уровня, по 16 из которых выделены места, финансируемые из средств федерального бюджета. Кроме того, университетом реализуется широкий спектр образовательных программ дополнительного образования (повышения квалификации, профессиональной переподготовки, программ дополнительного образования детей и взрослых).

По результатам мониторинга эффективности вузов, проводимого Министерством науки и высшего образования Российской Федерации (с мая 2018 года — Министерством науки и высшего образования) начиная с 2013 года, университет неизменно оказывался в числе эффективных вузов России.

КИУ является социально ориентированной некоммерческой организацией. Министерством труда, занятости и социальной защиты республики университет трижды удостоивался звания «Вуз высокой социальной эффективности» и становился победителем Всероссийского конкурса «Российская организация высокой социальной эффективности», организованного Правительством России.

По данным Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), университет занимает ведущие позиции в Республике Татарстан. По числу цитирований, импакт-фактору КИУ обходит ряд крупных государственных вузов и все негосударственные вузы Республики Татарстан. По индексу Хирша КИУ занимает 5 место в республике. Журнал университета «Актуальные проблемы экономики и права» включен в перечень ВАК Минобрнауки РФ и является одним из лучших научных изданий Татарстана.

В КИУ работают признанные в России научные коллективы, занимающиеся вопросами повышения инвестиционной привлекательности региона, противодействия экстремизму и коррупции, инклюзивного образования, цифровой трансформации и многих других. Таким образом, вуз является экспертной площадкой по проблемам развития гражданского общества на региональном и федеральном уровне.

Ежегодно студенты КИУ становятся обладателями именных стипендий мэра Казани и стипендий президента Республики Татарстан. В этом году студент университета Данил Кирпичников получил стипендию Президента Российской Федерации.

Вуз поддерживает и стимулирует развитие собственных научных школ, многие из которых получили широкое признание в России и за рубежом. Научные школы университета — это сплоченные коллективы высококвалифицированных сотрудников, работающие по направлениям в науке, объединившим их исследовательские интересы.

Особенностью вуза является предоставление некоторым своим научным школам статуса научно-исследовательских институтов (далее — НИИ). Такая форма позволяет обеспечивать качественную кооперацию научных работников, более эффективно под-

держивать их деятельность со стороны университета. При этом участники научных школ сохраняют свободу научной деятельности и традиционную для классических университетов творческую автономию.

Научная школа педагогических инноваций и инклюзивного образования.

Исследователи вуза понимают инклюзивное образование широко — как реализуемое не только в отношении обучающихся с определенными психофизиологическими проблемами, но также и с особыми потребностями, например, талантливыми в определенной области людьми. Вуз является точкой сосредоточения научно-педагогического сообщества по вопросам инклюзивной культуры. На базе вуза работали две — республиканская и федеральная — инновационные площадки по разработке, апробации и внедрению эффективных технологий инклюзивного образования. По итогам 2018 года проект «Создание и развитие преемственной системы инклюзивного образования в Республике Татарстан» был признан лучшим в России и рекомендован для тиражирования во всех субъектах. Университет выступил инициатором и организатором 9 международных научно-практических конференций по проблемам преемственной системы инклюзивного образования, в которых участвовали более 2000 научных деятелей, педагогов, представителей институтов гражданского общества и других категорий исследователей.

Одноименный НИИ вуза стал инициатором в России глубокого изучения таких проблем обучающихся, как дислексия и дисграфия. В связи с важностью проблемы в структуре НИИ создан Центр психолого-педагогической коррекции детей с расстройствами аутистического спектра, дислексией и другими речевыми нарушениями. Практическая необходимость освоения моделей и методов инклюзии привела к созданию в 2013 году учеными школы в университете Центра адаптации, реабилитации и ресоциализации «VERA». Профессиональные консультации и диагностику в Центре «VERA» прошло значительное количество детей, большинство из них — дети с ограниченными возможностями здоровья и их родители. Вуз также инициировал проведение уникального фестиваля инклюзивной культуры «Инклюзив Фест», в рамках которого проводятся Международные олимпиады школьников и студентов по социокультурной инклюзии, круглые столы, мастер-классы для «особенных» детей и молодежные инклюзивные игры. Руководителем научной школы по данному направлению является Ахметова Дания Загриевна — директор НИИ педагогических инноваций и инклюзивного образования, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки Республики Татарстан, заслуженный учитель Республики Татарстан, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, Почетный работник высшего образования Российской Федерации, за заслуги в образовании награждена медалью К.Д. Ушинского. Она является инициатором и организатором многочисленных семинаров для педагогов России по проблемам инклюзивного образования (в них участвовали более 9000 человек).

КИУ заключены соглашения о практике и трудоустройстве с ведущими компаниями Татарстана и России. Каждый факультет имеет базовых работодателей. По данным

Министерства науки и высшего образования РФ, 80 процентов выпускников КИУ трудоустроиваются по специальности в первый год после окончания вуза. В вузе создана собственная база практики для студентов: Психологический центр Eventus, Центр адаптации, реабилитации и ресоциализации VERA, бесплатная юридическая клиника, Академия творчества и развития «Созвездие талантов», студенческие кафе университета, социально-психологическая служба.

Заключение

Университет дает возможность своим студентам получить качественное профессиональное образование за рубежом благодаря успешно реализуемой программе двух дипломов и программам академического обмена с европейскими и американскими вузами. Также вместе с дипломом студентам выдается европейское приложение на английском языке.

Так реализуется инклюзивный подход, пронизывающий все стратегические направления развития университета.

Литература

1. Ахметова, Д. З. Инклюзивная педагогика : учебное пособие / Д. З. Ахметова, Т. А. Челнокова. — Познание, 2019. — 174 с.
 2. Певзнер, М. Н. Инклюзия как организационная стратегия современного вуза / М. Н. Певзнер, П. А. Петряков // Вестник Новгородского государственного университета. — 2016 — № 5 (96). — С. 90–93.
 3. Сунцова, А. С. Теории и технологии инклюзивного образования : учебное пособие / А. С. Сунцова. Ижевск : Издательство «Удмуртский университет», 2013. — 110 с.
-

М. А. Сучков

Кыргызский филиал

Казанского национального исследовательского технологического университета

г. Кант, Кыргызская Республика

Этнокультурный компонент инклюзивного образования в условиях полиэтничности и поликультурности современного вуза

Аннотация. В статье дано общее представление о сути этнокультурности в системе инклюзивного образования. Большой интерес представляет авторский элективный курс «Этнокультурные аспекты внедрения идеи инклюзивного образования. Автор убедительно раскрывает необходимость учета этнокультурного фактора при организации инклюзивного образования в образовательных организациях системы профессионального образования.

Ключевые слова: этнокультурный фактор, поликультурность, современный вуз, элективный курс.

Abstract. The article gives a general idea of the ethno-cultural phenomenon in the system of inclusive education. The author's elective course «Ethno-cultural aspects of implementing the idea of inclusive education» presents a big interest for readers. The author convincingly reveals the need to take into account the ethno-cultural factor in the realization of inclusive education in vocational educational institutions.

Keywords: ethno-cultural factor, multiculturalism, modern university, elective course

Введение

Инклюзивное образование — это современный тренд в развитии образовательных систем всего мира. Оно развивается в России с начала 21-го века, а в европейских странах инклюзивные процессы начались во второй половине 20-го века. Инклюзивное образование по сути своей предполагает создание равных условий для всех без исключения личностей. Согласно материалам ЮНЕСКО, инклюзия направлена на преодоление дискриминации личности, обеспечения равенства независимо от цвета кожи, социальной принадлежности, однако во всех странах в развитии инклюзивных систем наблюдается своя специфика. Эта специфика вызвана этнокультурными особенностями государств.

Основная часть

Этнокультурное развитие инклюзивного образования — это закономерный процесс в постсоветском пространстве. Многие государства, которые были в составе Советского Союза, обрели независимость и самостоятельность. Многие преобразования, произошедшие в политической и управленческих сферах в странах, отделившихся от России в качестве самостоятельных субъектов, происходили на основе усиления национального компонента: было введено обучение на родном языке, усилилась роль религии, которая в той или иной степени влияет на культуру и образование, к управлению странами пришли национальные кадры. Все сказанное свидетельствует о том, что этнокультурный компонент пронизывает и сферу инклюзивного образования.

Этнокультурность образования на современном этапе развития общества — это закономерный процесс, который детерминирован социокультурной ситуацией страны и этнокультурными особенностями регионов. Эта проблема актуальна не только в странах постсоветского пространства, но и в России. Россия — многонациональная страна, в которой на законодательном уровне закреплено равенство наций, что создает реальную почву для развития национальных культур.

Культура нации отражается в образе жизни, в быту, в поведении, в традициях. Например, по определенным приметам (физиологическим — типу лица, цвету кожи, акценту речи) можно распознать чувашина, татарина, эвена или дагестанца. Особенности культуры и воспитания зачастую проявляются в манерах человека, в его отношении к людям. Все это должно учитываться в построении образовательно-воспитательного процесса в образовательной организации, в том числе в высшей школе. В обеспечении полилингвального и этнокультурного компонента в учебных планах необходимо учитывать особенности языка, обычаев и традиций коренного народа данного региона.

В то же время для России характерна поликультурность. Государственным языком и языком межнационального общения является русский язык. Это дальновидная политика, обеспечивающая интеграцию народностей, проживающих на территории России. Этнокультурный фактор, связанный с культурой коренного населения России — русской нацией — реализуется благодаря обязательному изучению русского языка во всех образовательных организациях страны.

Изучение опыта внедрения идей инклюзивного образования в стране показывает, что в настоящее время при реализации адаптированных образовательных программ многие руководители образовательных систем не придают значения этнокультурному фактору.

С учетом данного недостатка в развитии инклюзивного образования мы разработали и внедрили элективный курс в систему инклюзивного образования Казанского инновационного университета имени В. Г. Тимирязова (г. Казань) и апробировали его в филиалах Казанского научно-исследовательского технологического университета (КНИТУ

(КХТИ)) в г. Кант Кыргызстана. По данному курсу прошли подготовку также преподаватели вузов. В основе такого подхода — реализация принципа равенства обучающихся и направленность на воспитание уважения к личности каждого «иного», отличающегося от других.

Представляем тематический план элективного курса для студентов профессиональных учебных заведений «Этнокультурные аспекты внедрения идей инклюзивного образования» (36 часов). Данный курс может быть использован как в вузах Средней Азии (Кыргызстан, Казахстан), так и России, однако некоторые блоки курса могут отличаться (таблица 2).

Таблица 1

Содержание элективного курса «Этнокультурные аспекты внедрения идей инклюзивного образования»

№	Название темы	Количество часов
1	Инклюзивное образование и инклюзивное общество: мое видение	<i>4 часа лекции и 2 часа практического занятия</i>
2	Нормативно-правовое регулирование сферы инклюзивного образования	<i>4 часа семинарского занятия</i>
3	Зарубежный опыт реализации инклюзивного образования	<i>2 часа лекции и 2 часа семинарского занятия</i>
4	Этнокультурные особенности страны: основные понятия	<i>2 часа лекции, 2 часа самостоятельной работы, 2 часа учебной дискуссии</i>
5	Инклюзивное образование и его этнокультурные аспекты	<i>2 часа лекции и 2 часа практического занятия</i>
6	Восприятие лиц с ОВЗ разными этносами	<i>2 часа лекции и 2 часа круглого стола</i>
7	Технологии адаптации студентов с ОВЗ, студентов иной языковой и национальной принадлежности к обучению в вузе	<i>2 часа лекции и 2 часа творческого занятия</i>
8	Инклюзивное образование с учетом этнокультурных особенностей страны: инновационные идеи	<i>2 часа студенческой конференции и 2 часа выступления с эссе</i>

Тема 1. Инклюзивное образование и инклюзивное общество: мое видение (4 часа лекции и 2 часа практического занятия). Во время вводного занятия студенты в форме дискуссии выражают свое мнение о том, что представляют собой в их понимании такие термины, как инклюзивное образование, инклюзия, особые образовательные потребности, ограниченные возможности здоровья, инклюзивная культура. Далее на лекционном

занятия студенты знакомятся с теоретико-методологическими и философскими основами инклюзивного образования.

Тема 2. Нормативно-правовое регулирование сферы инклюзивного образования. (4 часа семинарского занятия с использованием поискового метода обучения и обсуждения в группе). Студентам по группам раздаются распечатанные международные документы, национальные нормативно-правовые акты, Концепции, программы, регулирующие разные сферы реализации инклюзивного образования. Каждой группе необходимо найти конкретную статью или пункт, отражающие ту или иную область реализации инклюзивного образования. На следующем этапе студентам необходимо подготовить выступление от своей группы, рассказав коротко о своем нормативно-правовом акте и его роли.

Тема 3. Зарубежный опыт реализации инклюзивного образования (2 часа лекционного занятия с просмотром видеоролика и последующим обсуждением его на семинарском занятии (2 часа)). Студентам представляется для просмотра видеоролик об особенностях реализации инклюзивного образования в США, Канаде, Европе, странах Юго-Восточной Азии, арабских странах, Африке и др. Студенты не только знакомятся с опытом отдельных зарубежных образовательных организаций, но и изучают особенности оказания социальной поддержки людям с ОВЗ, помощи в их социализации и интеграции.

Тема 4. Этнокультурные особенности страны: основные понятия и их характеристики (2 часа лекции, 2 часа самостоятельной работы с научной литературой, 2 часа учебной дискуссии). На лекционном занятии студенты знакомятся с такими понятиями, как этнос, этническая культура, менталитет, ментальность, традиции, национальный характер, этнические стереотипы, религиозные особенности и др. Изучив данные понятия, студенты получают индивидуальные задания по подготовке их расширенной и углубленной характеристики и по изучению этнокультурных особенностей России (для студентов российских профессиональных учебных заведений) и Кыргызстана (для студентов Кыргызстана). Студенты также изучают культурные особенности других этносов. Во время дискуссии они обмениваются полученными знаниями об особенностях менталитета, стереотипах, жизненных ценностях разных этносов, проводят сравнительный анализ.

Тема 5. Инклюзивное образование и этнокультурные аспекты (2 часа лекции и 2 часа практического занятия с применением игровой технологии). На лекционном занятии учащиеся знакомятся с такими понятиями, как культурное многообразие, поликультурная образовательная среда, этнорелятивизм, этнотолерантность, этноцентризм, диалог культур. Далее студенты изучают особенности речевого этикета разных народностей, их представления о пространстве и времени, когнитивные признаки, национальную концептосферу, особенности невербального общения разных культур. Во время практического занятия применяется игровая технология, суть которой заключается

в следующем: студенты погружаются в поликультурный класс, представляя, что они относятся к разным этническим принадлежностям и владеют разными родными языками, имея при этом базовые знания по основному языку обучения в вузе (для российского вуза — по русскому языку, для Кыргызстана — по кыргызскому). Перед студентами ставится задача — выполнение общего проекта по одной из тем осваиваемой специальности, например: «Инновационное развитие региона», «Решение проблемы безработицы в стране», «Улучшение экологической ситуации в городе» и др. Для осуществления проекта студентам «имитированной» поликультурной группы необходимо преодолеть языковые барьеры в общении, установить эффективную кросскультурную коммуникацию, соблюдая предварительно изученные ими нормы речевого этикета, вербального и невербального общения, свойственного другим культурам. Целью такого занятия является установление положительных контактов с людьми разных этнических принадлежностей, устранение барьеров в общении, конфликтности, стремление к уравниваемости в общении.

Тема 6. Восприятие лиц с ОВЗ разными этносами (2 часа лекционного занятия и 2 часа круглого стола на тему «Национальное восприятие инклюзии и способы формирования позитивной установки в обществе на образовательную и социальную инклюзию»). Студенты знакомятся с особенностями влияния религиозных и культурных убеждений на восприятие «инклюзии» и людей с ОВЗ в обществе и отдельно в системе образования. Рассматриваются этнические стереотипы, негативно или позитивно влияющие на развитие инклюзивного образования. Во время круглого стола студенты предлагают свои идеи о том, как можно преодолеть негативные установки в обществе относительно всеобщего и равного образования, повысить осведомленность среди населения о значимости социальной инклюзии, о межкультурной толерантности. Студенты предлагают свои идеи о внедрении механизма «инклюзивного навигатора» среди общественности (СМИ, пособия, просветительские беседы с родителями детей с ОВЗ).

Тема 7. Технологии адаптации студентов с ОВЗ, иной языковой и национальной принадлежности к обучению в вузе (2 часа лекционного занятия и 2 часа творческого занятия). На лекционном занятии студенты знакомятся с основами адаптации лиц с ОВЗ к образовательной среде в психолого-педагогическом контексте. Рассматриваются психологические, социальные, языковые и культурные барьеры на пути к успешной интеграции. Студенты изучают способы оказания психологической помощи своим сверстникам с нарушениями в развитии, особенности психолого-педагогического сопровождения учебного процесса. Данный блок курса особенно важен для студентов психолого-педагогических специальностей. Во время практического занятия студенты участвуют в проектировании учебного процесса с применением различных методик и технологий инклюзивного образования.

Тема 8. Инклюзивное образование с учетом этнокультурных особенностей страны: инновационные идеи (проведение студенческой конференции на тему «Устойчи-

вое развитие образования в призме инклюзии» (2 часа) и участие студентов в конкурсе на лучшее эссе на тему «Моя роль в становлении инклюзивного общества: профессиональный контекст»).

Итак, элективный курс, описанный выше, способствует расширению этнокультурного мировоззрения студентов, формированию гуманного и уважительного отношения к людям разных возможностей и способностей, этнической принадлежности.

Заключение

Современный вуз полиэтничен: в нем обучаются выходцы из разных стран и регионов, студенты разных национальностей. С учетом данного разнообразия продумывается инклюзивный подход в образовательной организации: проведение национальных праздников, демонстрация костюмов, презентация и дегустация национальных блюд. В России объединяющим началом для всех национальностей и этнических групп является русский язык, обучение на русском языке. Таким образом обеспечивается разнообразие в многообразии.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ КАК ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ

УДК 37.02

О. В. Огороднова, Ю. В. Булыгина
Тюменский государственный университет
г. Тюмень, Россия

О готовности студентов — будущих педагогов к укреплению социального здоровья учащихся в условиях инклюзивного образования

***Аннотация.** В статье рассматривается необходимость формирования у студентов педагогических направлений готовности к работе в условиях инклюзивного образования. Социальное здоровье определяется как фактор, обеспечивающий ресурсность субъектов образования в инклюзивной среде. Приводится анализ учебных планов на предмет наличия модулей/дисциплин, способствующих формированию у будущих педагогов готовности к укреплению социального здоровья учащихся в условиях инклюзивного образования.*

***Ключевые слова:** готовность к профессиональной деятельности, социальное здоровье, инклюзивное образование.*

***Abstract:** the article considers the need to develop students 'pedagogical orientation skills in the context of inclusive health. Social health is defined as a factor that ensures the resource capacity of educational subjects in an inclusive environment. The analysis of curricula for the availability of disciplines that contribute to the formation of future teachers' readiness to strengthen the social health of students in an inclusive education.*

***Keywords.** professional readiness, social health, inclusive education.*

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00373 А «Академическая мобильность студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях трансформации высшего образования».

Быстрые социокультурные изменения способствуют таким же интенсивным преобразованиям в образовательной среде, являющимся результатом влияния процессов глобализации, интеграции, инклюзии. Инклюзивный подход в государственной образовательной политике, будучи одним из приоритетных, ставит задачи поиска ресурсов, методов, подходов и моделей, способствующих развитию каждого обучающегося, независимо от степени гетерогенности социума, личностных особенностей, постоянно изменяющихся условий функционирования и т. д. В настоящее время в Российской Федерации детей с ОВЗ более 347 тыс. человек, из них почти половина (40%) обучается в условиях инклюзивного образования [5]. Следовательно, процесс их развития, обучения и воспитания осуществляется преимущественно педагогами, пока не имеющими специальной подготовки. Педагоги начинают овладевать навыками работы с ребенком, имеющим особые образовательные потребности, непосредственно после того, как сталкиваются с необходимостью осуществления взаимодействия с ним в ходе профессиональной деятельности.

Адаптации внешних условий к возможностям особых детей недостаточно для максимальной актуализации их личностного потенциала. Теория и практика педагогики доказала, что внешние ресурсы могут лишь обусловить включение субъекта в деятельность, способствовать возникновению активности. Процесс же развития возможен лишь при включении собственной внутренней активности. По словам Г. С. Батищева, «человека нельзя «сделать», «произвести», «вылепить», как вещь, как продукт, как пассивный результат воздействия извне, но можно только обусловить его включение в деятельность, вызвать его собственную активность и исключительно через механизмы этой его собственной деятельности» [2].

Анализ понятия «социальное здоровье» позволяет сделать вывод о том, что оно может рассматриваться как фактор, обеспечивающий ресурсность субъектов образования в инклюзивной среде. Мы придерживаемся следующего определения: «Социальное здоровье человека — это личностное новообразование, характеризующееся гармонией личностных смыслов, деятельности, взаимоотношений его с другими людьми, способствующее не только самоактуализации личности, но и позитивному развитию других людей, социума, общества и культуры в целом» [1]. Такой подход определил рассмотрение социального здоровья субъекта образования как основу, фундамент, способствующий сохранению и использованию личностных ресурсов для решения разноплановых социальных задач. Особенно актуальным решение вопроса о личностных ресурсах стоит в ситуации, когда речь идет о развитии ребенка, изначально имеющего сниженный потенциал адаптации к внешней среде вследствие наличия особенностей в развитии.

В работе А. Г. Хентонен и Е. Д. Лысенко подчеркивается, что на сегодняшний день подготовке к работе в инклюзивной образовательной среде не уделяется должного внимания. Авторами отмечается, что студенты направления «Педагогическое образование» имеют лишь поверхностное понимание об инклюзивном образовании [7]. Необходи-

мость осуществления инклюзивной практики в профессиональной деятельности требует от студентов — будущих педагогов сформированности новых компетенций, сформулированных во ФГОС и профстандартах, но пока дидактически недостаточно обеспеченных. На наш взгляд, одна из таких важных компетенций — готовность укреплять социальное здоровье учащихся в условиях инклюзивной среды. В психологическом словаре приводится такое определение профессиональной готовности: «субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определенной профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнять» [6].

Соотношение содержания компетенции «готовность к укреплению социального здоровья учащихся в условиях инклюзивного образования» со структурой профессиональной готовности представлено в таблице 1.

Таблица 1

**Характеристика компонентов готовности к укреплению социального здоровья
в условиях инклюзивного образования**

Компонент профессиональной готовности	Элемент содержания компетенции
Интеллектуально-познавательный	знание о содержании понятий «социальное здоровье» и «инклюзивный подход»; представление о методах и приемах их развития/осуществления
Мотивационно-ценностный	представление о социальном здоровье и инклюзии как о ценности; намерение укреплять социальное здоровье учащихся и способствовать достижению ими равных прав; владение рефлексивными умениями, сформированная положительная Я-концепция; сформированность личностных качеств, способствующих укреплению социального здоровья и реализации инклюзивного подхода (готовность к межкультурному диалогу, способность к эмпатии и саморегуляции, эмоциональная стабильность и др.)
Операционально-деятельностный	сформированные навыки осуществления взаимодействия с обучающимися в инклюзивной среде; сформированные навыки развития и укрепления показателей социального здоровья обучающихся

Несомненно, сенситивным периодом формирования описываемой нами компетенции, как и других, является время овладения педагогической профессией в процессе получения университетского образования. Именно в период обучения в университете закладывается фундамент профессиональной готовности, определяющий в последую-

щем успешность в выполнении конкретных педагогических задач. Нами был осуществлен анализ учебных планов основных и дополнительных образовательных программ по направлению «Педагогическое образование» нескольких вузов России. Целью анализа являлось выявление модулей/дисциплин, в содержании которых ставится задача формирования компетенций, обеспечивающих готовность к укреплению социального здоровья учащихся в условиях инклюзивного образования. В таблице 2 представлены результаты анализа учебных планов в Тюменском госуниверситете.

Таблица 2

Дисциплины педагогических направлений, предусматривающие формирование готовности к укреплению социального здоровья в условиях инклюзивного образования в Тюменском государственном университете

Профиль подготовки	Кол-во	Название дисциплин
Бакалавриат		
Начальное образование; Иностранный язык (ФГОС 3+)	8	<ul style="list-style-type: none"> – Педагогическое взаимодействие (с тренингом социально-психологической компетентности) – Коммуникативный тренинг – Педагогическая конфликтология (с тренингом конфликтологической компетентности) – Практикумы по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с учетом индивидуальных особенностей – Теория и практика межкультурной коммуникации – Психолого-педагогическое сопровождение социализации личности младшего школьника в поликультурной среде – Специальная психология и педагогика (по профилю) – Социальная реабилитация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья
Дошкольное образование (ФГОС 3+)	5	<ul style="list-style-type: none"> – Социальная реабилитация обучающихся с ограниченными возможностями; – Педагогическая конфликтология (с тренингом конфликтологической компетентности); – Практикумы по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с учетом индивидуальных особенностей; – Психолого-педагогическое сопровождение социализации личности дошкольника в мультикультурной среде; – Специальная дошкольная психология и педагогика
Математика; информатика (ФГОС 3+), Изобразительное	4	<ul style="list-style-type: none"> – Практикумы по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с учетом индивидуальных особенностей; – Коммуникативный тренинг; – Педагогическая конфликтология (с тренингом конфликтологической компетенции);

Инклюзия в университетах:
глобальные тренды и локальные стратегии

Профиль подготовки	Кол-во	Название дисциплин
искусство (ФГОС 3+)		– Социальная реабилитация обучающихся с ограничением жизнедеятельности
Начальное образование (ФГОС 3+)	6	<ul style="list-style-type: none"> – Педагогическое взаимодействие (с тренингом социально-психологической компетентности); – Социальная реабилитация обучающихся с ограничением жизнедеятельности; – Коммуникативный тренинг; – Педагогическая конфликтология (с тренингом конфликтологической компетентности); – Практикумы по психолого-педагогическому сопровождению младших школьников с учетом индивидуальных особенностей (с основами инклюзивного образования); – Специальная психология и педагогика (по профилю)
Все профили (ФГОС 3++)	Более 10	<ul style="list-style-type: none"> – Инклюзия в образовании (базовая часть); – Элективы: «Экология человека», «Гармония межличностных отношений», «Инклюзия и разнообразие в образовании. Образование в ситуации неопределенности и гетерогенности», «Экстремальная педагогика», «Межкультурная коммуникация в кейсах», «Основы межкультурного диалога», «Рискология», «Здоровьесберегающие технологии для всех», «Стресс в нашей жизни», «Эмоциональный интеллект» и др.
Магистратура		
Инклюзивное образование	13	<ul style="list-style-type: none"> – Педагогическая девиантология; – Тьюторское сопровождение ребенка и его семьи в условиях инклюзивного образования; – Коммуникативный тренинг; – Социальная реабилитация обучающихся с ограничением жизнедеятельности; – Технологии конструирования индивидуальной образовательной траектории детей с ограниченными возможностями здоровья; – Психолого-педагогические технологии ресоциализации детей и членов их семей в трудной жизненной ситуации; – Современные технологии и методы абилитации и реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья; – Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение ребенка и семьи; – Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья; – Технологии выстраивания межкультурного диалога на основе национальных идей и образов искусства;

Профиль подготовки	Кол-во	Название дисциплин
		<ul style="list-style-type: none"> – Здоровьесберегающие технологии в инклюзивном образовании; – Педагогическая деонтология (с тренингом профессионально-личностного роста педагога); – Психолого-педагогическое сопровождение детей с множественными нарушениями развития
Методология и методика соц. воспитания	3	<ul style="list-style-type: none"> – Социальная реабилитация обучающихся с ограничением жизнедеятельности; – Коммуникативный тренинг; – Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья
Управление образованием	3	<ul style="list-style-type: none"> – Организация работы с гетерогенными группами; – Коммуникативный тренинг; – Социальная реабилитация обучающихся с ограничением жизнедеятельности; – Тренинг конфликтологической компетентности
Программы повышения квалификации		
Педагог	3	<ul style="list-style-type: none"> – Практикумы по организации индивидуальной работы со школьниками с основами педагогики многообразия – Психолого-педагогическое сопровождение социализации личности в мультикультурной образовательной среде Педагогическое взаимодействие с тренингом социально-психологической компетентности
Воспитатель дошкольной образовательной организации	2	<ul style="list-style-type: none"> – Педагогика разнообразия с тренингом по организации индивидуальной работы с дошкольниками – Основы конфликтологии с тренингом по конфликтологической компетентности
Педагог дополнительного образования	1	<ul style="list-style-type: none"> – Педагогическое взаимодействие с тренингом социально-психологической компетентности

Анализ содержания рабочих программ перечисленных дисциплин показал, что основными задачами являются формирование навыков коммуникации и организации деятельности в инклюзивной среде. Задачи, связанные с укреплением социального здоровья, практически не представлены.

При осуществлении анализа учебных планов других университетов по аналогичным образовательным программам (например, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Томский государственный педагогический

университет и др.) нами были отмечены значительные расхождения в учебных планах относительно количества и содержания дисциплин, способствующих развитию изучаемой нами компетенции. В учебных планах некоторых профилей педагогического направления такие дисциплины пока не представлены. Очевидно, что необходимо расширять практику включения дисциплин/модулей, направленных на формирование готовности будущих педагогов к укреплению социального здоровья детей в инклюзивной образовательной среде.

Несомненно, в условиях получения педагогического образования развитие готовности к укреплению социального здоровья учащихся как компетенция развивается не только в рамках аудиторных занятий. Воспитательная среда вуза, воспитание личности студента через его включение в организацию и участие в событиях различного уровня и направленности, педагогические принципы, которыми руководствуются преподаватели, и другие факторы также способствуют становлению данной компетенции. В качестве примера можно привести Фестиваль инклюзивной культуры, ежегодно организуемый Ресурсным учебно-методическим центром по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ ТюмГУ, целью которого является формирование инклюзивности как индивидуального качества у студентов педагогической направленности [4]. Фестиваль, включающий различные мероприятия, события и виды деятельности студентов, отвечает всем условиям организации событийных мероприятий инклюзивной направленности: деятельностный подход (активное соучастие и содействие студентов, личностное осознание значимости действия), участие в событии людей с инвалидностью, наличие процесса интериоризации принципов инклюзии (перехода внешних контекстов деятельности во внутренний план) [3].

Таким образом, необходимость расширения инклюзивных практик указывает на важность вопроса о включении задачи формирования готовности к укреплению социального здоровья всех субъектов образования как значимой при составлении для будущих педагогов учебных планов и подбора соответствующего содержания.

Литература

1. Байкова, Л. А. Социальное здоровье детей и молодежи: методология, теория и практика : монография / Л. А. Байкова ; Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина. — Рязань, 2011. — 224 с.
2. Батищев, Г. С. Творчество и новое педагогическое мышление: от диалектики межсубъектности к проекту системы обновления воспитательных процессов. Творчество и педагогика / Г. С. Батищев. — Москва, 1988.
3. Волосникова, Л. М., Пять контекстов инклюзивного высшего образования / Л. М. Волосникова, Е. А. Кукуев, О. В. Огороднова, И. В. Патрушева // Письма в Эмиссия.Оффлайн. — 2018. — № 8. — С. 2641.

4. Кукуев, Е. А. К системе формирования инклюзивной культуры в университете / Е. А. Кукуев, О. А. Мальцева // Письма в Эмиссия.Оффлайн. — 2019. — № 2. — С. 2698.
 5. Малофеев, Н. Н. Коррекция, интеграция, инклюзия, что дальше? / Н. Н. Малофеев // Специальное образование : Материалы XI международной научной конференции 22–23 апреля 2015 г. — СПб., 2015. — Том 1. — С. 9–15.
 6. Психологический словарь / авт.-сост. В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева, Л. М. Балабанова; под общей ред. Ю. Л. Неймера. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. — 640 с.
 7. Хентонен, А. Г. Подготовка будущих учителей к активизации познавательной деятельности у школьников в условиях инклюзивного образования / А. Г. Хентонен, Е. Д. Лысенко // ИСОМ. — 2016. — № 5–3. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/podgotovka-buduschih-uchiteley-k-aktivizatsii-roznavatelnoy-deyatelnosti-u-shkolnikov-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 10.04.2019).
-

О. В. Булатова

Тюменский государственный университет

г. Тюмень, Россия

Подготовка студентов к реализации инклюзивного процесса в общем образовании

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки студентов к реализации инклюзивного процесса в общем образовании. Подчеркивается значимость готовности студентов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) в условиях реализации инклюзивного образования, так как оказывает влияние на внедрение инклюзивных практик. Также представлен отечественный и зарубежный опыт по подготовке студентов к работе в условиях инклюзивного образования.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, инклюзивная готовность, дети с ограниченными возможностями здоровья, профессиональная подготовка*

***Abstract.** The article deals with the problem of professional training of students to implement the inclusive process in General education. The importance of students' readiness to work with children with disabilities in the context of inclusive education is emphasized, as it affects the implementation of inclusive practices. Domestic and foreign experience in preparing students for work in inclusive education is also presented.*

***Keywords:** inclusive education, inclusive readiness, children with disabilities, vocational training*

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00373 А «Академическая мобильность студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях трансформации высшего образования».

Инклюзивное образование пропагандируется во всем мире как наиболее эффективный подход к обучению детей с ОВЗ. Как правило, инклюзивное образование согласуется с демократическими принципами западной культуры. Инклюзия — это в основном социальное равенство, социальная справедливость и свобода, это основные компоненты демократических сообществ [8, 9].

Многие страны приняли принципы инклюзивного образования, включив их в национальную политику и законодательство. Однако принятие этих демократических принципов оказывается сложной задачей для школ и учителей, особенно в условиях, когда

доминируют традиционные культуры и формы школьного обучения. Обзор международных исследований показал, что степень внедрения инклюзивного образования значительно варьируется в зависимости от национальных условий, что приводит к вопросам о барьерах, препятствующих внедрению инклюзии. Ключевым условием успешной реализации инклюзивного образования является восприятие учителем инклюзии и отношений к ней [3, 8].

Представления учителей об инклюзивном образовании оказывает влияние на внедрение инклюзивных практик. Во-первых, отношение учителей к инклюзивному образованию связано с их степенью принятия учащихся с различными потребностями в обучении. Во-вторых, озабоченность учителей связана с тем, насколько они считают возможным внедрение инклюзивной практики в своих классах, особенно с точки зрения подготовки кадров и предоставления людских и технических ресурсов. В-третьих, их настроения указывают на их уровень комфорта при взаимодействии с людьми с ограниченными возможностями и, вероятно, влияют на то, как они обращаются с обучающимися с ОВЗ в своих классах.

Также восприятие учителями инклюзивного образования (их отношение, проблемы и настроения) связано с такими переменными и характеристиками, как сами учителя и ученики, включая характер и тяжесть инвалидности учащихся; соответствующие знания и подготовку учителей в области специального образования; педагогический опыт взаимодействия с людьми с ОВЗ; воспринимаемая уверенность в обучении данной категории детей; знание преподавателями соответствующего законодательства и национальной политики инклюзивного образования [9].

Итальянские учителя через 40 лет реализации данной образовательной реформы демонстрируют высокий уровень приверженности к инклюзивному образованию. Примерно 90% респондентов выразили согласие с тем, что учащиеся с особыми образовательными потребностями должны обучаться в обычных классах, и только 7% сочли, что вместо этого их следует перевести в специальные учебные классы. Для повышения качества инклюзивного образования учителя чаще всего упоминают о необходимости повышения квалификации без отрыва от производства, уменьшении размеров классов и дополнительной помощи со стороны вспомогательных учителей и терапевтов в классе [8, с. 465–479].

В Греции демократические убеждения учителей о школьной жизни связывают с перспективами инклюзии в целом. Термин «демократические убеждения» охватывает ценности свободы, равенства и справедливости, которые влияют на усилия учителей по удовлетворению различных потребностей учащихся в классе и связаны с эффективностью учителей. Вера в демократические ценности является особенно важной характеристикой в контексте доминирующей культуры греческих школ, где учителяощряются к принятию позитивного отношения к практике инклюзивного образования. В связи с этим программы подготовки учителей включают укрепление доверия учителя

и участие в тренингах, связанных с работой с детьми с ограниченными возможностями, а также разделы с учебными практиками [6, с. 480–499].

Учителя в западных странах чаще сообщают о внедрении инклюзивных практик в своих школах, чем в развивающихся. Педагоги в странах Юга и Востока в целом сообщают, что они поддерживают идеологические принципы инклюзии, но при этом скептически относятся к ее реализации и сталкиваются с трудностями, когда пытаются применять инклюзивные практики в реальных классных условиях [9].

В финских школах учителя, работающие с детьми с ОВЗ, более позитивно относятся к инклюзии, нежели учителя-предметники и классные руководители, не работающие с данной категорией. Общий уровень принятия инклюзивного образования среди учителей обусловлен опытом работы с данной категорией и направленностью профессиональной подготовки на этапе подготовки в вузе [7, с. 270–282].

Таким образом, в зарубежных исследованиях построение инклюзивной практики в образовании связано с позитивным отношением учителей, особое значение придается инклюзивной культуре путем создания заботливого и доверчивого сообщества с хорошим климатом и путем создания инклюзивных ценностей. Поэтому в программах профессиональной подготовки, повышения квалификации учителей предусмотрено не только знакомство с особенностями детей с ОВЗ, но и тренинги для укрепления доверия, формирования позитивного отношения к детям с ОВЗ.

В отечественной системе профессионального образования основным документом при организации обучения являются федеральные государственные стандарты высшего образования (далее — ФГОС ВО). В ФГОС ВО сконцентрированы требования к профессиональной деятельности в парадигме компетентного подхода, а также они коррелируют с профессиональными стандартами будущей специальности. Образовательные стандарты педагогических направлений (44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.02 Психолого-педагогическое образование) содержит ряд компетенций, овладение которыми непосредственно связано с формированием инклюзивной готовности будущих специалистов.

При этом количество направлений профессиональной подготовки специалистов специального образования, сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья недостаточно или остается не востребовано. На местах специалисты с базовым образованием вынуждены работать не по специальности или вести частную практику, так как места в образовательных организациях заняты другими специалистами, имеющими 72-часовые курсы повышения квалификации. Можно выделить множество факторов, вызывающих трудности профессиональной подготовки специалистов, способных работать с детьми с ОВЗ в условиях реализации инклюзивного образования. Но мы не преследуем цели всеобщего охвата данной проблемы. Нас интересуют вопросы подготовки студентов к инклюзии.

В этой связи проблема подготовки студентов к реализации инклюзивного процесса в общем образовании является актуальной. Возникает потребность формирования компетенций у студентов для реализации инклюзивного образования, а также целостного представления о содержании работы с детьми с ОВЗ. Мы уже писали о необходимости изменения мышления и сознания у студентов педагогического вуза, формирования привычки работать с многообразием, готовности к работе с детьми с ОВЗ, позволяющей сделать систему общего образования открытой, принцип инклюзивного образования — доступным и востребованным, объединить педагогическое сообщество для решения практических задач [2, с. 98–101].

Современные исследователи активно поднимают данную проблему и предлагают способы ее решения. М. П. Малиновская, представляя опыт Новосибирского государственного педагогического университета (НГПУ) по формированию готовности будущих педагогов к работе с инклюзией, выделяет три модели формирования инклюзивной компетентности у студентов. Первая модель связана с включением в традиционные учебные дисциплины специальных тем про инклюзивное образование, проектных заданий, интерактивных заданий по формированию инклюзивной готовности, а также проведение уроков в инклюзивных классах. Вторая модель направлена на формирование инклюзивной готовности у студентов посредством специальных дисциплин. Третья является комплексной, так как соединяет потенциал разработанных специальных учебных курсов и переструктурированных базовых учебных дисциплин. Автор отмечает, что наиболее эффективной моделью по формированию готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзии является третья модель. Под готовностью к работе в инклюзивном образовании понимается способность осуществлять педагогическую деятельность в инклюзивном пространстве и выделяются следующие сущностные характеристики: положительные мотивы деятельности и чувства, испытываемые от нее; знания об инклюзивном образовании; знания об особенностях детей с разными нозологиями; способность организовывать инклюзивный образовательный процесс и эффективное взаимодействие с его участниками; анализ педагогической деятельности (рефлексия или оценка самооффективности); и самое главное — способность и готовность решать профессиональные задачи инклюзивной практики [5, с. 41–45].

Опыт ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» и ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» показывает, что формирование у студентов установки на ценностное отношение к детству, основанной на глубоком уважении к ребенку независимо от конкретных особенностей и развития, способствует созданию новых инклюзивных практик и продвижению инклюзивного образования в целом [4, с. 12]. Формирование профессиональной готовности у студентов к работе с детьми с ОВЗ в условиях реализации инклюзивного образования происходит посредством авторских курсов и учебных предметов, направленных на психолого-педагогическое просвещение об особенно-

стях возрастного и общего психического развития детей младшего школьного возраста с ОВЗ и инвалидностью; особенностей создания специальных условий обучения и воспитания для данной категории детей; а также предполагаются различные виды практик: стационарная и выездная.

В Удмуртском государственном университете А. А. Баранов, А. С. Сунцова поднимают вопрос о необходимости развития у будущих педагогов на этапе обучения в вузе субъектной позиции, предполагающей не только освоение стандартного комплекса компетенций, но и наращивание новых, альтернативных умений в решении специфичных ситуаций инновационного инклюзивного образования. Субъектную позицию будущего педагога авторы понимают как «...специфическую форму его самоопределения в различных нестандартных ситуациях профессиональной деятельности, которая актуализируется и развивается в конкретных обстоятельствах выбора, проявляется через суждение, принятие решения, действие, переживание, выполняя функцию профессионально-личностной самоидентификации...» [1, с. 36]. Предлагается формировать ее посредством стажерской практики в свободное от учебы время на добровольной основе [1, с. 29–52].

В заключение необходимо отметить, что исследователи подчеркивают важность выстраивания преимущественности вузовской подготовки и профессиональной образовательной среды. Подготовка студента к реализации инклюзии должна быть прежде всего нацелена на личностную готовность к работе с детьми с ОВЗ, формирование ценностного отношения к детству в целом. Данный подход будет способствовать продвижению инклюзивного образования в России.

Литература

1. Баранов, А. А. Развитие субъектной позиции студентов в процессе стажерской практики в инклюзивной школе / А. А. Баранов, А. С. Сунцова // Образование и наука. — 2020. — Т. 22. — № 2. — С. 29–52.
2. Булатова, О. В. Подготовка студентов к реализации инклюзивного процесса в общем образовании / О. В. Булатова // Вестник угроведения. — 2014. — № 3 (18). — С. 98–101.
3. Булатова, О. В. Организация программ академической мобильности для студентов с ограниченными возможностями здоровья: зарубежный опыт (на примере Италии) / О. В. Булатова, О. С. Андреева // Север и молодежь: здоровье, образование, карьера : сборник материалов I Международной научно-практической конференции. — 2019. — С. 161–166.
4. Ивенских, И. В. Профессиональная готовность будущих педагогов к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях инклюзивной практики / И. В. Ивенских, С. Н. Сорокоумова, О. В. Суворова // Вестник Мининского университета. — 2018. — Т. 6. — № 1 (22). — С. 12.

5. Малиновская, М. П. Формирование готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовательном пространстве / М. П. Малиновская // Развитие образования. — 2019. — № 2 (4). — С. 41–45

6. Freire S., Pipa J., Aguiar C., Vaz da Silva F. and Moreira S. Student-teacher closeness and conflict in students with and without special educational needs // *British Educational Research Journal*. — 2020. — Vol. 46 (3) .– P. 480-499. Saloviita T. Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland // *Scandinavian journal of educational research*. — 2020. — Vol. 64 (2). — P. 270–282.

7. Saloviita T., Consegna S. Teacher attitudes in Italy after 40 years of inclusion. *British journal of special education*.– 2019. — №46 (4).– P. 465–479.

8. Stavrouss P., Didaskalou E., Green J.G. Are Teachers' Democratic Beliefs about Classroom Life Associated with Their Perceptions of Inclusive Education? // *International journal of disability development and education*. — 2020.

Н. Ш. Тюрина

*Московский городской педагогический университет
г. Москва, Россия*

Исследование рефлексии будущих специальных педагогов как предиктора готовности к будущей профессиональной деятельности

***Аннотация.** В отечественной педагогической науке способность к рефлексии рассматривается как структурный компонент инклюзивной компетентности педагога. В статье представлены результаты исследования рефлексивности студентов направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование». Показано, что даже студенты, обучающиеся на 3–4 курсах, обладают низким или средним уровнем рефлексии. Такие результаты говорят о необходимости создания развивающей среды, в которой будут созданы условия для развития данного профессионально значимого качества личности.*

***Ключевые слова:** рефлексия, специальное (дефектологическое) образование, инклюзивное образование, педагог.*

***Abstract.** The ability to reflect is considered as a structural component of the teacher's inclusive competence. The article presents the results of a study of students' 'reflexivity in the specialty «Special (defectological) education». It is shown that even students who are studying for 3-4 years have a low or average level of reflection. Such results indicate the need to create a developing environment in which conditions will be created for the development of this professionally significant quality of the individual.*

***Keywords:** reflection, special (defectological) education, inclusive education, teacher.*

Инклюзия на всех уровнях образовательной вертикали сегодня стала реальной педагогической практикой. Российская Федерация прошла этот путь практически за двадцать лет от первых экспериментальных общественно-профессиональных инициатив до законодательно закреплённой нормы. Безусловно, интенсивный путь становления инклюзивной образовательной вертикали на сегодняшний день не закончен. Существует множество объективных и субъективных трудностей и противоречий, затрудняющих или делающих невозможным качественную реализацию идеи образования для всех. Одной из таких проблемных зон является готовность педагогического сообщества всех уровней к принятию многообразия и вариативности субъектов образовательной деятельности.

Реальная педагогическая практика сегодня транслирует выраженный запрос на исследования феномена компетентности педагогов в контексте инклюзивного образования, конструирование и реализацию соответствующих развивающих программ. В первом десятилетии 2000 годов в терминологический аппарат педагогики вводится понятие «инклюзивная компетентность учителя» (И. Н. Хафизулина и др.). По мнению И. Н. Хафизулиной инклюзивная компетентность учителя — это «интегративное личностное образование, обуславливающее способность учителей осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду образовательной организации и создание условий для его развития и саморазвития» [3]. Структуру инклюзивной компетентности учителя составляют ключевые содержательные (мотивационная, когнитивная, рефлексивная) и ключевые операционные компетенции.

Рассмотрим феномен рефлексивности студента как значимый предиктор готовности к будущей педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования. Традиционно рефлексия рассматривается как значимый психологический феномен в контексте лично ориентированной парадигмы образования. В соответствии с ее теоретическими положениями образование — это процесс взаимодействия в плоскости «Я и Другой», в котором ценностным ориентиром является установление субъектных отношений в разнообразных диадах (триадах).

В психологии феномен рефлексивности рассматривается как одна из основополагающих характеристик профессионально-личностной компетентности (В. А. Петровский) [2]. Также для отечественной психологии традиционно рассмотрение взаимосвязи рефлексивности и развития творческих способностей и творческого мышления (И. А. Стеценко, М. В. Кларин и др.). Согласованность творческого мышления с рефлексией, которая позволяет постигать личностный опыт субъекта на основе умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок, а также его активная внутренняя работа по переживанию, припоминанию и решению проблем педагогической деятельности находит свое отражение в исследовании М. В. Кларина. Кроме этого, она включает обращение к убеждениям в целях интерпретации, анализа, осуществления действий, обсуждения или оценки. Важно, что способность к рефлексии побуждает человека к творческой самореализации на основе осознания своих мировоззренческих установок, в которых он выделяет свое собственное видение актуальной проблемы. В контексте ценностей инклюзивного образования осознанная мировоззренческая позиция педагога оказывается крайне важна. Кроме этого, рефлексия также принято рассматривать с точки зрения теории деятельности (О. С. Анисимова, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, Л. С. Рубинштейна), где рефлексивная компетентность педагога также способствует формированию педагогического творчества и мастерства.

Не менее значимым для признания важности исследования феномена рефлексивности являются подходы, в которых данное качество личности рассматривается как смыслообразующий элемент деятельности человека (В. П. Зинченко, Е. И. Исаева, В. И. Слободчикова и др.). Рефлексия здесь рассматривается как внешний мыслительный процесс, с одной стороны, и как внутренний процесс, позволяющий человеку изучить свое мироустройство, определить границы «Я и Другие», занять позицию наблюдателя за своей жизнью, предпринять попытку мировоззренческого осмысления конкретных феноменов бытия — с другой. Соотношение внешней и внутренней рефлексии способствует формированию рефлексивного педагогического мышления. Встреча педагога с обучающимся на каждой ступени образовательной вертикали — это всегда живой процесс, в котором его готовность к принятию нетипичного развития и своеобразия способов познания окружающего мира как легитимных является залогом эффективности взаимодействия. Способность педагога к рефлексии собственного Я и процесса взаимодействия с Другим учеником будет способствовать качественной индивидуализации и оптимизации контакта с субъектами профессионального взаимодействия.

Понимание значимости данного феномена в реализации практики инклюзивного образования, рефлексия собственной преподавательской деятельности и процесса подготовки будущих специальных педагогов стимулировала исследовательский интерес и его экспериментальную реализацию. На основе опросника «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии» [1] в период 2019–2020 в рамках занятий элективного курса «Образ Другого в мировом кинематографе» 80 студентам 3-го и 4-го курсов обучения Института Специального образования и комплексной реабилитации ГАОУ ВО МГПУ было проведено экспериментальное исследование. Количественный анализ результатов показал, что у студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», преобладает *средний уровень* сформированности педагогической рефлексии (56%) либо *низкий уровень* (27%), *высокий уровень* педагогической рефлексии продемонстрировали 17% студентов. Можно допустить, что полученные результаты обусловлены тем, что экспериментальную группу составили бакалавры очно-заочной формы обучения, изначально имеющие невысокий уровень мотивации к педагогической деятельности. Для получения репрезентативных данных по выборке студентов направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» следует расширить экспериментальную группу.

Анализ результатов исследования показал, что для студентов с *высоким уровнем рефлексии* характерно обращение к изучению своего поведения и поступкам других людей, установление причинно-следственных связей в своих действиях в прошлом, настоящем и будущем. Им свойствен анализ, планирование и прогнозирование своего поведения. Студенты, демонстрирующие высокий уровень педагогической рефлексии, проявляют личную заинтересованность и положительное отношение к самопознанию и саморазвитию через анализ взаимодействия с другим опытом. Кроме этого, у студен-

тов с высоким уровнем рефлексивности отмечается адекватная самооценка. Таким образом, в контексте идеи инклюзивного образования высокий уровень рефлексивности будет способствовать реальной индивидуализации процесса взаимодействия педагога и ребенка, педагога и родителя с учетом психофизических, эмоционально-личностных, социально-психологических особенностей каждого. Способность понимания своих реакций, чувств, эмоций и установления связи с внешними и внутренними процессами (например, на уроке или в беседе с родителем) позволит педагогу адаптировать учебный материал, определить эффективный канал и способы предоставления информации и т. д. Способность к самоанализу и осознанию причин, следствий, прогнозированию будущего позволит педагогу избежать профессиональной стагнации, будет стимулировать его развитие и саморазвитие. Потому что каждый ученик и каждый опыт взаимодействия с ним уникален и стимулирует творческий поиск нового. Выраженная способность к установлению причинно-следственных связей, адекватная самооценка студента могут рассматриваться как фактор его психологической устойчивости в условиях стрессового (конфликтного) взаимодействия, а значит и как фактор профилактики профессионального выгорания.

Для студентов со *средним уровнем рефлексии* характерна неустойчивая готовность к самоанализу во взаимодействии с другими людьми, периодически возникает понимание необходимости в самообразовании, самоанализе и возможности его совершенствования в процессе профессиональной деятельности. В ситуации среднего уровня рефлексии педагог будет способен работать исключительно в рамках знакомого и привычного формата (воспроизвести готовый конспект урока или шаблонный разговор с родителем). Подлинного развивающего субъектного взаимодействия в таких условиях не сформируется. Однако развивающая среда образовательной организации (вуза, школы и др.), система наставничества, супервизии и профессиональной поддержки могут стимулировать осознание необходимости развития рефлексии как профессионально важного качества.

Низкий уровень рефлексивности характеризовался отсутствием мотивации к рефлексии своего поведения и деятельности, низкое осознание возможности понимания себя и понимания себя через других людей. Безусловно, низкий уровень рефлексии будет затруднять процесс субъектного взаимодействия в условиях инклюзии. В такой ситуации будущий педагог может демонстрировать образцы негибкого, стереотипного поведения и общения с лицами с ОВЗ и инвалидностью, их социальным окружением. Однако, как и в случае среднего уровня развития рефлексивности, полагаем, что совокупность развивающих факторов может стимулировать ее развитие.

Анализ результатов экспериментального исследования показал необходимость создания специальных условий или развивающей среды, которая будет способствовать максимально эффективному и целенаправленному процессу развития рефлексивной способности студентов. Целенаправленность в данном случае обеспечивает конструи-

рование развивающей среды с определенной ценностной установкой. Для обучающегося по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» такими ценностями должны быть ценности инклюзивного образования и инклюзивного образа жизни.

Традиционно знакомство с ценностями инклюзивной жизни в образовательном процессе вуза реализуется через систему лекционных и практических занятий, на которых превалирует когнитивный аспект познания. Однако современная теория познания говорит о возможностях интуитивного знания, где эмоциональная сфера также вовлечена в формирование картины мира. Совокупность выбора авторского замысла, сюжета, музыки, постановки кадра, манера изложения, игра актеров и прочие художественные средства в отдельном художественном произведении стимулируют внутреннюю психологическую работу человека по осознанию собственных чувств, мыслей, отношения к тому или иному феномену бытия. В данном случае мы говорим о феномене нетипичного развития и его функционировании в разных социальных моделях. Таким образом, появляется возможность использования художественных средств как образовательных инструментов, в том числе для развития рефлексивности будущих педагогов системы инклюзивного образования.

Учитывая теоретические положения психологии о связи творческого начала и развития рефлексии, значимости субъектного взаимодействия и наличия Другого для осознания и познания себя, можно предположить, что использование художественных средств в образовательном процессе может создавать такую развивающую среду. В связи с этим представляется актуальной разработка новых подходов в подготовке кадров дефектологического направления, в которых интегрируется и актуализируется развивающий потенциал разнообразных художественных средств.

Литература

1. Калашникова, О. В. Психологические особенности развития педагогической рефлексии: дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 1999. — 205 с.
2. Петровский, В. А. Состоятельность и рефлексия: модель четырех ресурсов / В. А. Петровский // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2008. — № 5 (1). — С. 77–100.
3. Хафизуллина, И. Н. Формирование профессиональной компетентности педагога общеобразовательной школы в работе с детьми с особыми образовательными потребностями / И. Н. Хафизуллина // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. — 2007. — Т. 13. — № 1. — С. 87.

Е. В. Неумоева-Колчеданцева, С. А. Быков

Тюменский государственный университет

г. Тюмень, Россия

Инклюзивная позиция педагога как ресурс работы с гетерогенными группами

Аннотация. *Обращение к конструкту «инклюзивная позиция» педагога определяется необходимостью осмысления значимости личностного «фактора» социальной (социально-образовательной) инклюзии, понимаемой как процесс взаимодействия государства, общества и личности. В данном исследовании в качестве интегративного личностного показателя инклюзии предлагается рассматривать «инклюзивную позицию» педагога. Проблема исследования заключается в слабой представленности категории «инклюзивная позиция» педагога в психолого-педагогической науке, недостаточном уровне ее осмысления и дефинирования.*

Ключевые слова: *социальная инклюзия, социально-образовательная инклюзия, лица с ограниченными возможностями здоровья, инвалиды, инклюзивная позиция педагога.*

Abstract. *The appeal to the construct “inclusive position” of the teacher is determined by the need to comprehend the the importance of the personal «factor» of social (socio-educational) inclusion, understood as a process of interaction between the state, society and the individual. In this study, the «inclusive position» of the teacher is considered as an integrative personal indicator of inclusion. The research problem lies in the weak representation of the category of «inclusive position» of the teacher in psychological and pedagogical science, the insufficient level of its comprehension and definition.*

Keywords: *social inclusion, social and educational inclusion, persons with disabilities, disabled, inclusive position of a teacher.*

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00106 «Смысловые механизмы профессионального самоопределения студентов — будущих педагогов».

Одной из приоритетных «зон заботы» в современной России становится жизнь и благополучие людей с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) и инвалидов, что находит отражение в государственной политике в сфере социальной жизни и образования. Тотальный (социальный в широком смысле слова) характер инклюзии требует конкретизации этого понятия. *Социальную инклюзию* мы рассматриваем как це-

ленаправленный и регулируемый государством, обществом и личностью процесс в отношении конкретной социальной группы, направленный на включение ее в активную жизнедеятельность общества (О. А. Селиванова). В качестве одной из социально уязвимых, гетерогенных групп, относительно которых реализуется социальная инклюзия, мы рассматриваем лиц с ОВЗ и инвалидов. *Лица с ОВЗ* не квалифицируются как инвалиды, но имеют ограничения по здоровью; *инвалиды* — лица, имеющие нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями; лица, имеющие инвалидность, подтвержденную врачебно-трудовой экспертной комиссией. Данные категории чрезвычайно неоднородны, при этом, вне зависимости от нозологии, все нарушения здоровья (в той или иной степени) препятствуют социальной интеграции личности, что и определяет ее «особые потребности» — главным образом, потребность в защите, заботе и поддержке государства, общества и отдельных людей.

Инклюзия как направление политики и стратегии развития социально-образовательной сферы регулируется соответствующими механизмами (материально-техническим, нормативно-правовым обеспечением деятельности, санкциями за их невыполнение и / или нарушение и др.). Перечисленные регуляторы определяют «рамки» деятельности профессиональных организаций и сообществ, придают инклюзии обязательный и «подконтрольный» характер. При этом стратегические и политические инициативы государства, стремящегося «идти в ногу со временем», занимать достойное место в международном сообществе, неизбежно «обречены на провал» без должной поддержки общества, профессионалов и конкретной личности. Конечно, реализация социальной инклюзии в отношении конкретной социальной группы (групп) возможна в условиях социальных, культурных, медицинских учреждений, образовательных (в этом случае уместно говорить о *социально-образовательной инклюзии*) и общественных организаций, но также и вне зависимости от этих условий, на уровне социальных отношений и межличностного взаимодействия. В связи с этим крайне справедливым представляется суждение о том, что «инклюзия невозможна в отдельно взятом учреждении» [9].

Итак, на уровне государственной политики в социальной сфере, в том числе в сфере образования, инклюзия является своего рода «маркером» готовности государства заботиться о людях с ОВЗ и инвалидах, «инструментом смягчения острого неравенства в российском обществе» [9]; на уровне социальных отношений и профессиональных практик — показателем готовности принимать людей с ОВЗ и инвалидов в качестве полноправных членов общества, инклюзивной культуры общества и профессиональных сообществ; на уровне личности — показателем отношения личности к инклюзии («*инклюзивной позиции*» — данный термин является «рабочим» и будет уточнен далее).

Относительная новизна инклюзии в нашем обществе и ее широкий социальный характер перед каждым человеком, не лишенным рефлексивного сознания, ставит проблему определения своего отношения к этому явлению, в том числе к инклюзии относительно лиц с ОВЗ и инвалидов. Категория «инклюзивная позиция» личности встре-

чается в тезаурусе современной гуманитарной науки, при этом часто в эмпирическом «ключе» [9] и еще не получила должного научного обоснования. Однако, опираясь на традиции понимания позиции личности, сложившиеся в отечественной психологии, с одной стороны, и на понимание социальной инклюзии (представленное выше), с другой стороны, мы сможем сформулировать рабочее определение инклюзивной позиции личности.

Как известно, в традициях отечественной психологии позиция связывается с системой отношений личности. Отношения являются важнейшей формой связи человека с другими и к другим, отношений к окружающему миру и к себе [6]. Со становлением способности иметь и выражать свое отношение, то есть со становлением «внутренней позиции» связывает «рождение личности» Л. И. Божович [3]. Категория позиции личности (отношений личности) раскрывает сложную диалектическую связь между индивидуальным и общественным. Так, С. Л. Рубинштейн в русле субъектно-деятельностного подхода обосновывает единство общественного и индивидуального через взаимную детерминацию и взаимные переходы форм общественных отношений и индивидуальных жизненных отношений личности [7].

Содержательная характеристика субъективной стороны отношений дается с использованием таких категорий, как ценностные ориентации, интересы, мотивы [5]; мотивы, ценности, цели [2]. Близким (но не тождественным) понятию «позиция» является понятие «установка» личности, понимаемая как приобретенная готовность личности к определенной деятельности, предопределяющая особенности ее реагирования в тех или иных ситуациях [8]. Отношения формируются в деятельности, взаимодействии, поведении и через них же проявляются и познаются [7]. «...Поэтому деятельность — это не внешнее делание, а позиция — по отношению к людям, к обществу, которую человек всем своим существом, в деятельности проявляющимся и формирующимся, утверждает» [7, с. 9].

Конкретизируя ракурс изучения (вводя конкретный «предмет» позиции), Д. А. Леонтьев использует понятие «жизненная позиция личности» — отношение к собственной жизни — и связывает его с известной идеей бинарной структуры психики: низшие и высшие психические функции (Л. С. Выготский); бессознательное и сознание (З. Фрейд); «дорефлексивное» и рефлексивное отношение к жизни (С. Л. Рубинштейн) и др. Вне зависимости от используемой терминологии, речь идет о механизмах, обеспечивающих либо «рефлекторное», либо осознанное, рефлексивное отношение. Осознаваемость (рефлексивность) отношений автор рассматривает как один из основных признаков и составляющую позиции [4]. Еще один признак и компонент позиции — ее активность как способность «влиять» на «предмет» позиции. Эту составляющую позиции автор соотносит с понятиями «субъектность» или «агентность» [4] (в англоязычных источниках), то есть со способностью человека быть «фактором» и «направляющим» своей же деятельности, лицом, принимающим персональную ответственность за ее ход

и результаты. Третий признак и компонент позиции — аутентичность (гармония с собственной жизнью, ощущение ее подлинности, «настоящести») как способность «жить свою собственную жизнь» [4], являющаяся результатом экзистенциально-смысловых (осознанных и ответственных) выборов личности (выбора своего жизненного призвания и назначения, своего пути, своих ценностей и принципов). Как отмечает сам автор, структура жизненной позиции вполне соотносима с известной «триадой» психики: когнитивным, мотивационным и деятельностным ее компонентами.

Отметим, что понимание отношений как связей личности с разными аспектами действительности [6] позволяет говорить о том, что «предмет» позиции может иметь объективную локализацию. В том числе в условиях социально-образовательной инклюзии «предметом» позиции личности становятся процессы, направленные на включение лиц с ОВЗ и инвалидов в жизнедеятельность общества, а также группа лиц с ОВЗ и инвалидов. Таким образом, *инклюзивная позиция* — система отношений личности к социальной (социально-образовательной) инклюзии и конкретным социальным группам (в том числе к лицам с ОВЗ и инвалидам), относительно которых она (инклюзия) осуществляется.

Рассматривая инклюзию как процесс, осуществляющийся в том числе в образовательных учреждениях, следует подчеркнуть особое значение инклюзивной позиции педагога. В этом контексте инклюзивную позицию педагога можно рассматривать как показатель его готовности/неготовности к инклюзивному образованию, к «результативной деятельности по включению ребенка с особыми образовательными потребностями в учебное взаимодействие с другими участниками образовательного процесса» [1, с. 119].

Экстраполируя обозначенную выше «триаду» (когнитивный, мотивационный и деятельностный компоненты) на «предмет» инклюзивной позиции педагога (то есть на процессы, направленные на включение социально уязвимых групп в активную жизнедеятельность общества), дадим краткую характеристику ее основных аспектов. *Когнитивный компонент инклюзивной позиции* включает знания и представления о социально-образовательной инклюзии, о статусе лиц с ОВЗ и инвалидов в обществе, об их особенностях и типичных затруднениях, способах оказания им личной помощи и возможностях получения помощи в разных социальных институтах и др. *Эмоционально-мотивационный компонент инклюзивной позиции педагога* включает отношение к лицам с ОВЗ и инвалидам (интерес, доброжелательность, принятие, ответственность), мотивация к оказанию им помощи и расширению опыта общения с ними. *Поведенческо-деятельностный компонент инклюзивной позиции педагога* включает соответствие поведения социально-культурным нормам, принятие персональной ответственности за результат взаимодействия с лицами с ОВЗ и инвалидами, оказание личной помощи этой категории лиц, участие в деятельности общественных организаций, неформальных объединений, социальных институтов, оказывающих поддержку людям с ОВЗ и инвалидам.

«Содержание» компонентов инклюзивной позиции послужило показателями для ее оценки в рамках нашего пилотажного исследования. Выборку исследования составили педагоги общеобразовательных учреждений, учреждений дополнительного образования, организаций высшего образования, студенты и аспиранты педагогического направления подготовки г. Тюмени в количестве 219 человек. Исследование проводилось в период с ноября 2018 г. по февраль 2019 г. В качестве диагностического инструментария использовался опросник самооценочного типа, построенный в виде биполярных шкал. Такая структура опросника позволяет условно оценить инклюзивную позицию как *позитивную, негативную, неопределенную*. «Смешанный» состав выборки и пилотажный характер исследования позволяют дать общую *ориентировочную оценку характера инклюзивной позиции педагогов*. В связи с этим исследование не претендует на завершённый и исчерпывающий характер и должно быть продолжено в ближайшей перспективе.

Результаты оценки (самооценки) когнитивного компонента инклюзивной позиции педагогов позволяют констатировать недостаточную степень осведомленности педагогов о процессах социально-образовательной инклюзии в отношении лиц с ОВЗ и инвалидов, о нозологическом разнообразии, особенностях и потребностях этой группы, способах оказания им помощи. При этом диапазон значений, в который «падают» результаты (от 0 до 0,33 баллов, за исключением показателя 2), говорит, скорее, о *неопределенной*, чем о негативной позиции. Неопределенной является также и оценка статуса лиц с ОВЗ и инвалидов в российском обществе (рис. 1).



Рис. 1. Оценка когнитивного компонента инклюзивной позиции педагогов

Результаты оценки (самооценки) эмоционально-мотивационного компонента инклюзивной позиции педагогов позволяют говорить о недостаточной заинтересованности педагогов в решении проблем людей с ОВЗ и инвалидов, низкой мотивации к взаимодействию и оказанию личной помощи представителям этой группы, преимущественно негативной «палитре» эмоционального отношения к людям с ОВЗ и инвали-

дам (безразличие, недоброжелательность, непринятие). Иначе говоря, в данном аспекте инклюзивную позицию педагогов можно оценить, скорее, как *негативную*. *Неопределенной* позиция является в отношении личной ответственности за положение лиц с ОВЗ и инвалидов в обществе (рис. 2).

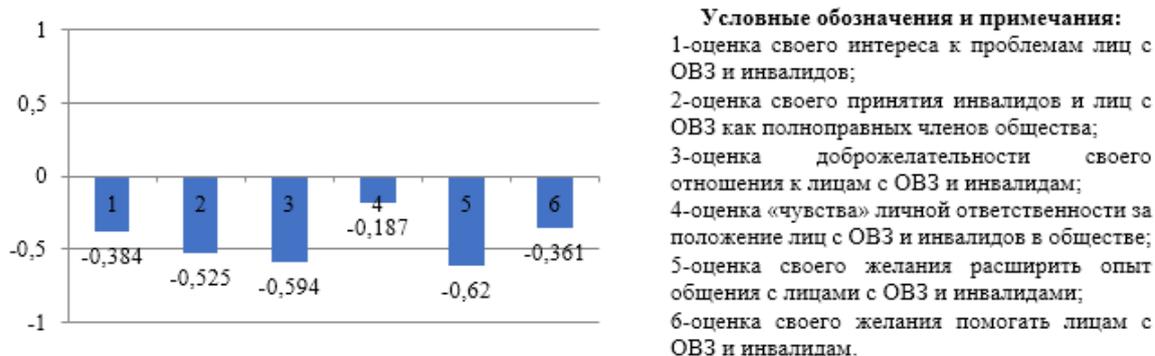


Рис. 2. Оценка эмоционально-мотивационного компонента инклюзивной позиции педагогов

Результаты оценки (самооценки) поведенческо-деятельностного компонента инклюзивной позиции педагогов позволяют отметить их *негативно-неопределенное отношение* к вопросам личной ответственности за результат взаимодействия с лицами с ОВЗ и инвалидами и оказания им личной помощи; и *позитивно-неопределенное отношение* к вопросам своего участия в деятельности общественных организаций, неформальных объединений и социальных институтов, помогающих людям с ОВЗ и инвалидам. При этом отмечается *негативная оценка* корректности своего поведения и «невмешательство» в некорректное поведение других людей в ситуациях общения с лицами с ОВЗ и инвалидами (рис. 3).

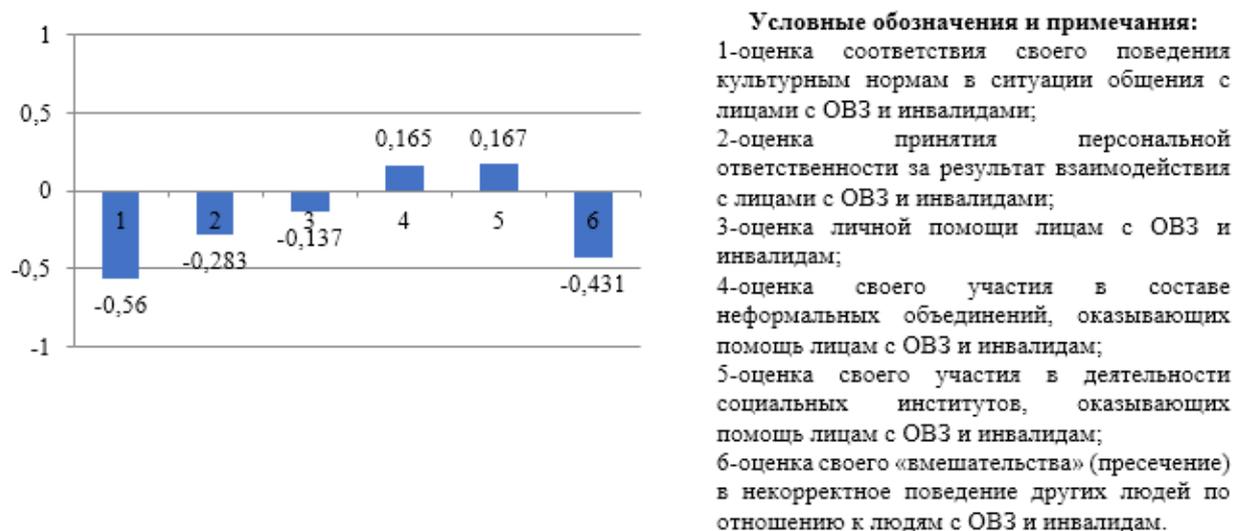


Рис. 3. Оценка поведенческо-деятельностного компонента инклюзивной позиции педагогов

В целом результаты исследования позволяют оценить инклюзивную позицию педагога преимущественно как *неопределенно-негативную*: педагоги в целом владеют информацией о процессах инклюзии, но, вероятно, затрудняются в определении своего отношения к ней; испытывают преимущественно негативные чувства к лицам с ОВЗ и инвалидам, отмечается низкая мотивация к взаимодействию с ними; характерна низкая степень личной включенности в процесс взаимодействия с лицами с ОВЗ и инвалидами. Одним из наиболее «проблемных» для педагогов вопросов, в которых они не могут определиться, является личная ответственность педагогов (рис. 4).

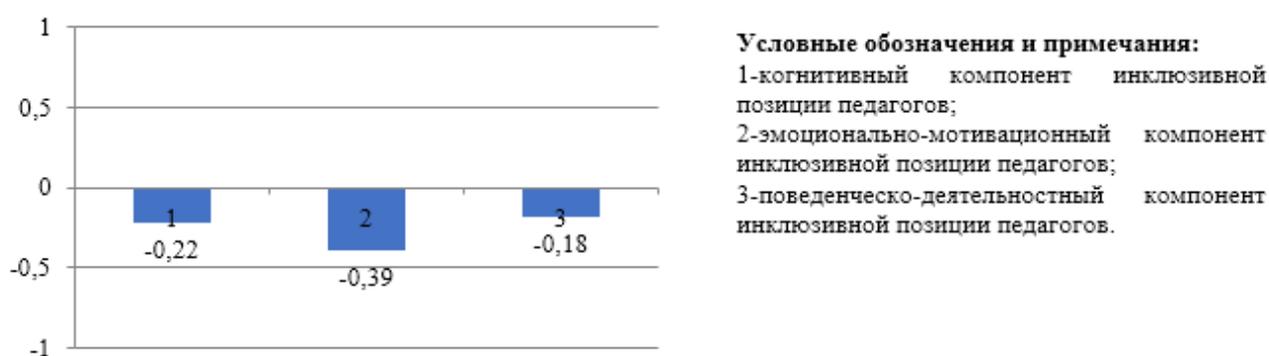


Рис. 4. «Соотношение» компонентов инклюзивной позиции педагогов

Таким образом, рассматривая инклюзивную позицию педагога как интегративный показатель его самоопределения в условиях инклюзии, как личностный «маркер» инклюзии, мы хотим подчеркнуть ее значение в общем инклюзивном процессе. Инклюзивная позиция педагога является «внутренним фактором», без учета которого внешние инициативы неизбежно «сталкиваются» с препятствиями. Иначе говоря, инклюзивная позиция педагога — важнейший (актуальный или потенциальный) личностный ресурс инклюзии. При этом, опираясь на результаты пилотажного исследования, мы вынуждены заключить, что актуальный статус и характер инклюзивной позиции педагога не позволяют рассматривать ее как «действующий» ресурс социально-образовательной инклюзии в отношении лиц с ОВЗ и инвалидов. В связи с этим считаем, что в ближайшей перспективе необходимо согласование государственной политики и стратегии в сфере социально-образовательной инклюзии с ее «внутренними» механизмами. Одним из путей такого согласования должна стать научно обоснованная и всесторонне обеспеченная система профессиональной подготовки педагога к инклюзии. Представляется, что это позволит повысить готовность педагогов к социально-образовательной инклюзии, а значит — будет способствовать реальному «воплощению» ее стратегий и практик в российском обществе и образовании.

Литература

1. Алехина, С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. — 2011. — № 1. — С. 83–92.
 2. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. Т. 1 / под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова; сост. В. П. Лисенкова. — Москва : Педагогика, 1980. — 229 с.
 3. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — Санкт-Петербург : Питер, 2008. — 398 с.
 4. Леонтьев, Д. А. Жизненная позиция личности: от теории к операционализации / Д. А. Леонтьев. — URL: <https://psy.su/feed/7109/#:~:text=%D0> (дата обращения 10.09.2020).
 5. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — Москва : Наука, 1984. — 444 с.
 6. Мясищев, В. Н. Основные проблемы и современное состояние отношений человека / В. Н. Мясищев // Психологическая наука в СССР. Т. 2. — Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1960. — С. 110–125.
 7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. Т. 2. / Акад. пед. наук СССР. — Москва : Педагогика, 1989. — 322 с.
 8. Узнадзе, Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнадзе. — Санкт-Петербург : Питер, 2001. — 416 с.
 9. Ярская, В. Н. Инклюзивная культура социальных сервисов / В. Н. Ярская, Е. Р. Ярская-Смирнова // Социологические исследования. — 2015. — № 12. — С. 137–139.
-

О. А. Селиванова

*Тюменский государственный университет
г. Тюмень, Россия*

Д. А. Павлович

*Управление образования Тюменского района
г. Тюмень, Россия*

Исследование проблем изменения организованных форм детского оздоровительного отдыха сельских подростков в контексте инклюзивного подхода

***Аннотация.** Статья посвящена проблемам формирования исследовательских компетенций в процессе оценки динамики изменения форм организации досуга на территории сельских поселений в каникулярный период. В статье перечислены и охарактеризованы основные элементы системы каникулярного отдыха, подлежащие исследованию.*

***Ключевые слова:** исследование, досуг, инклюзия, динамика.*

***Abstract.** The article is devoted to the problems of forming research competencies in the process of assessing the dynamics of changes in forms of leisure activities in rural settlements during the holiday period. The article lists and describes the main elements of the vacation vacation system that are subject to research.*

***Keywords:** research, leisure, inclusion, dynamics.*

Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00605 "Профилактический потенциал развития резильентности у подростков со слабоалкогольной зависимостью"

Современная ситуация в системе образования ведет к нарастанию нагрузок на организм учащихся. Интенсификация обучения негативно отражается на здоровье школьников. Как отмечают исследователи, в данных условиях детский оздоровительный отдых выступает необходимым звеном в системе улучшения показателей здоровья детей, а также способствует нормализации эмоционального фона ребенка, развитию его мировоззрения и заинтересованности в жизни [1, с. 26].

Вследствие высокой занятости экономически активного населения — родителей, с учетом тенденций роста детской преступности и распространения наркомании среди учащейся молодежи, у родителей возникает острая потребность в организации свободного времени своих детей, особенно в период каникул [2, с. 66].

Отметим, что право детей на отдых отражено в ряде ключевых международных и российских нормативных документах, касающихся положения и прав детского населения. В соответствии со статьей 31 Конвенции о правах ребенка признается право ребенка на отдых и досуг, а также право участвовать в играх и развлекательных мероприятиях, соответствующих его возрасту. Подчеркивается, что участники, принявшие Конвенцию, организуют содействие в предоставлении равных возможностей для досуга и отдыха [3].

В организационной и нормативной отечественной практике сложилось устойчивое словосочетание «отдых детей и их оздоровление», обозначающее то, что вся существующая система действий в части организованного детского отдыха направлена не только непосредственно на создание условий для отдыха как досуговой деятельности, но и на оздоровительную составляющую, а комплекс мероприятий по отдыху и оздоровлению взаимообусловлен и взаимодополняет.

Так, в соответствии с основным нормативно-правовым актом, который регулирует функционирование системы детского отдыха в России (ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка»), отдых детей и их оздоровление — это совокупность мероприятий, обеспечивающих развитие творческого потенциала детей, охрану и укрепление их здоровья, профилактику заболеваний у детей, занятие их физической культурой, спортом и туризмом, формирование у детей навыков здорового образа жизни, соблюдение ими режима питания и жизнедеятельности в благоприятной окружающей среде при выполнении санитарно-гигиенических и санитарно-эпидемиологических требований. В 2019 году в данное определение было внесено дополнение, касающееся выполнения требований обеспечения безопасности жизни и здоровья детей при организации совокупности мероприятий [4].

По нашему мнению, определение отдыха детей и их оздоровления через понятие «совокупности мероприятий» не отражает деятельностную составляющую самой сути отдыха, воспитательные и развивающие возможности этой деятельности и комплексность при организации системы детского отдыха. Зачастую это влечет за собой то обстоятельство, когда различные организации детского отдыха реализуют в первую очередь рекреационные задачи, не используя в полной мере весь педагогический потенциал данного вида досуговой деятельности.

Система детского оздоровительного отдыха предусматривает организацию круглогодичного отдыха с акцентом на каникулярный период. Из каникулярного времени повышенной значимостью обладает летний период, поскольку отдых в это время позволяет восстановить здоровье обучающихся и тем самым подготовить их к новому учебному году.

Организационная система каникулярного отдыха включает в себя ряд взаимосвязанных элементов. В целом к данной системе мы, ориентируясь на классификацию, предложенную С. В. Баркановым, относим детей, родителей или их законных представителей; педагогических и иных работников, задействованных в реализации программ

в период каникул; сами образовательные и оздоровительные программы, реализуемые в каникулярный период времени; организации (учреждения) детского оздоровительного отдыха независимо от форм собственности, иные учреждения, организующие разнообразные формы каникулярного детского отдыха, а также досуговой занятости подростков, и учреждения, предприятия, организации, осуществляющие деятельность в сфере детского оздоровительного отдыха; общественные объединения, участвующие в организации детского каникулярного отдыха; органы законодательной и исполнительной власти [5].

Также к элементам данной системы, как мы отмечали ранее в наших исследованиях, следует отнести важную составляющую — различные формы организованного детского каникулярного отдыха, поскольку услуга детского отдыха предоставляется именно в определенной форме (либо в комбинации форм) [6]. Одной из основных форм организации детского отдыха являются различные детские оздоровительные лагеря.

В то же время в нашем государстве складывается тенденция уменьшения как количества организованных лагерей в РФ, так и количества детей, отдыхающих в различных лагерях (дневного пребывания, загородных стационарных). Так, на основании сведений Росстата с 2013 по 2018 год количество лагерей в России уменьшилось на 3,2 тыс. (с учетом ежегодного сокращения количества организованных детских оздоровительных лагерей). Одновременно произошло уменьшение и количества оздоровленных детей с 4 864,8 тыс. человек в 2013 году до 4 274,4 тыс. человек в 2018 году [7, с. 171–172].

В целом лагеря в режиме дневного пребывания детей организуются на базе школ, учреждений дополнительного образования, учреждений отрасли культуры и спорта. Более того, в сельской местности в условиях отсутствия возможности массово отправлять детей в разнообразные загородные стационарные лагеря родителям приходится пользоваться услугами по организации летнего отдыха непосредственно в учреждениях, находящихся в сельских поселениях (школы, дома культуры, спортивные комплексы).

Детские лагеря, организуемые на базе общеобразовательных учреждений, в основном ориентированы на младший школьный возраст и не пользуются популярностью у детей подросткового возраста (от 11 до 15 лет, в соответствии с типологией И. С. Кона).

С учетом того, что дети не меняют внешнюю среду времяпрепровождения, в которой проводился воспитательный процесс в течение учебного года, с целью компенсации пространственного разнообразия содержательным разнообразием, для детей подросткового мы считаем целесообразным развивать комбинированные формы летнего отдыха и занятости взамен традиционных форм организованного детского отдыха. Нами предлагается в условиях сельской школы развивать:

– модифицированные формы социально значимой деятельности детей (посредством реализации детско-родительских проектов) на базе элементов (модулей) учебно-опытных участков «Зеленые лаборатории под открытым небом» [8];

– организацию проектной деятельности детей в рамках временного трудоустройства подростков [9];

– детские оздоровительные лагеря с дневным пребыванием с элементами походов и экспедиций;

– детские оздоровительные лагеря с элементами палаточных лагерей и др.

Предполагается, что, благодаря внедрению данных форм, увеличится количество подростков, занятых в каникулярный период на базе учреждений социальной сферы, непосредственно находящихся в сельских поселениях, а при содержательной комбинации различных форм детского отдыха, непосредственно адаптированных и интересных детям подросткового возраста, повысится воспитательный потенциал от организации такого рода организованного каникулярного отдыха.

Литература

1. Варнавских, Е. А. Оценка мнения детей о летнем отдыхе в загородном лагере / Е. А. Варнавских // ОНВ. — 2014. — № 1 (128). — С. 26–28. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-mneniya-detey-o-letnem-otdyhe-v-zagorodnom-lagere> (дата обращения: 29.04.2020).

2. Голикова, О. М. Проблемы современного состояния развития детского отдыха в Российской Федерации / О. М. Голикова // АНИ: экономика и управление. — 2017. — № 2 (19). — С. 66–69. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-sovremennogo-sostoyaniya-razvitiya-detskogo-otdyha-v-rossiyskoj-federatsii> (дата обращения: 18.03.2020).

3. Конвенция о правах ребенка : одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989; вступила в силу для СССР 15.09.1990 // СПС КонсультантПлюс (дата обращения: 15.04.2020).

4. Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации : Федеральный закон от 24.07.1998 N 124-ФЗ (ред. от 27.12.2019) // СПС КонсультантПлюс (дата обращения: 18.03.2020).

5. Барканов, С. В. Социальные и педагогические условия развития системы каникулярного отдыха и оздоровления детей : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Костром. гос. ун-т им. Н. А. Некрасова. — Кострома, 2004. — 23 с.

6. Павлович, Д. А. Особенности государственного управления системы детского отдыха и оздоровления на современном этапе / Д. А. Павлович // *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*, Premier Publishing s.r.o. Vienna. — 2020. — № 1–2 (January–February). — С. 8–17.

7. Россия в цифрах. 2019 : Крат. стат. сб. / Росстат. — Москва, 2019. — 549 с.

8. Павлович, Д. А. Образовательный проект «Зеленые лаборатории под открытым небом» как форма экологического воспитания детей в каникулярный период /

Д. А. Павлович // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. — 2020. — № 04 (44) — С. 48–59.

9. Павлович, Д. А. Воспитательный потенциал временного трудоустройства несовершеннолетних в летний период / Д. А. Павлович. — Текст : непосредственный // Proceedings of the 4 th International Scientific and Practical Conference «Scientific Horizon in the Context of Social Crises» (Tokyo, Japan 6-8.06.2020 г.). — Tokyo, Japan: Otsuki Press, 2020. — С. 76–80.

О. В. Огороднова, М. С. Митриковская

Тюменский государственный университет

г. Тюмень, Россия

Сопровождение профессионального самоопределения студентов с инвалидностью в период практики

***Аннотация.** В статье рассмотрены особенности сопровождения профессионального самоопределения студентов с инвалидностью в период практик. Представлена новая модель организации практик, основной особенностью которой является реализация принципов индивидуализации. Также описаны способы реализации принципов индивидуализации в период организации практик.*

***Ключевые слова:** студенты с инвалидностью, практика, принципы индивидуализации, профессиональное самоопределение, сопровождение, syllabus.*

***Abstract.** The article deals with the features of supporting professional self-determination of students with disabilities during practical training. A new model of organization of practices is presented, the main feature of which is the implementation of the principles of individualization. It also describes ways to implement the principles of individualization during the organization of practices.*

***Keywords:** students with disabilities, practice, principles of individualization, professional self-determination, support, syllabus.*

Исследование выполнено при поддержке грантов РФФИ: проект № 18-013-00106. «Смысловые механизмы профессионального самоопределения студентов — будущих педагогов», проект 19-013-00373 А «Академическая мобильность студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях трансформации высшего образования».

По данным Федеральной службы государственной статистики, количество студентов с инвалидностью, обучающихся в высших учебных заведениях, составляло в 2015–2016 учебном году — 18043, в 2016–2017 — 19538, в 2017–2018 — 21757 человек [5]. Растущий интерес к получению высшего образования лицами с инвалидностью, без сомнения, актуализирует проблему, связанную с сопровождением профессионального самоопределения студентов с различными особенностями здоровья.

В отечественных исследованиях выделяют следующие барьеры, препятствующие личностному и профессиональному самоопределению лиц с ОВЗ: недостаточность информации о собственных профессиональных возможностях и перспективах, неосознан-

ность и необъективность профессионального выбора, нечеткое представление о жизненных реалиях и ценностях, недостаточность умения планировать и корректировать свои профессиональные и жизненные перспективы [2, с. 26].

К факторам, влияющим на личностное и профессиональное самоопределение лиц с ограниченными возможностями здоровья на этапе овладения профессией и трудоустройства, относят [3, с. 186]:

- мнение и учет желания родителей и ближайшего окружения;
- учет состояния здоровья, соотнесение его с требованиями профессии;
- постоянная поддержка со стороны педагогов и специалистов;
- информированность о профессиональных деятельности и необходимых личностных качествах для освоения той профессии, которая соответствует способностям и возможностям.

В 2019 году на кафедре психологии и педагогики детства ФГАОУ ВО ТюмГУ была представлена новая модель организации практик обучающихся, позволяющая сопровождать процесс самоопределения студентов с инвалидностью (рис. 1).

Основной особенностью данной модели является реализация принципов индивидуализации. Индивидуализацию мы рассматриваем как фактор обеспечения конкурентоспособности студентов с инвалидностью [4]. Главными целями индивидуализации профессионально-педагогической подготовки являются:

- повышение эффективности профессионально-педагогической подготовки, создание системы образования, обеспечивающей каждому максимальное развитие его возможностей, способностей в рамках практики;
- демократизация учебно-воспитательного процесса, ликвидация единообразия в обучении;
- создание условий для обучения и воспитания, адекватных индивидуальным особенностям и оптимальных для разностороннего общего развития студентов;
- формирование и развитие индивидуальности, самостоятельности и творческого потенциала личности в процессе прохождения практики.

Нами определены способы реализации принципов индивидуализации в период практики, позволяющие сопровождать профессиональное самоопределение студентов с инвалидностью (Таблица 1). Рассмотрим некоторые методические находки, которые были реализованы в рамках одной из практик — Технологической практики (на летних площадках), которая реализуется в первый год обучения на программах педагогического бакалавриата:

- онлайн-дневник, позволяющий обеспечить системность рефлексии и обратной связи с преподавателем;
- кейс-турнир как новый формат итоговой конференции по практике;
- силлабус.

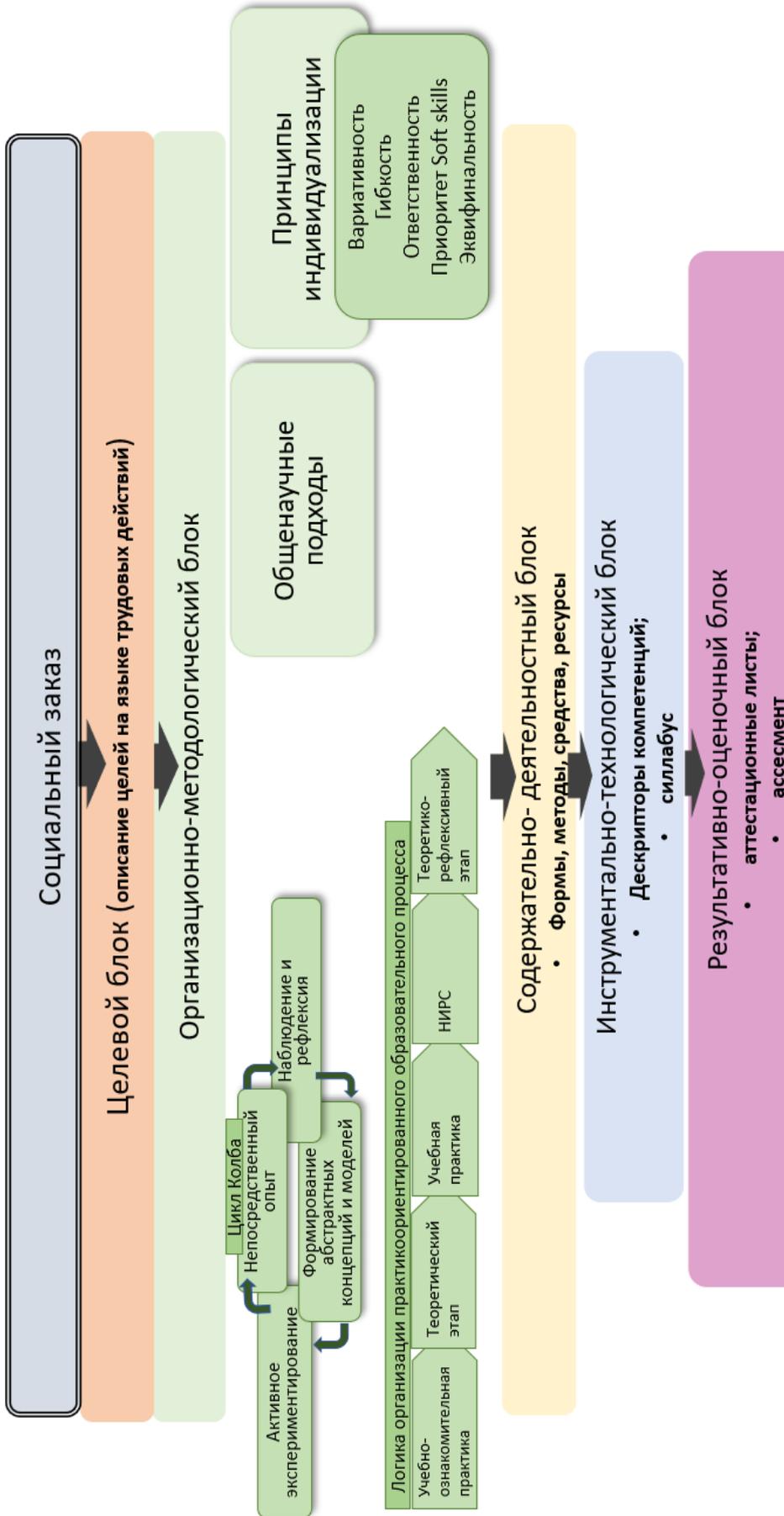


Рис. 1. Модель организации практик студентов педагогических направлений в условиях индивидуализации образовательного процесса

Таблица 1

**Реализация принципов индивидуализации в период практики (на примере
Технологической практики (на летних площадках))**

Принципы индивидуализации и их характеристики	В чем проявляются в ходе практики
Вариативность — предоставление необходимой и достаточной свободы в рамках программы	– выбор места прохождения практики; – выбор возрастной группы учащихся
Гибкость — характеристика изменения программы в соответствии с изменениями условий или требований	– возможность разработки мероприятий с учетом особенностей учащихся, особенностей организации, в которой проходит студент практику; – возможность выполнить задания практики в группе или индивидуально
Ответственность — характеристика осознанности принятия обучающимся направления, динамики и результата освоения образовательной программы	– оценка своей профессиональной деятельности по заданным критериям; – обозначение задач для профессионального саморазвития на следующих этапах обучения
Приоритет Soft skills — ориентация на формирование общих способностей, комплекс надпрофессиональных навыков	– умение управлять своим временем — своевременность заполнения online дневника практики; – умение работать в команде — участие в кейс-турнире; – умение выстроить коммуникацию с руководством организации; – организация самостоятельной работы, в том числе и с использованием силлабуса
Эквивиальность — достижение заданной цели (субъектом, программой) разными путями	– построение плана собственной работы с учетом особенностей детей, типом образовательной организации и его реализация

Работа с онлайн-дневником может быть условно разделена на три этапа [1, с. 181]:

1. Подготовительный этап: создание сообщества в социальной сети «ВКонтакте», размещение в нем материалов по практике.
2. Работа в период практики: размещение студентами отчетной документации по практике, получение обратной связи от преподавателя.
3. Подведение итогов по практике: оценка работы студентов.

На подготовительном этапе преподаватель создает сообщество в социальной сети «ВКонтакте», в котором размещается актуальная и доступная в любое удобное для студента время информация по практике.

Ведение онлайн-дневника в сообществе «ВКонтакте» позволяет студентам познакомиться с содержанием работы своих одноклассников в период практики. Студенты получают оперативную обратную связь по итогам проверки преподавателем размещенных ими материалов, а также консультации по возникающим вопросам.

Кейс-турнир, включил следующие этапы:

- 1) распределение участников на команды по 4–5 человек, знакомство с правилами кейс-турнира;
- 2) обозначение проблем, с которыми студенты столкнулись на практике;
- 3) описание проблемной ситуации, разработка вариантов ее решения, заполнение листов «Педагогический кейс» и «Решение педагогического кейса»;
- 4) обмен между командами описаниями проблемных ситуаций, разработка вариантов ее решения;
- 5) презентация описанных проблемных ситуаций и решений к ним;
- 6) выставление баллов, самооценивание.

Преподавателями на основе полученных материалов был создан сборник педагогических кейсов.

Данный формат итоговой аттестации по практике позволил студентам и педагогам познакомиться с реальными проблемными ситуациями, возникшими в течение практики.

Прежде чем приступить к практической деятельности, студенты-бакалавры должны к ней не только подготовиться, но и иметь четкие представления о том, что от них требуется на практике, какие задания необходимо им выполнить, какие профессиональные качества и компетенции нужно развивать в процессе выполнения заданий, какую отчетную документацию необходимо предоставить по ее завершении. Поэтому целесообразным в данном случае является составление программы самостоятельной работы студентов-бакалавров — *силлабуса* (с лат. «каталог», «перечень»).

Структура *силлабуса* носит вариативный характер и не имеет жесткой схемы. К основным разделам *силлабуса* как программы самостоятельной работы студентов-бакалавров по педагогической практике можно отнести:

- 1) титульный лист с названием учебного заведения, кафедры, разработчика *силлабуса*, дисциплины с ее кодом, направления подготовки, семестра изучения, количества кредитов (часов) по изучению данной дисциплины, а также формы контроля;
- 2) актуальность, цель, задачи педагогической практики, профессиональные компетенции, которые формируются в процессе прохождения педагогической практики, также раскрывается система требований к студенту-практиканту, алгоритм его практической деятельности;
- 3) описание организационно-целевого, содержательного и оценочно-результативного компонентов педагогической практики;

4) методические указания для студентов-бакалавров, раскрывающие рекомендации к выполнению заданий и требования к оформлению отчетной документации;

5) перечень основной и дополнительной литературы. Основная литература: учебники и учебно-методические пособия по педагогической практике. Дополнительная литература: методические разработки воспитательных мероприятий, примеры отчетной документации по педагогической практике;

6) критерии оценивания результатов педагогической практики, связанные с уровнем развитости профессиональных компетенций студентов-бакалавров во время педагогической практики.

Важно отметить, что опробованные нами способы реализации принципов индивидуализации в период практики, позволяющие сопровождать профессиональное самоопределение студентов с инвалидностью, основаны на идее универсального дизайна, то есть «работают» в отношении всех студентов вне зависимости от характера их особенностей.

Литература

1. Белякова, Е. Г. Сопровождение профессионального самоопределения студентов-педагогов младших курсов в период практики / Е. Г. Белякова, С. А. Быков, М. С. Митриковская // Педагогическое образование. — 2020. — № 3. — С. 178–187.

2. Бурдуковская, Е. А. Профессиональное самоопределение и социальная адаптация студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью как компонент социального здоровья в условиях инклюзивного профессионального образования / Е. А. Бурдуковская, О. А. Македонская, Е. В. Самсонова // Амурский медицинский журнал. — 2018. — № 4 (24). — С. 26–29.

3. Носко, И. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях вуза / И. В. Носко // Материалы Международной научно-практической конференции (г. Череповец, 8–9 декабря, 2016 г.) — 2016. — С. 184–189.

4. Погодаева, Т. В. Индивидуальные образовательные траектории как фактор повышения конкурентоспособности молодежи / Т. В. Погодаева, Л. М. Волосникова, О. В. Огороднова // Стратегии и практики развития инклюзивной культуры в пространстве региона. Материалы форума с международным участием. — 2019. — С. 214–220.

5. Сайт Федеральной службы государственной статистики РФ (Росстат РФ). — URL <http://www.gks.ru>. (дата обращения: 25.10.2020).

РАСШИРЯЯ СОЦИАЛЬНОЕ УЧАСТИЕ И МОБИЛЬНОСТЬ

УДК 378.14

С. А. Гильманов, В. А. Мищенко
Югорский государственный университет
г. Ханты-Мансийск, Россия

Направленность социальной активности образования на повышение профессиональной мобильности студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью

***Аннотация.** В статье обосновывается необходимость повышения уровня профессиональной мобильности студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью через актуализацию социальной активности образования. Рассмотрены понятия профессиональной мобильности и социальной активности образования. Важнейшими направлениями проявления социальной активности образования в повышении уровня профессиональной мобильности студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью авторы считают преодоление барьеров достижения профессиональной мобильности, активизацию образовательной среды, разработку эффективных образовательных методов и технологий, актуализацию личностного потенциала студентов.*

***Ключевые слова:** студенты с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью; профессиональная мобильность; социальная активность образования.*

***Abstract.** The article deals with the problem of increasing the professional mobility of students with disabilities and invalidity through actualization of the social activity of education. The concepts of professional mobility and social activity of education are analyzed. The authors consider overcoming barriers to achieving professional mobility, activating the educational environment, developing effective educational methods and technologies, and updating students' personal potential to be the most important areas of social activity in education in order to increase the level of professional mobility of students with disabilities and invalidity.*

Keywords: *social activity of education; professional mobility; students with disabilities and invalidity.*

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00373 А «Академическая мобильность студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях трансформации высшего образования».

Поиски новых подходов к образованию студентов с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) и инвалидностью приобретают особую актуальность: их личностный, профессиональный, социально-экономический потенциал в силу различных обстоятельств реализуется далеко не полностью и является важным ресурсом развития общества. Это обстоятельство создает острую необходимость поиска новых способов интеграции людей с ОВЗ и инвалидностью в социальную жизнедеятельность: «Полная интеграция инвалидов в многообразное социально-экономическое и политическое пространство — стратегическая цель социальной политики, которую в последние десятилетия выработало мировое сообщество» [1, с. 247].

Мы считаем, что одним из важных направлений решения проблемы интеграции людей с ОВЗ и инвалидностью в жизнь общества, стимулирования их личностного развития и самореализации является формирование профессиональной мобильности (ПМ), а способом, средством этого формирования — социальная активность образования (САО), нацеленная на создание условий для формирования ПМ.

Статья посвящена обоснованию предлагаемого подхода.

Профессиональная мобильность как форма и вид социальной мобильности может рассматриваться и как результат правовых, экономических, нравственных условий, созданных в обществе, и как личностное качество, способность и готовность личности менять профессиональную деятельность и место в системе профессий. Она связана с академической мобильностью, составляющей предпосылку ПМ (студент приобретает опыт принятия решений, осознает ответственность за свои действия, учится взаимодействовать с административными структурами и т. д.), но предпосылка не обязательная: в конечном итоге ПМ как готовность может формироваться и в одной образовательной организации. Нам важно подчеркнуть, что образовательные усилия должны быть направлены в первую очередь на формирование ПМ как личностного качества, которое обеспечивает готовность к осмысленному построению будущего профессионального пути. ПМ как личностное качество связана, во-первых, с социокультурными ценностями и установками, которые позволяют человеку принимать обоснованные и ответственные решения относительно профессии, а для этого нужно осознавать себя членом общности, гражданином страны, занимать активную жизненную позицию и т. д.; во-вторых, ПМ связана с установками по отношению к профессиональному поведению, включая

общее отношение к профессии, профессиональные планы, представления о профессиональном успехе, о возможностях смены профессии, о связи обучения и профессиональной деятельности, основаниях выбора места работы и др.; в-третьих, следует выделить представления о личностных качествах, необходимых профессионалу, в том числе и сформированное с этих позиций самоотношение, включая уверенность в себе и готовность принимать ответственность за свои действия, изменяться в процессе получения образования и профессиональной деятельности. Именно ПМ, по нашему мнению, может стать тем личностным качеством, которое позволит людям с ОВЗ и инвалидностью достичь готовности стать полноценным и эффективным профессионалом.

Исследование сформированности ПМ у студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в Югорском государственном университете в 2018 г., результаты которого частично опубликованы [9], показало, что в целом таким студентам присущи ценности и установки, которыми характеризуется большинство студенческой молодежи, однако предпосылки ПМ выражены у них мало: респонденты осознают себя членами только своей семьи, но не других социальных групп и общностей, их жизненная позиция в отношении к обществу не проявляется. Хотя они знают, какое место занимает процесс обучения в их будущей профессиональной деятельности, понимают, какие личностные качества необходимы для успешной профессиональной деятельности, их больше волнуют не проблемы самореализации, а отсутствие социальных гарантий, отдаленность места работы от места жительства, низкая заработная плата и т. п. Они не рассматривают возможности смены личностных позиций, построения иных вариантов будущего профессионального пути, формирования гибких тактик профессиональной деятельности, необходимости изменений в личностных качествах.

Мы считаем, что государственное правовое регулирование и образовательные нормы недостаточны для развития ПМ у инвалидов и лиц с ОВЗ, для этого требуется инициативная, целенаправленная, системная активность самого образования, осуществляемая как на государственном и региональном уровнях, так и на уровне образовательных организаций и через деятельность преподавателей и других специалистов, должных проявлять социальную активность. Образование — мощный источник социокультурного и личностного развития, его активность может быть направлена на личность, на социальные институты, на общественное мнение, стимулируя развитие образовательных «посылов» и интенций, формируя материальные и духовные предпосылки развития общества и человека. В образовании осуществляется специфическая деятельность, в которой человек обретает смыслы и потенциалы саморазвития, в ней формируются его потребности и способности осмысленно действовать, жить по культурным ориентирам, поддерживать существование и развитие самой культуры. САО как социокультурный феномен, в противоположность социальной пассивности образования, проявляется прежде всего в распространении ценностей культуры, а не ориентирован на выполнение социального (на деле чаще всего злободневного для государства) заказа. САО нацеле-

на на культурное развитие целостной личности, способной планировать и реализовать свободную полноценную жизнь, а не на формирование отдельных установок, способностей, компетенций человека. САО обнаруживается в целенаправленном, инициативном и значимом влиянии на развитие общества, а не в подчинении указаниям внешних по отношению к образованию социальным институтам. САО нацелена на поддержание и развитие общечеловеческой и родной культуры, а не на следование сиюминутным экономическим или политическим интересам отдельных групп, социальных институтов, общностей. Именно САО — тот ресурс, который позволяет расширять зону образовательных социальных, профессиональных возможностей, стимулировать смену личностных позиций, построения разных вариантов профессионального пути, формирование гибких тактик профессионального поведения, осознание необходимости изменений в личностных качествах у студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Ориентация на САО видна, например, в концепции «третьей миссии университетов» как совокупности специфических услуг, основанных на действиях и возможностях, служащих для блага общества, в которой в качестве критериев используются такие, как участие образования в процессе принятия социально значимых решений, вовлеченность представителей образования в социально-культурную жизнь, в результаты трансфера знаний в общество [4]. Осознание необходимости повышения САО по отношению к людям с ОВЗ и инвалидностью заметно сегодня, когда аналитики говорят о том, что «одним из видов помощи людям, испытывающим трудности в функционировании в информационном обществе, должно стать создание соответствующей модели образования», и что «образование должно быть в форме метаучения, в которой образовательные центры всех уровней будут готовить людей к самообразованию и участию в образовательном процессе на протяжении всей жизни» [2, с. 100]. Именно о социальной активности образования речь идет и когда предлагается социальная модель инвалидности как теоретическая основа политики активизма в высшем образовании, которая направлена на устранение барьеров на пути полного включения инвалидов в высшее образование, что связано с выходом за рамки обычных требований и использованием политического активизма «для продвижения вперед «полного и значимого доступа» всеми способами, необходимыми для всех студентов» [8, р. 69].

Мы считаем, что в отношении формирования ПМ студентов с ОВЗ и инвалидностью САО может проявляться в тех направлениях, которые диктуются необходимостью комплексного подхода к пробуждению полноценного профессионального поведения, а значит, и ПМ. Проявляется САО в инновационных подходах, творческих разработках, теоретических моделях и др. — в продуктах, которые влияют на развитие человека. Такими направлениями нам представляются образовательные технологии — методы, формы, средства; формирование среды образования как системы активизирующих факторов; поддержка в преодолении барьеров, препятствующих развитию ПМ студентов с ОВЗ и инвалидностью; воздействие на личность студентов.

В преодолении барьеров, затрудняющих жизнедеятельность студентов с ОВЗ и инвалидностью (пространственно-средовых, организационных, социально-статусных, образовательных, медицинских, психологических, информационных, политических и др.), САО может выражаться в организации поиска таких способов, которые связаны со структурно-содержательными реорганизациями внутри образовательных и иных организаций и взаимодействий между ними, с преобразованиями в собственно образовательной области, в воспитательной работе вузов, в создании среды общения, в связях с профессиональными сообществами.

В активизации средовых факторов речь идет прежде всего о среде вуза, в котором осуществляется инклюзивное образование. Важно отметить то, что «опыт интеграции инвалида в вузовскую среду становится для него и опытом социальной интеграции как таковой, и, следовательно, вуз должен служить для лиц с ограниченными возможностями здоровья тем социальным «тренажером», с помощью которого они осваивали бы соответствующие механизмы, действующие в масштабах общества» [3, с. 184]. М. И. Рожков справедливо считает интегративным критерием сформированности образовательной среды проявление ее влияния на социальность молодого человека, «сохранение его автономности в этой среде и проявление социальной активности» [5, с. 48].

При разработке эффективных образовательных технологий следует учитывать, что здесь очень перспективны мобильные технологии. Специалисты указывают на их важную роль в вовлечении студентов в процесс обучения и профессиональное развитие (см., например, [6]), подчеркивают необходимость обучения преподавателей в инклюзивном образовании для создания «универсального дизайна» для обучения и «важность перепроектирования учебных сред, чтобы сделать их более доступными» [10, р. 3].

При актуализации личностных ресурсов одним из эффективных способов является работа психологов (и индивидуальная, и групповая) в форме тренингов, консультаций, индивидуальных занятий, в которой осуществляется не только облегчение процессов адаптации, но и работа с жизненными планами студентов с целью преодоления психологических барьеров самой личности — страха, инертности, пессимизма, «вращения» в них субъекта принятия жизненно важных решений. ПМ здесь развивается как вариативный компонент построения планов самореализации в профессии, средство достижения личностных целей, а не приспособления к жизненным обстоятельствам. Для осознанного отношения к ПМ человеку нужен интерес к культурной миссии профессии, осознание того, что она несет в культуру, что может сам человек сделать в этом отношении, учитывать возможности саморазвития при смене профессии. Осознанным в масштабе жизненного пути при таком подходе становится и выбор места работы: возможность такого выбора создается не только рынком труда, но и собственной компетентностью, осмысленностью, когда ПМ — осознанное расширение возможностей будущего выбора новой профессии.

Неслучайно А. Бродерик, опираясь на работы М. С. Нуссбаум и М. А. Штейна предлагает и критерии движения к равенству возможностей, кроме академических навыков включающие и навыки жизни и социального развития, индивидуальную автономию, включая свободу делать свой собственный выбор, и независимость, уважение к развивающимся способностям, уважение неотъемлемого достоинства, голос и участие в обучении, сохранение идентичности, формирование адекватной самооценки [7, р. 33].

Изложенный подход к социальной активности образования как средству повышения профессиональной мобильности студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью позволяет, по нашему мнению, выделить в этом отношении, как минимум, три уровня проявления САО.

Адаптационный — когда образование является одним из орудий, направлений, инструментов включения инвалидов и лиц с ОВЗ в процесс образования и трудовую деятельность. Ориентиры деятельности задаются обществом и государством, извне. Это создание условий, но не включение личностных и социальных механизмов движения к ПМ. Инициативы и новшества встречаются только в отношении способов выполнения поставленных обществом задач, связаны в первую очередь с преодолением барьеров и формированием свойств среды, в которую непосредственно включены студенты с ОВЗ и инвалидностью.

Конструктивный. Образование становится инициатором ориентиров и направлений деятельности на основе выдвижения конструктивных идей, включающих активные способы взаимодействия с личностью и обществом. Идеи, рожденные в системе образования или научном сообществе, должны быть оригинальными (новыми, четко различаемыми от других идей, авторскими) значимыми (насколько воплощение идеи сможет оказать влияние на развитие профессиональной мобильности), технологичными (завершенными и целостными настолько, чтобы их можно было воплощать в деятельности различных субъектов активности). Инициативы и новшества рождаются «людьми и группами образования» — теми, кто действует, исходя из идей распространения ценностей образования, связаны с формированием свойств социальной среды, в которой предстоит осуществлять профессиональную деятельность людям с ОВЗ и инвалидностью.

Системно-результативный. САО проявляется в социокультурном, системно-институциональном, личностном активационных ресурсах образования как система всех взаимосвязанных компонентов. Можно обнаружить не только вариативность в подборе и конструировании способов преодоления барьеров и совершенствования свойств среды, но и действенность работы с самими студентами в формировании способов самореализации, в котором ПМ становится для них средством развития, а не вынужденным поступком или самоцелью. Этот уровень можно назвать прономическим в противоположность термину «аномия», так как здесь могут обнаруживаться результаты САО: образование и как компонент культуры, и как социальный институт воздействует на раз-

витие общества, определяя ключевые направления этого развития, влияет на выработку государственных решений и идеологическую составляющую жизнедеятельности общества, число людей, считающих себя «человеком образования», увеличивается.

Конечно, выделение таких уровней достаточно условно: создание системы критериев оценки того или иного уровня — задача почти невыполнимая в силу отсутствия единого центра организации САО, невозможности точной оценки того или иного проявления САО. Однако, по нашему мнению, предлагаемый поход позволяет наметить логику проявлений САО как средства повышения профессиональной мобильности студентов с ОВЗ и инвалидностью. Нужна не реакция «по имеющимся возможностям» на особенности «пришедших» получать образование инвалидов и лиц с ОВЗ, а целенаправленное их вовлечение в образовательную деятельность и формирование потенциала их самореализации в профессиональной деятельности.

Профессиональная мобильность студентов с ОВЗ и инвалидностью может стать объектом применения САО, выступающей как важное средство формирования ПМ. Профессиональная мобильность — не смена профессии под давлением обстоятельств. Это возможность и готовность смены профессиональной деятельности как одного из вариантов свободного выбора, способов обеспечения динамичности развития общества, когда сами работники могут осуществлять модернизацию производства и потребления, переструктурирование рынка труда.

Литература

1. Бурдяк, А. Я. Инвалидность и социальное положение инвалидов в России / А. Я. Бурдяк, С. А. Васин, А. О. Макаренцева [и др.] ; под ред. Т. М. Малевой. — Москва : Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2017. — 256 с.
2. Калишевска, К. Инвалиды в обществе знаний / К. Калишевска // Социология и жизнь. — 2015. — № 1. — С. 97–106.
3. Кантор, В. З. Вуз в системе непрерывного образования инвалидов: социально-психологические аспекты формирования реабилитационно-образовательного пространства / В. З. Кантор, В. В. Мурашко // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: Материалы докладов и сообщений участников международной конференции (Санкт-Петербург, 4–5 июня 2002 года). — 2002. — С. 183–191.
4. Мархл М. Методология оценки третьей миссии университетов / М. Мархл, А. Паусист // Непрерывное образование: XXI век. — Выпуск 1. — 2013. — URL: <http://ИИ21.petrus.ru/journal/article.php?id=1949> (дата обращения 14.09.2020).
5. Рожков, М. И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногика : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Организация работы с молодежью» / М. И. Рожков. — Москва : ВЛАДОС, 2008. — 264 с.

6. Anand G., Chhajed D., Hong S.W. Introducing Mobile Technology in Graduate Professional Education // *E-Learning and Digital Media*. — 2014, Vol. 11. № 6. — P. 543–553.
 7. Broderick A. Equality of What? The Capability Approach and the Right to Education for Persons with Disabilities // *Social Inclusion*. — 2018, Volume 6, Issue 1. — P. 29–39.
 8. Gabel S.L. A Disability Studies Framework for Policy Activism in Postsecondary Education // — *Journal of Postsecondary Education and Disability*. — 2010. Vol. 23. — №. 1. — P. 63–71.
 9. Gilmanov S.A., Mishchenko V.A., Brattseva O.A., Bulatova O.V., Lobova V.A., Mironov A.V. Social Activity Of Education As A Means Of Increasing Professional Mobility Of Students With Disabilities // *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)*. — 2018, Vol. 8. — Issue 10. — P. 22–30.
 10. Moriña A., Perera V.H. Inclusive Higher Education in Spain: Students With Disabilities Speak Out // *Journal of Hispanic Higher Education*. — 2018. — P 1–17.
-

С. В. Игнатжева

Университет Даугавпилса
г. Даугавпилс, Латвия

Ж. Ю. Брук, Л. В. Федина

Тюменский государственный университет
г. Тюмень, Россия

Готовность студентов к академической мобильности: межстрановый анализ

***Аннотация.** Целью настоящего исследования является определение личностных ресурсов и барьеров у студентов в отношении академической мобильности. Эмпирическую базу исследования составили данные, полученные в результате опроса студентов университетов России (162 человека) и Латвии (160 человек) очной и заочной формы обучения, средний возраст которых 21,5 лет. Опросник был разработан и адаптирован авторами исследования. Статистический анализ данных и презентация результатов осуществлялся при помощи программного пакета SPSS. Результаты исследования показали, что российские и латвийские студенты демонстрируют похожую картину в соотношении оценок реального и актуального уровня личностных компетенций, определяющих успешность академической мобильности. Вместе с тем в выборке студентов из Латвии расхождение между реальным и актуальным уровнем более ярко выражено, что может служить психологическим барьером для академической мобильности.*

***Ключевые слова:** академическая мобильность, готовность к академической мобильности, личностные компетенции, студент, университет.*

***Abstract.** The aim of this study is to determine the personal resources and barriers of students in relation to academic mobility. The empirical base of the study was based on data obtained from a survey of students of universities in Russia (162 people) and Latvia (160 people) of full-time and part-time education, the average age of which is 21.5 years. The questionnaire was developed and adapted by the authors of the study. Statistical analysis of data and presentation of results was carried out using the SPSS software package. The results of the study showed that Russian and Latvian students show a similar picture in the ratio of assessments of the real and actual level of personal competencies that determine the success of academic mobility. However, in the sample of students from Latvia, the discrepancy between the actual and actual level is more pronounced, which can serve as a psychological barrier to academic mobility.*

Keywords: *academic mobility, readiness for academic mobility, personal competencies, student, University.*

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта 19-013-00373 А «Академическая мобильность студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях трансформации высшего образования».

Одним из самых обсуждаемых вопросов в современном образовании является его доступность. Реализация принципов открытости, справедливости и равных возможностей делает возможным развитие идеи инклюзии в образовании в самом широком ее понимании. Социальная модель инклюзии предполагает включение в общество, в образование каждого с учетом его особенностей.

Академическая мобильность студентов университета является показателем качества образования, демонстрируя привлекательность своих программ и профессорско-преподавательского состава. Вместе с тем мобильность есть показатель готовности самого студента к включению в самые разные среды, иными словами готовности к социальной инклюзии.

Личностный подход определяет академическую мобильность «как предиктор социальной и профессиональной мобильности», позволяющий человеку быть готовым к деятельности в ситуациях неопределенности. Индикатором психологической готовности к академической мобильности выступает флексибельность, характеризующаяся гибкостью, определенной готовностью перестроить себя, способностью творчески воспринимать и критически оценивать имеющийся опыт, прогнозировать свою деятельность с учетом возникающих проблем [2].

Таким образом, с точки зрения личностного подхода к анализу исследуемого явления можно говорить о возможности формирования и развития готовности студентов к академической мобильности как владении определенным набором компетенций, личностных качеств, мотивации [5, с. 4].

Вместе с тем, готовность к академической мобильности не всегда приводит к реальным шагам. Потенциальная способность или готовность индивида к действию не всегда есть само действие [6]. Здесь особого внимания требует изучение скрытых противоречий с точки зрения самих студентов: в чем они сами видят ресурсы и что мешает им быть мобильными.

Целью настоящего исследования является определение личностных ресурсов и барьеров готовности студентов к академической мобильности Латвии и России.

В последние годы акцент в понимании академической мобильности смещается в сторону ее определения как личностной характеристики, как интегративного качества, включающего гибкость мышления и способность к рефлексивной оценке собственной

деятельности, готовность к изменениям, общению и сотрудничеству, умение управлять собственной образовательной деятельностью, строить индивидуальный образовательный маршрут [4]. В основании мобильности как личностной характеристики лежат ценности развития, изменения, разнообразия [1; 7, с. 350].

В качестве основных причин участия в Erasmus студенты отмечают освоение новых компетенций (68,49%) и получение международной академической подготовки (24,49%), а также возможность изучения иностранного языка (49,67%) и перспективу в будущем найти работу (24,12%). При этом почти все участники программы Erasmus (97,47%) считают, что это может способствовать формированию готовности работать за границей [8].

В то же время исследователи выделяют целый ряд барьеров участия студентов в программах АМ. Затруднения чаще всего обусловлены слабым знанием иностранных языков, недостаточной информацией о программах международной академической мобильности [9].

К личностным качествам, затрудняющим академическую мобильность, преимущественно относят ригидность, несформированность навыков самоменеджмента, неготовность к самообразованию, недостаточность развития коммуникативных компетенций и т. п.

В качестве наиболее уязвимых оказываются студенты с инвалидностью. По материалам исследований Sofie Heirweg, Lieve Carette, Andrea Ascaric and Geert Van Hove студенты воспринимают нехватку информации как барьер для их участия в программах международной академической мобильности [10].

Эмпирическую базу исследования составили данные, полученные в результате опроса студентов университетов России (162 человека) и Латвии (160 человек) очной и заочной формы обучения, средний возраст — 21,5 лет. Для сбора первичных данных в процессе исследования был использован опросник, разработанный и адаптированный авторами.

Респондентам было предложено оценить по пятибалльной шкале свой реальный уровень компетенций, связанных с академической мобильностью, и тот уровень, который они считают необходимым для участия в соответствующих программах. Эксплораторный факторный анализ позволил выявить трехфакторную структуру исследуемого явления. Выделенные факторы: (F1) личностный (субъектный), (F2) деятельностный и (F3) коммуникативный — определяются группами компетенций, необходимых студентам для успешной реализации программ АМ.

Средние значения реального и актуального уровня факторов по оценке студентов из Латвии и России. В оценке актуального и реального уровня компетенций студентами Латвии и России статистически значимых различий не наблюдается. В обеих группах понимают, что участие в программах академической мобильности требует развития специальных умений и способностей. Актуальный уровень коммуникационного факто-

ра студенты из России оценивают выше, чем студенты из Латвии, и эти различия статистически значимы. Все показатели, соответствующие реальному уровню компетентности, связанной с академической мобильностью, значимо ниже соответствующих актуальных показателей. Кроме того, студенты из Латвии оценивают их ниже, чем студенты из России, и эти различия также статистически значимы (рисунок 1).

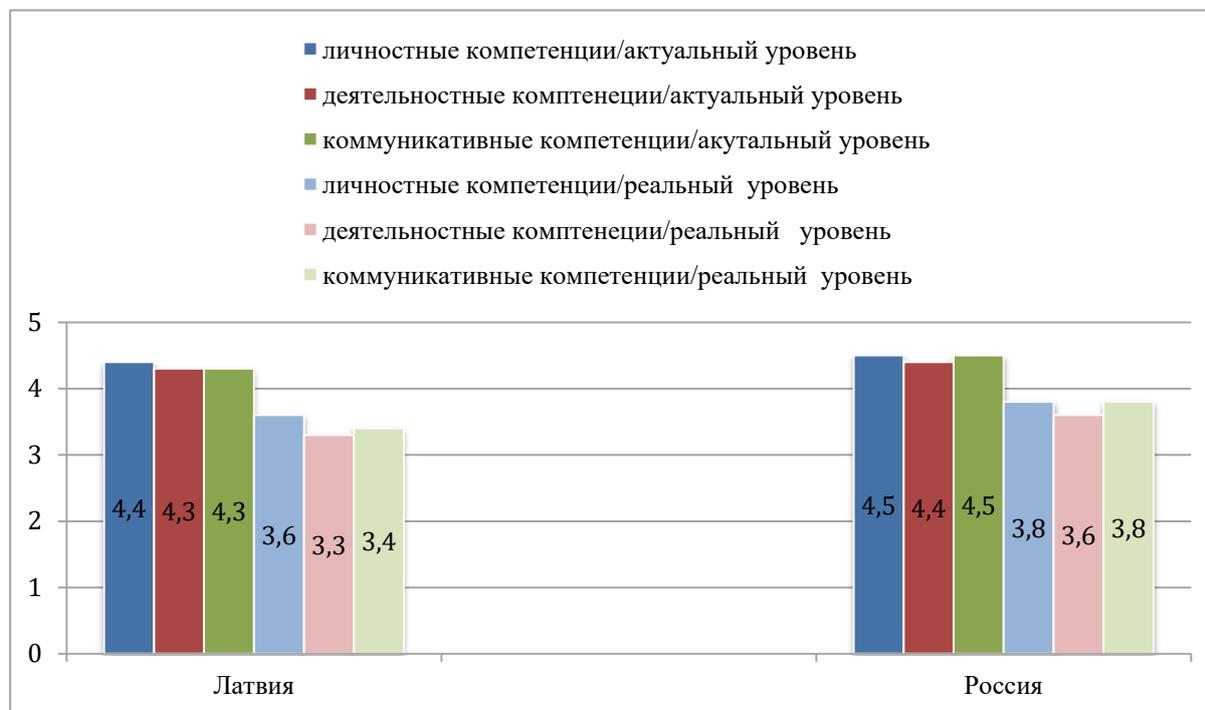


Рис. 1. Соотношение реального и актуального уровня компетенций, связанных с академической мобильностью, у студентов Латвии и России

Сравнительный анализ показывает, что латвийские студенты основным ресурсом эффективной АМ выделяют личностные (субъектные) компетенции. Именно они находятся в зоне высокой реальной и актуальной оценки. Студенты отмечают, что за счет развитой самостоятельности и собранности они могут достичь большего успеха в АМ. В то же время они недостаточно внимания уделяют развитию коммуникативных и деятельностных компетенций. Низкий уровень реальной и актуальной оценки свидетельствует об отсутствии потребности в их развитии, недооценке значимости таких компетенций. Вместе с тем выраженное расхождение между реальным и актуальным уровнем может служить психологическим барьером: «я слишком мало могу, чтобы достичь желаемого; препятствий слишком много».

Российские студенты выше оценивают уровень развития всех компетенций в целом, и значительная часть дескрипторов компетенций находится в зоне среднего и высокого актуального уровня. Иными словами, студенты понимают, что для того, чтобы достичь нужных результатов в АМ, им потребуется развивать все типы компетенций.

При этом они достаточно высоко оценивают свой потенциал, чувствуют себя более уверенно.

Литература

1. Брук, Ж. Ю. Педагогика многообразия / Ж. Ю. Брук // Казанский педагогический журнал. — 2015. — № 5-2 (112). — С. 265–268.
 2. Волосникова, Л. М. Ригидность как психологический индикатор академической мобильности учащейся молодежи Ханты-Мансийского автономного округа — Югры / Л. М. Волосникова, Е. А. Кукуев, О. В. Булатова [и др.] // Вестник угроведения. — 2019. — Т. 9. — № 2. — С. 384–395.
 3. Волосникова, Л. М. Академическая мобильность для всех: между видением и реальностью / Л. М. Волосникова, Л. В. Федина, Е. А. Кукуев [и др.] // Психолого-педагогические исследования. — 2019. — Том 11. — № 3. — С. 26–43. doi:10.17759/psyedu.2019110303 (дата обращения: 22.09.2020).
 4. Дмитриева, Н. К. Содержание академической мобильности как интегративного качества будущего компетентного специалиста / Н. К. Дмитриева // Нижегородское образование. — 2011. — № 3. — С. 76–82.
 5. Емельянова, Э. Л. Педагогическое обеспечение готовности студентов к академической мобильности : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — Москва, 2013. — 25 с.
 6. Трофимова, Ю. В. Академическая мобильность: психологические основания / Ю. В. Трофимова // Актуальные проблемы современности. — 2015. — № 1 (7). — С. 158–161.
 7. Федина, Л. В. Академическая мобильность в высшем образовании: современный дискурс. Kant. — 2019. — 4 (33). — С. 347–351.
 8. Amendola A., Restaino M. An evaluation study on students' international mobility experience: Springer Science+Business Media Dordrecht, 2016. — P. 525–544.
 9. Doyle, S., Gendall, P., Meyer, L. H., Hoek, J., Tait, C., McKenzie, L., & Looiparg, A. An investigation of factors associated with student participation in study abroad // Journal of Studies in International Education. — 2010. — 14(5). — P. 471–490.
 10. Heirweg S., Carette L., Ascari A. & Van Hove G. Study Abroad Programmes for All? Barriers to Participation in International Mobility Programmes Perceived by Students with Disabilities, International Journal of Disability, Development and Education, 2019. — DOI: 10.1080/1034912X.2019.1640865
-

С. Т. Кохан, В. Е. Грудина

Забайкальский государственный университет

г. Чита, Россия

Роль вуза в развитии инклюзивного волонтерства в Забайкальском крае

Аннотация. В данной статье рассмотрены вопросы организации и взаимодействия студенческого отряда «Ойкос» ЗабГУ с общественными организациями инвалидов по слуху, зрению и др. Совместная работа позволяет участвовать в написании грантов, реализация которых, способствует увеличению количества грантополучателей, как со стороны лиц с ограниченными возможностями, так и среди студентов занимающихся инклюзией в широком смысле слова. Обучение добровольцев в школе инклюзивного волонтерства позволяет им в будущем применять свои способности на практике при работе со всеми категориями граждан Забайкальского края, нуждающихся в поддержке.

Ключевые слова: волонтер, инклюзия, студент, инвалид.

Abstract. This article discusses the issues of organization and interaction of the student group «Oikos» TSU with public organizations of people with hearing impairments, eyesight, etc. and among students involved in inclusion in the broadest sense of the word. Training volunteers at the school of inclusive volunteering allows them in the future to apply their abilities in practice when working with all categories of citizens of the Trans-Baikal Territory who need support.

Keywords: volunteer, inclusion, student, disabled.

На сегодняшний день развитие инклюзии является одним из важных направлений во всех сферах деятельности человечества. В частности, инклюзивное волонтерство — это относительно новое направление, объединяющее в себе людей с ограниченными возможностями здоровья и не имеющих ограничений по здоровью, которые готовы и способны помогать нуждающимся в решении социально значимых проблем. Главная цель и задача инклюзивного волонтерства — это давать возможность людям с ограниченными возможностями здоровья полноценно участвовать в жизни всего современного общества.

На базе Забайкальского государственного университета на протяжении пяти лет работает Региональный центр инклюзивного образования. Целью РЦИО ЗабГУ является обеспечение безбарьерной образовательной среды и создание специальных условий для студентов-инвалидов различных категорий, направленных на обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров [3, с. 5].

Для плодотворного сотрудничества студентов-инвалидов и специалистов РЦИО ЗабГУ в 2017 году была создана Первичная организация студентов-инвалидов ЗабГУ — это добровольное объединение молодежи с инвалидностью и ОВЗ университета. Главной задачей студенческого объединения является защита прав и интересов инвалидов и достижения инвалидами равных с другими студентами возможностей участия во всех сферах жизни не только университета, но и в реализации городских и региональных проектов.

Говоря об инклюзивном волонтерстве, стоит отметить, что из многочисленного количества существующих в Забайкальском крае волонтерских (добровольческих) отрядов и молодежных ассоциаций, к великому сожалению, целенаправленной работой по подготовке волонтеров и внедрению инклюзивных практик занимается только студенческий социально-педагогический отряд «Ойкос» (перевод с греч. «Наш дом»), что подтверждает версию Н. А. Сударкиной о недостаточном развитии инклюзивного волонтерства в России [1, с. 206].

ССПО «Ойкос» создан в 2004 году на базе ЗабГУ (г. Чита), основным приоритетом в работе которого являлось социально-экологическое волонтерство. С 2014 года направление в работе стало инклюзивным, так как основной приоритет организации и проведения мероприятий касался лиц с нарушением здоровья. Согласно положению о СППО «Ойкос», руководство возложено на Директора РЦИО ЗабГУ.

Для эффективной работы отряда и развития инклюзивного волонтерства в Забайкальском крае активистами отряда и первичной организации студентов-инвалидов в 2017 году был создан проект «Школа инклюзивного волонтерства ЗабГУ» [zabgu.ru]. Пройти обучение и стать волонтером инклюзии может абсолютно каждый студент. Школа уже осуществила 7 выпусков, один из которых — волонтеры-школьники.

Программа обучения (72 часа) состоит из теоретического и практического курса. Теоретический курс представляет собой лекции, связанные с технологиями работы с инвалидами и лицами, имеющими различные степени нарушений и заболеваний. Чтение лекций для обучающихся в школе инклюзивного волонтерства осуществляют директор и специалисты РЦИО ЗабГУ, имеющие профессиональную подготовку. Также приглашаются специалисты центров медико-социальной реабилитации инвалидов «Росток» и психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Дар» Забайкальского края (г. Чита) и преподаватели кафедры психологии образования ЗабГУ. Практический курс — это занятия для закрепления информации, состоят из тренингов, мастер-классов и курсов русского жестового языка. Тренинги на командообразование проводятся командиром ССПО «Ойкос». Практические занятия, обучающие квесты для участников школы организуют студенты-инвалиды, например, практика сопровождения незрячего человека, помощь в перемещении инвалида-колясочника. Азы русского жестового языка преподает участникам председатель Забайкальского регионального отделения ООИ «Всероссийское общество глухих».

В завершении волонтеры сдают зачет по программе «Школа инклюзивного волонтерства». После прохождения школы волонтеры получают сертификаты и по желанию вступают в ряды отряда «Ойкос». Но на этом обучение не заканчивается, мы продолжаем развиваться и учиться на различных онлайн-площадках, изучая программы в сфере инклюзивного образования и волонтерства, таким образом расширяя свои знания и опыт.

Ежегодно волонтеры отряда проходят обучение в онлайн-формате на таких площадках, как Новосибирский государственный технический университет (НГТУ) по программе «Подготовка волонтеров по формированию навыков сопровождения лиц с инвалидностью», Череповецкий государственный университет — «Волонтеры социальной и образовательной инклюзии».

В настоящее время «Ойкос» является отрядом смешанного типа, состоящим из студентов, имеющих ограничения и без таковых, которые активно осуществляют свою деятельность в педагогическом, социокультурном направлении, а также в области адаптивной физической культуры, здорового образа жизни, тем самым пропагандируя занятия паралимпийскими, сурдлимпийскими и многочисленными коллективными и индивидуальными видами адаптивных настольных и напольных спортивных игр.

Активное участие волонтеров Ойкоса в различных проектах привлекает внимание и живой интерес со стороны молодых людей с аномалиями развития, тем самым мотивируя их на поступление в ЗабГУ. В настоящее время на 11 факультетах вуза более 90 студентов с инвалидностью на очно-заочной форме обучения.

В рамках педагогического направления студенты с инвалидностью и без таковых выполняют научно-исследовательские работы в области разнообразных видов инклюзии и докладывают свои результаты на различных студенческих научно-практических конференциях. Так, ежегодно в ЗабГУ проводится ряд международных научных мероприятий: «Доступность высшего образования для лиц с ОВЗ», «Психолого-педагогическая адаптация студентов с инвалидностью и ОВЗ в вузе», «Адаптивные аспекты детей с аутизмом и их семей», «Современные методы реабилитации лиц с детским церебральным параличом» и др., в которых принимают участие и выступают с докладами волонтеры отряда.

Спортивное направление служит как формой активного досуга, так и методом физической реабилитации студентов с инвалидностью. На средства Президентских грантов НОРНИКЕЛЬ сотрудники РЦИО закупили спортивные адаптивные настольные игры: кульбутто, корнхолл, жульбак, матрешка, шаффлборд, эластик и другие. Данные игры развивают координацию движений и мелкую моторику рук, улучшают ловкость, чувствительность, общее физическое развитие. Ежегодно по этим играм РЦИО и волонтеры «Ойкос» проводят обучение всех желающих лиц с ограниченными возможностями технике игры, тренировки, соревнования, а так же мастер-классы для популяризации игр среди жителей Забайкальского края. Волонтеры отряда заранее обучаются судьей-

ству и впоследствии участвуют в организации городских, краевых и даже международных турниров по адаптивным спортивным играм.

Популярными среди жителей Забайкальского края и студентов ЗабГУ, стали такие крупные спортивные мероприятия, как интегрированный турнир по настольным спортивным играм «Без барьеров — к успеху», где к участию приглашаются студенты и школьники с ограничениями по здоровью и без таковых. Так же в ЗабГУ проходит турнир по настольным адаптивным играм среди студентов с инвалидностью и ОВЗ, поступивших на I курс обучения, приуроченный к Международному дню студенческого спорта. В ходе турнира студенты-первокурсники знакомятся с адаптивными играми, пробуют свои силы и соревнуются друг с другом, в результате вступают в сформированные команды студентов ЗабГУ и принимают участие на городских и краевых площадках. Например, с 2015 года в ЗабГУ ежегодно проходит Международный фестиваль «Вместе мы можем больше» для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Фестиваль направлен на расширение условий социальной адаптации людей с ограниченными возможностями по здоровью, духовной и физической реабилитации и на привлечение внимания государственных структур к проблемам инвалидов и молодежи. Фестиваль длится три дня и проходит в два этапа — культурный и спортивный, в заключительный день победители и призеры представляли свои номера на гала-концерте.

Социокультурное направление подразумевает собой привлечение студентов с инвалидностью и ОВЗ к организации и участию в масштабных городских, краевых, а также международных мероприятиях. Акции, флешмобы, квесты, помощь в организации праздников для школ, детских домов, реабилитационных центров и т. д., а в фестивале русского жестового языка «Мы слышим друг друга» волонтеры сопровождают участников и сами выступают на сцене, демонстрируя умение передавать свои эмоции жестами.

По нашему опыту, не каждый волонтер, изъявивший желание активно работать с различной категорией инвалидов, имеющих глубокие нарушения (тотально слепой, ампутант, инвалид-колясочник), после короткого времени общения с ними просто прекращает свою деятельность, мотивируя своей неготовностью в морально-психологическом плане продолжать инклюзивное волонтерство. Вот почему необходимо наставничество педагогов и специалистов по воспитательной работе, обладающих навыками и опытом социальной работы с инвалидами. Соблюдение этических мер является важным направлением в выстраивании своих как индивидуальных, так и групповых взаимоотношений.

Развитие инклюзивного волонтерства строится также на взаимодействии с населением Забайкальского края путем создания социально-значимых проектов для категории лиц с ОВЗ и инвалидов.

Так, например, в 2019 году был запущен аудиожурнал «МировоЗрение» — социальный информационный проект, который создан в целях удовлетворения потребностей населения, имеющих нарушения здоровья по зрению. Основной целью издания журнала является обеспечение людей и студенческой молодежи актуальной информацией о но-

востных событиях в жизни университета, региона, страны, а также материалов актуальных для сопровождения в образовательном пространстве студентов данной категории.

Следующий проект, реализуемый в ЗабГУ, — «Клуб интеллектуальных современных искусств ЗабГУ» (КИСИ). Этот проект представляет собой игры, основанные на знаменитой телевизионной игре «Что? Где? Когда?», только проводится в аудиальной форме и с повязками на глазах. Они направлены на всестороннее гармоничное развитие людей с инвалидностью, расширению процесса интеграции инвалидов в гражданское общество. Внедрение в практику современных, адаптированных к потребностям незрячих форм активного отдыха.

Актуальность и важность развития инклюзивного волонтерства показывает и тесное сотрудничество отряда с общественными организациями города, такими как Забайкальское региональное отделение ООИ «Всероссийское общество глухих», Забайкальское региональное отделение ООИ «Всероссийское общество слепых», Забайкальская региональная организация «Всероссийское общество инвалидов», ГУК «Специализированная библиотека для слабовидящих и незрячих» Забайкальского края, и другими.

Наблюдаемая важность направления инклюзивного волонтерства и поддержка организаций — повод для расширения работы.

Совместно с представителями Забайкальского регионального отделения ООИ «Всероссийское общество глухих» активистом нашего отряда, председателем первичной организации студентов-инвалидов был выигран грант в рамках Всероссийского конкурса лучших региональных практик поддержки волонтерства «Регион добрых дел» 2020 года на создание Забайкальского Ресурсного Центра Инклюзивного Волонтерства. Проект направлен на создание постоянной площадки для развития инклюзивного волонтерского движения на территории Забайкальского края и организации практической подготовки студентов-волонтеров для сопровождения на мероприятиях по образовательной, социокультурной и физической реабилитации инвалидов. В рамках проекта предусмотрен ряд мероприятий: создание ресурсной базы для разработки, реализации и информационного сопровождения социально значимых инклюзивных проектов волонтерами на территории Забайкальского края; организация образовательных курсов по теоретической и практической подготовке студентов-волонтеров по сопровождению мероприятий, проводимых для инвалидов всех возрастов и нозологий; семинары по социальному проектированию и участие в грантовых конкурсах.

Необходимо отметить, что в период самоизоляции при Covid-19 специалистами РЦИО и волонтерами «Ойкос» организован и проведен ряд онлайн-мероприятий по социальной и физической адаптации с демонстрацией навыков и умений на занятиях настольными играми. 14 августа 2020 года проведен детский онлайн-турнир по адаптивным настольным спортивным играм «Матрешка» и «Шаффлборд», в котором участвовали дети и их родители. 15 сентября уже организовано проведение онлайн-турнира по адаптивным настольным спортивным играм «Матрешка» и «Кульбутто» среди де-

тей с нарушением здоровья, находящихся на социальной реабилитации в амбулаторных и стационарных условиях в медико-социальных центрах реабилитации Забайкальского края.

Активная жизненная позиция волонтеров смешанного отряда «Ойкос» при поддержке администрации ЗабГУ (ректор — проф. С. А. Иванов) позволяет с уверенностью смотреть, что и в будущем наша работа будет востребована и актуальна при любых жизненных ситуациях и условиях нуждающейся категории жителей Забайкальского края.

Наша задача — поддерживать и развивать инклюзивную культуру, способствовать процессу интеграции инвалидов в гражданское общество, а также привлечение общественности и СМИ к проблемам людей с инвалидностью и ОВЗ.

Литература

1. Сударкина, Н. А. К проблеме развития волонтерского движения в регионах России (на примере Тюменской области) / Н. А. Сударкина // Лучшая научно-исследовательская работа 2017: экономика, политика, социология и право: сб. ст. победителей VII междунар. науч.-практ. Конкурса. — Пенза, 2017. — С. 201–206.

2. Забайкальский государственный университет. Положение о школе инклюзивного волонтерства. URL:http://zabgu.ru/files/html_document/pdf_files/fixed/Regional'ny'j_centra_inklyuzivnogo_obrazovaniya/Polozhenie_SHkola_inklyuzivnogo_volonterstva.pdf (дата обращения 09.09.2020)

3. Кохан, С. Т., Симонова В.О. Всем сколько можешь, — помогай!: метод. рекомендации /С. Т. Кохан, В. О. Симонова ;Забайкал. гос. ун-т. — Чита : ЗабГУ, 2019 — 44 с.

Е. А. Кукуев

Тюменский государственный университет

г. Тюмень, Россия

Социально-психологическое благополучие студентов в инклюзивных группах университета

Аннотация. *Проводится анализ состояния социально-психологического обучения студентов в инклюзивных группах университета. В исследовании приняло участие 2507 студентов (в том числе 107 студентов с инвалидностью) из 12 вузов Тюменской области, Омской области, Томской области, Красноярского края, Ханты-Мансийского автономного округа. При доминировании положительного благополучия обозначилась проблема неудовлетворенности студентов с инвалидностью самореализацией в образовательной деятельности университета.*

Ключевые слова: *социально-психологическое благополучие, инклюзия, высшее образование, студенческая группа.*

Abstract. *An analysis of the state of socio-psychological training of students in inclusive groups of the university is being carried out. The study was attended by 2507 students (including 107 students with disabilities) from 12 universities of the Tyumen region, Omsk region, Tomsk region, Krasnoyarsk Territory, Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug. With the dominance of positive well-being, the problem of dissatisfaction of students with disabilities with self-realization in the educational activities of the university was identified.*

Keywords: *social and psychological well-being, inclusion, higher education, student group.*

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00373 А «Академическая мобильность студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях трансформации высшего образования».

Образовательный процесс в университете вместе с направленностью на образовательные результаты обеспечивает и личностное становление. Таким образом, формирование образовательной среды требует учета и социально-психологического контекста. Акцентирование внимания сегодня на создании инклюзивной среды в вузах тем более усиливает социально-психологический аспект образования.

Анкетирование абитуриентов с инвалидностью (2017, 2018) показывало в вопросе «В чем у вас могут возникнуть потребности при получении высшего образова-

ния?» самый выбираемый ответ — «социально-психологическое сопровождение» (не менее 40%). Пояснение (при личной беседе) свидетельствует именно о потребности в положительном социально-психологическом климате в вузе. Полученные данные требуют проверки степени реализованности студентов, в том числе с инвалидностью, в университете.

В рамках данной статьи в теоретическом контексте мы идем за К. Рифф, который под психологическим благополучием понимает «переживание, характеризующее отношение человека к тому, чем он, по его собственному мнению, является, отражающее степень реализованности в индивидуальном бытии основных» [1]. Данное понятие, расширенное до «социально-психологического», дает нам основание проанализировать результаты.

Мониторинг проводился в период с 20 ноября по 23 декабря 2019 года. В опросе приняло участие 2507 студентов очного отделения бакалавриата, обучающихся в 12 вузах-партнерах. Из них 107 студентов с инвалидностью (4,3%).

Согласно государственному заданию, в мониторинге участвовали студенты инклюзивных групп вузов-партнеров.

Под инклюзивной группой в рамках данного исследования мы считали студенческую группу, в которой обучаются студенты со специальными образовательными потребностями, а именно требующие:

- предоставления звукоусиливающей аппаратуры индивидуального пользования;
 - распечатку материалов крупным шрифтом черным цветом на белом или ином контрастном фоне и/или выполненных рельефно-точечным шрифтом Брайля или в виде электронного документа, доступ к которому возможен с компьютера со специализированным программным обеспечением для слепых;
 - проведения занятий в помещениях, оборудованных стационарными и/или портативными звукоусиливающими устройствами и/или акустическими, индукционными системами;
 - автоматизированное рабочее место для студентов с нарушениями ОДА;
 - предоставления записей и формулировок заданий в аудиоформате, а также аудиодублирование графической информации;
 - услуги сурдопереводчика и тифлопереводчика;
 - услуги ассистивного помощника (тьютора) для ориентирования в пространстве и/или зачитывания заданий;
 - предоставления электронных, портативных ручных увеличивающих устройств.
- Методика исследования — «Анкета социально-психологического благополучия».
- По нозологическим группам выявлена следующая иерархия:
- ограничения ОДА — 53 респондента (43,7%)
 - иное (астма, дисплазия верхних и нижних конечностей, сахарный диабет, онко-заболевание и др.) — 22 респондента (29,4%)

– ограничения по зрению — 23 респондента (19,3%)

– ограничения по слуху — 9 респондентов (7,6%)

Рассмотрим данные исследования сначала для всей выборки респондентов.

При самооценке настроения выявляется бивалентное распределение. С одной стороны, доминирует ответ «чаще всего отличное и нормальное» — 41,2% респондентов. Но вторым по частотности выбора является «не очень хорошее (часто возникает состояние неуравновешенности)» — 30,4%. При этом «очень плохое» и «плохое» еще выбирает около 30% выборки. Данный момент требует анализа факторов, определяющих данное настроение. К ним, в частности, может относиться приближение сессионного периода.

По всем четырем критериям «Степень удовлетворенности образовательной организацией» респонденты характеризуют высокую степень удовлетворенности организацией образования в университете («полностью удовлетворен», «скорее удовлетворен»). Позитивным является тот факт, что наибольшую удовлетворенность студенты отмечают в работе тьюторов и ответственных за индивидуальную профессиональную траекторию. Именно этот факт характеризует инклюзивный контекст деятельности университета. Когда студенты (свыше 70%) отмечают обеспечение индивидуализации образовательной траектории.

При оценке социально-психологического климата в студенческой группе получены положительные результаты: свыше 90% оценивают позитивно. Учитывая, что это инклюзивные группы, опосредованно можно характеризовать положительный климат для студентов с инвалидностью.

Полученные результаты на вопрос: «Если бы при поступлении Вам сказали, что Вы будете учиться в смешанной по составу группе, то...» вновь с одной стороны отражают позитивную тенденцию о принятии ценностей инклюзии более 90% выборки. Но тот факт, что чуть более 5% отвергают инклюзию, свидетельствует о необходимости расширения спектра и количества в вузах событий инклюзивной направленности.

Выявленные тенденции в ответах респондентов на предыдущие вопросы аккумулированы в результатах степени удовлетворенности студенческой жизни в целом: практически 85% респондентов отмечают высокую степень удовлетворенности. Порядка 15% свидетельствуют о степени неудовлетворенности. При этом можем отметить, что в рамках данного вопроса данную ситуацию можно интерпретировать как нормальную.

Проведенный анализ полученных результатов с помощью пакета программ SPSS-19.0 позволил выявить скрытые статистические закономерности. В частности, сравнение средних (дисперсионный анализ) результатов высказываний респондентов с инвалидностью и без инвалидности показывает:

Таблица 1

Дисперсионный анализ (компоненты значимо высоких результатов у студентов с инвалидностью)

Вопросы анкеты	F	Знч.
Как Вы оцениваете свое настроение (эмоциональное самочувствие) в последнее время	4,470	,035
Насколько вы удовлетворены: расписание занятий, график учебного процесса, работа деканата, возможность получить консультацию	4,418	,036

1. Студенты с инвалидностью более высоко (статистически значимо) оценивают свое настроение (эмоциональное самочувствие) в последнее время.
2. Более удовлетворены расписанием занятий, графиком учебного процесса, работой деканата, возможностью получить консультацию
3. Тревожно воспринимается более низкая (значимо) степень удовлетворенности в условиях для самореализации студентами с инвалидностью (Таблица 2)

Таблица 2

Дисперсионный анализ (компоненты значимо высоких результатов у студентов без инвалидности)

Вопросы анкеты	F	Знч.
Оцените степень Вашей удовлетворенности условиями для самореализации в областях: Наука	3,117	,048
Оцените степень Вашей удовлетворенности условиями для самореализации в областях: Проектирование	6,436	,011
Оцените степень Вашей удовлетворенности условиями для самореализации в областях: Общественная деятельность	7,329	,007

Таким образом, в рамках мониторинга социально-психологического благополучия студентов инклюзивных групп нами выявлено:

1. Приняли участие 2507 студентов из 17 вузов-партнеров 5 регионов территории РУМЦ ТюмГУ. Из них 107 студентов с инвалидностью (4,3%).
2. Выборка в целом приближена к ситуации, характерной для университетов: по полу, курсу обучения, инвалидности, нозологическим группам.
3. Высокий уровень оценки получил социально-психологический климат в студенческой группе.
4. Высокий уровень инклюзивной культуры в студенческой среде зафиксирован при ответах на вопросы «об отношении к созданию в вузе смешанных групп», «выбора при поступлении обучения в смешанной по составу группе» — свыше 80% поддержки.

При этом проявление групп студентов с неприятием инклюзивных ценностей свидетельствует о необходимости продолжения системной работы в этом направлении.

5. Выявлена значимо более низкая удовлетворенность студентов с инвалидностью самореализацией в разных видах деятельности (науки, проектирования, общественной деятельности).

Обозначается противоречие между созданными положительными социально-психологическими условиями, отмечаемыми студентами с инвалидностью и не удовлетворенностью в самореализации. То есть обозначаемая потребность абитуриентов с инвалидностью (2017, 2018) в положительном социально-психологическом климате удовлетворена. Студенты с инвалидностью не чувствуют сегрегации и негативного отношения ни со стороны педагогического коллектива, ни со стороны студентов. Но, в вузе, видимо, расфокусировалась цель — ради чего создается положительный климат. Студенты с инвалидностью чувствуют принятость, не до конца реализуют «ради чего».

Таким образом, результаты исследования требуют продолжения анализа и интерпретации:

1. Полученные данные необходимо довести до ответственных за инклюзивную, внеучебную, воспитательную и т. д. деятельность в вузах.

2. Полнее доводить до сведения студентов информацию о ресурсах университета, направленных на формирование здорового образа жизни, самореализацию студентов в разных видах деятельности (науки, проектирования, общественной деятельности, культуре и спорте).

3. Расширить деятельность службы по социально-, психоло-педагогическому сопровождению студентов, в частности из инклюзивных групп.

4. Продолжить системную работу по формированию инклюзивной культуры в студенческой среде. В частности, использовать потенциал волонтерского движения.

5. Расширить спектр событий инклюзивной направленности в вузе.

Литература

1. Рифф, К. Теория и исследования: позитивные основания психологического благополучия: «Общая психология — популярные книги». — URL: http://www.ereading.mobi/chapter.php/1037510/26/Lichnostnyu_potencial (дата обращения: 20.08.2020).

Л. В. Федина

Тюменский государственный университет

г. Тюмень, Россия

Академическое и инклюзивное совершенство в университете: начало пути

Аннотация. Академическое и инклюзивное совершенство в современном университете могут рассматриваться как две стратегии, конвергенция которых позволит университетам мирового уровня выйти на новую модель справедливого и совершенного образования. В своем исследовании мы сопоставляем индикаторы обеих стратегий в деятельности университетов мирового уровня. Результаты свидетельствуют о прогрессивных и вместе с тем противоречивых тенденциях. Требуется дополнительное исследование обозначенной проблематики.

Ключевые слова: академическое совершенство, инклюзивное совершенство, высшее образование, университеты мирового уровня (УМУ), справедливость.

Abstract. The convergence of Academic and inclusive excellence strategies in a modern University can lead world-class universities to a new model of fair and perfect education. In our research, we compare the indicators of both strategies in the activities of world-class universities. The results indicate progressive and at the same time contradictory trends. Additional research is required on these issues.

Keywords: Academic excellence, inclusive excellence, higher education, world-class universities (UMS), equity.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта 19-113-50439 Экспансия «Конвергенция академического и инклюзивного совершенства: анализ стратегий и практик исследовательских университетов».

Образование в современном мире приобретает особый статус драйвера развития общества. Роль и ответственность ведущих университетов в формировании перспектив и стратегий развития общества несоизмеримо высока. «...Университеты имеют особую обязанность развивать и исполнять глубокое человеческое желание понять себя и мир, в котором мы живем и наследуем, от мельчайшей элементарной частицы до размаха галактик» [3].

Глобальной миссией университета становится проектирование стратегий развития общества в долгосрочной перспективе. Такие стратегии закладывают ценности высокого уровня, проектируют общество нового типа, задают форматы отношений разви-

того гуманного будущего. Равные возможности для всех членов общества в их бесконечном разнообразии — это образ желаемого будущего. «Разнообразие, справедливость и инклюзивность неразрывно связаны с качеством образования для наших студентов. Здоровье и жизнеспособность нашего интеллектуального сообщества зависит от тщательного и уважительного обмена различными взглядами», — написано в обосновании программы Инклюзивного Совершенства Университета Ричмонда (США) [7, с. 2].

Модель инклюзивного совершенства (МИС) была предложена Американской Ассоциацией колледжей и университетов (AAC&U). Здесь ключевыми факторами достижения университетом академического совершенства становятся многообразие, инклюзивность и равноправие [2, с. 9]. Они являются неотъемлемой частью образовательного опыта и успеха всех студентов и университета. Многообразие видится не проблемой, а важнейшим ресурсом, который можно использовать в образовательном процессе [8].

Однако мировая исследовательская повестка активно обсуждает проблемы разного плана инвалидов-студентов [1], инвалидов-преподавателей в стенах университетов [4]. В реальной практике стремление к показателям академического совершенства сложно сопоставимы с идеей многообразия [6]. Таким образом, мы обращаемся к противоречию, восходящему к диалектике Гегеля: многообразие способно давать человеку ресурсы для развития, но гетерогенная среда в заданных траекториях обучения приводит к снижению академических результатов. Очевидно, что высшее образование находится в активном поиске. В рамках теоретического анализа нами была выдвинута гипотеза о наличии такого опыта в ведущих университетах мира.

Целью данного исследования было описание взаимосвязи между стремлением к академическому и инклюзивному совершенству ведущих университетов мира.

Наиболее яркими критериями академического совершенства университета является наличие перспективной стратегии развития, которая является флагманом образования, а также наличие современной исследовательской повести. Таким образом, мы обратились к анализу планов и стратегий развития ведущих университетов для определения их миссии и стратегических ориентиров. Исследовательская повестка проанализирована нами на основе публикаций, которые представлены в базе данных Web of Science Core Collection.

В этой статье мы опираемся на результаты исследования, проведенного нами ранее, где в рамках контент-анализа стратегий развития ведущих университетов США, Великобритании, Сингапура и России и входящих в мировой рейтинг QS, были выделен характер и специфика направленности университетов на стратегию инклюзивного совершенства. Контент-анализ был проведен, опираясь на основные измерения инклюзии по модели Инклюзивного Совершенства: 1. Доступность и успех. 2. Кампус, Климат и межгрупповые отношения. 3. Образование и стипендия. 4. Институциональная инфраструктура.

Результаты показали реальную приверженность ведущих университетов мира ценностям инклюзии, поскольку базовыми ценностями стратегий развития являются ценности «общества, доступного для всех, утверждающего ценность, неповторимость и таланты каждого человека» [9]. Вместе с тем можно очень четко проследить культурную и национальную специфику реализации идеи справедливого и доступного образования в разных странах.

Для изучения взаимосвязи инклюзивной политики университетов мирового уровня (УМУ) с их исследовательской повесткой нами были проанализированы публикации в базе данных Web of Science Core Collection. Было составлено два поисковых запроса для набора необходимого аналитического материала. Поисковый запрос по теме «inclusive education» OR «universal design» OR «diversity» OR «equality» AND «higher education» за все годы выделил 4762 документа. Поисковый запрос по теме «inclusive education» OR «inclusive teaching» OR «inclusive learning» AND «university» AND «higher education» за все годы выделил 372 документа.

Таким образом, суммарно картированию данных были подвергнуты 5134 документа при помощи программного обеспечения VOSViewer, позволяющего проанализировать выбранный объем данных по определению плотности и характера коллабораций исследователей и стран, а также интеллектуальной структуры этой области [10]. Визуализация библиометрических сетей осуществлялась в три этапа: нормализация, картографирование и кластеризация. Единицами анализа являются публикации, авторы, страны, цитаты, журналы, ключевые слова или цитируемые ссылки, в зависимости от направленности анализа. Единицы анализа представлены на картах в виде круговых узлов.

Анализ представленности в исследовательской повестке университетов тематики инклюзии свидетельствует о значительном внимании к этой теме в университетах США, Австралии, Великобритании, Испании, Африки, Китая.

Страновой анализ позволяет выделить несколько кластеров, которые в целом отражают замкнутость связей между университетами географически близких друг к другу стран. На рисунке 1 четко обозначаются 4 кластера: красный, где сосредоточены университеты США и Канады; зеленый включает университеты Великобритании и Испании, синий демонстрирует связи исследователей из университетов Австралии, оливковый — из университетов Африки.

Таким образом, можно отметить наличие ограничений в исследованиях, которые сегодня проводятся ведущими университетами. Мы видим, что идея универсума в построении открытого и доступного образования пока далека от совершенства, поскольку инклюзия, обогащенная культурными и страновыми контекстами, способна решить задачи справедливости в отдельно взятой стране, отдельно взятом пространстве образования.

Соотнесение исследовательской повестки университетов с их показателями в рейтинге QS, который подтверждает статус академического совершенства, обозначает ряд противоречий.

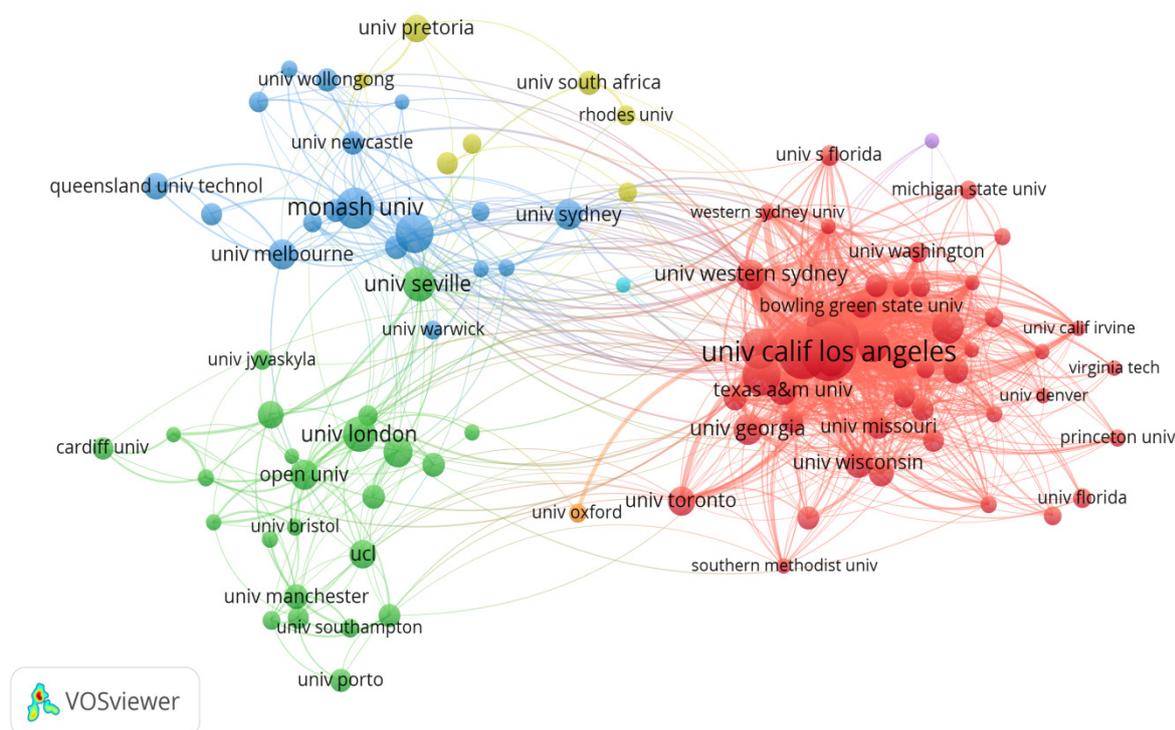


Рис. 1. Коллаборации между университетами, занимающимися исследованиями в сфере высшего инклюзивного образования (n=100)

Таблица 1

Рейтинг университетов по количеству публикаций в области ВАО в базе данных Web of Science

Университет	Страна	Количество публикаций	Рейтинг университета QS
Университет Калифорнии Лос-Анжелес	США	56	33
Университет Мичигана	США	49	21
Университет Мэриленда	США	38	129
Университет Айовы	США	35	421-430
Университет Монаш	Австралия	35	60
Университет Дикин	Австралия	34	293
Университет штата Пенсильвания	США	34	93
Университет Миннесоты	США	34	163
Университет штата Огайо	США	27	86
Университет Западного Сиднея	Австралия	25	498

Самые высокие позиции в рейтинге университетов, которые проводят исследования и публикуют их для широкого обсуждения на мировом уровне в базах данных Web of Science, занимают Университет Калифорнии, Мичигана, Мэриленда и Айовы (США), Университеты Монаш и Дикин (Австралия). Рейтинг их представленности в QS не так убедителен: Университет Калифорнии, занимающий самую верхнюю строчку рейтинга, выстроенного на основе публикаций в WoS в области высшего инклюзивного образования, имеет лишь 33-ю позицию в рейтинге QS; Университет Айовы, находящийся на 4-м месте по публикациям в области инклюзии, в QS занимает место между 421-м и 430-м.

Одновременно анализ количества публикаций в области инклюзии демонстрирует меньший интерес к этой теме в ведущих университетах мира, занимающих первые позиции в рейтинге QS: только 13 документов аффилированы с Университетом Оксфорда и 8 — с Университетом Кембриджа.

Таким образом, проведенное исследование свидетельствует о том, что университеты идут по пути создания модели справедливого образования для всех, но это, скорее, начало пути. Выход на единое образовательное поле только обозначен как перспектива.

Литература

1. Ефимова, Г. З. Инклюзивное образовательное пространство в учреждениях высшего образования / Г. З. Ефимова, Л. М. Волосникова, С. В. Игнатьева, О. В. Огороднова. — Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 2017. — 180 с.
2. Clayton-Pedersen A. R., Musil C. M. *Making Excellence Inclusive a Framework for Embedding Diversity and Inclusion Into Colleges and Universities' Academic Excellence Mission*, 2009. — Washington, DC: AAC&U.
3. DREW GILPIN FAUST, 2010 The Role of the University in a Changing World // <https://www.harvard.edu/president/speech/2010/role-university-changing-world>).
4. Inckle, Kay. Unreasonable adjustments: the additional unpaid labour of academics with disabilities // *Disability & Society*. — 2018. — 33:8. — 1372–1376. DOI: 10.1080/09687599.2018.1480263
5. INCLUSIVE EXCELLENCE FRAMEWORK // <https://www.rit.edu/diversity/sites/rit.edu/diversity/files/docs/InclusiveExcellenceFramework.pdf>
6. Leung W. H. M. Social Mobility via academic mobility: reconfigurations in class and gender identities among Asian scholars in the global north // *Journal of Ethnic and Migration Studies*. — 2017. — 43 (16). — 2704–2719. DOI: 10.1080/1369183X.2017.1314595
7. Making Excellence Inclusive. University Report and Recommendations June 30, 2019. — Retrieved from: <https://president.richmond.edu/inclusive-excellence/report-pdfs/making-excellence-inclusive-final-report-2019.pdf>

8. Makoelle T., Kioko V. Inclusivity: an exploratory study into learning and teaching experiences of disabled students at Winchester University // International Education Studies. — 2014. — 7 (6). — P. 106–116.

9. Volosnikova L., Fedina L. Transforming excellence into inclusive: cases from universities in the USA, UK, Singapore and Russia // SOCIETY.INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference. May 22nd-23rd, 2020. — Volume II, HIGHER EDUCATION. — URL: DOI: 10.17770/sie2020vol2.5114

10. Waltman L., van Eck, N.J., Noyons, E.C.M. A unified approach to mapping and clustering of bibliometric networks // Journal of Informetrics. — 2010. — Vol. 4. — № 4. — P. 629–635.

О. А. Денисова, О. Л. Леханова

Череповецкий государственный университет

г. Череповец, Россия

Готовность стейкхолдеров к взаимодействию в инклюзивном образовательном и социокультурном пространстве

***Аннотация.** В статье раскрыты условия и механизмы продуктивного взаимодействия участников инклюзии, раскрыт опыт РУМЦ СЗФО ЧГУ в построении сетевой архитектуры партнерства, описан инновационный опыт оценки готовности стейкхолдеров к взаимодействию в инклюзивном образовательном и социокультурном пространстве.*

***Ключевые слова:** продуктивное взаимодействие, стейкхолдеры, инклюзия, образовательное и социокультурное пространство, РУМЦ.*

***Abstract.** The article discloses the conditions and mechanisms of productive interaction between the participants of inclusion, discloses the experience of the Resource educational and methodical center of the Northwestern Federal District of the ChGU in building a network architecture of partnership, describes the innovative experience of assessing the readiness of stakeholders to interact in an inclusive educational and sociocultural space.*

***Keywords:** productive interaction, stakeholders, inclusion, educational and socio-cultural space, resource educational and methodical center.*

Взаимодействие вовлеченных в инклюзию субъектов является базовым условием достижения позитивного эффекта включения инвалидов в образовательные, трудовые и социальные отношения. Для того, чтобы достигаемый эффект функционирования устраивал всех заинтересованных лиц, необходимо осуществить научное осмысление и практическое решение вопросов обеспечения продуктивного взаимодействия стейкхолдеров в инклюзивном образовательном и социокультурном пространстве, а также определить инструменты оценки готовности стейкхолдеров к такому взаимодействию.

Понятие «взаимодействие» является одним из важных научных понятий и трактуется как категория, отражающая процессы воздействия объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и порождение одним объектом другого, а также как универсальная форма движения, развития, определяющая существование и структурную организацию любой материальной системы [4, 8, 9]. В ряде исследований (А. Г. Асмолов, А. А. Бодалев, Е. С. Кузьмин, А. А. Леонтьев, В. П. Лебедева, В. Н. Мясищев,

В. А. Орлов, В. И. Руденский, В. В. Рубцов, И. М. Юсупов и др.) взаимодействие рассматривается как психологическая категория и представляет собой систематическое устойчивое выполнение действий, которые направлены на то, чтобы вызвать ответную реакцию партнера, при этом вызванная реакция, в свою очередь, порождает реакцию воздействующего.

Термин «продуктивное взаимодействие» непосредственно связан с понятием продуктивности. Продуктивное взаимодействие содержательно включает такой компонент, как продуктивный стиль взаимодействия, который определяется как плодотворный способ контакта партнеров, способствующий установлению и продлению отношений взаимного доверия, раскрытию личностных потенциалов и достижению эффективных результатов совместной деятельности [2, 3, 5, 10, 15]. Продуктивное взаимодействие — это процесс, который реализуется на основе группового опыта, в виде построения маршрута действий, ориентированного на достижение продукта деятельности в ситуациях реальной жизни. В рамках рассматриваемой проблематики продуктивное взаимодействие стейкхолдеров в инклюзивном образовательном и социокультурном пространстве может определено через раскрытие его условий, структуры, уровней, этапов.

Условиями продуктивного взаимодействия стейкхолдеров в инклюзивном образовательном и социокультурном пространстве являются:

- выявление степени совпадения целей и совместных интересов;
- четкое разграничение прав, обязанностей, функций сторон;
- наличие единого информационного пространства, способствующего своевременному информированию о целях, задачах, действиях, направлениях работы;
- ранжирование связей и отношений, действий и взаимодействий на основе учета интересов и целей участников;
- постоянный контакт и обмен информацией и действиями между стейкхолдерами.

Этапы такого взаимодействия предполагают продвижение со следующими шагами от постановки проблемы до оценки работы:

- возникновение проблемной ситуации и невозможность ее самостоятельного решения, без привлечения других структур;
- поиск выхода из проблемной ситуации, осознание необходимости взаимодействия;
- постановка цели и задач взаимодействия;
- поиск участников взаимодействия, имеющих интерес к данному сотрудничеству;
- установление договоренности о сотрудничестве и оформление договорных отношений на основе согласования общих интересов и постановки общей цели;
- разграничение прав, обязанностей и функций взаимодействующих сторон;
- обмен взаимообусловленной деятельностью;
- контроль и анализ работы.

Структурно взаимодействие может быть представлено следующими компонентами: субъектами взаимодействия, взаимной связью, взаимным воздействием друг на друга, взаимными изменениями субъектов.

При решении вопросов планирования и организации продуктивного взаимодействия стейкхолдеров в инклюзивном образовательном и социокультурном пространстве следует учитывать, что качество взаимодействия определяется достигнутыми в его ходе характеристиками. В этом случае можно говорить о стартовых, рабочих и продвинутых вариантах взаимодействия. На начальном уровне (сотрудничество) ключевым содержанием взаимодействия является проблемный анализ противоречий в деятельности структур и разработка рекомендаций по ее совершенствованию. Критерием продуктивности в данном случае является включение структур в работу по трансляции опыта. На втором уровне, уровне соорганизации, происходит проблемный анализ деятельности структур, совместное проектирование деятельности по решению выявленных проблем. Критерием продуктивности является включение структур в совместную деятельность по выявлению проблем и проектирование деятельности по их решению. Продвинутый уровень взаимодействия — уровень сотворчества. Содержанием такой деятельности является совместная деятельность структур по систематизации опыта, его экспертизе и проектированию инноваций. Критерий продуктивности на данном уровне — включение всех стейкхолдеров в проектную деятельность, в управление людьми и коллективами в рамках единого проблемного поля инклюзивного образовательного и социокультурного пространства. Особо подчеркнем, что стихийно протекающее взаимодействие не достигает своих целей, а результатом продуктивного взаимодействия является достижение единства целей стейкхолдеров как субъектов взаимодействия и реализация потенциала их творческого развития.

Ресурсами продуктивного взаимодействия стейкхолдеров в инклюзивном образовательном и социокультурном пространстве являются:

1. Компетентность стейкхолдеров в сфере социальной, образовательной, трудовой и социокультурной инклюзии и интеграции.
2. Опыт участия в разработке и реализации инновационных программ, проектов, технологий в сфере инклюзии.
3. Межуровневое и межведомственное сотрудничество стейкхолдеров (совместные программы, проекты, объединения и др.).

Готовность стейкхолдеров к продуктивному взаимодействию в инклюзивном образовательном и социокультурном пространстве непосредственно связана с понятием инклюзивной культуры [1, 12]. В современных публикациях и в научном дискурсе понятие инклюзивной культуры однозначно связывается с задачами развития включающего общества. А. Ю. Шеманов, Н. Т. Попова, А. С. Екушевская, рассматривая инклюзию в культурологической перспективе, делают акцент на особых культурных потребностях людей с инвалидностью, указывая на необходимость создания поддерживающей со-

циокультурной среды, способствующей инклюзии и интеграции людей с ОВЗ [13, 14]. В. Н. Ярская и Е. Р. Ярская-Смирнова отмечают, что достижение равных возможностей всех обеспечивается специальными механизмами социальных институтов образования, права, а также посредством распространения ценностей и норм, в соответствии с которыми строится взаимодействие и происходит взаимопонимание людей [16]. В целом инклюзивная культура — это фундаментальная основа для создания культуры инклюзивного общества, в котором многообразие потребностей приветствуется, поддерживается, аккумулируется обществом, обеспечивая возможность достижения высоких результатов в соответствии с целями инклюзивного образования и обеспечивая сохранность, принятие, сотрудничество и стимулирование непрерывного совершенствования педагогического сообщества и общества в целом.

Имеющийся опыт определения и изучения инклюзивной культуры показывает, что в структуру обсуждаемой категории входят два больших компонента, первый из которых касается организационных условий, второй — культуры стейкхолдеров на уровне отдельных сотрудников [6, 7, 17]. Компонентами инклюзивной культуры стейкхолдеров являются принятие ценностей и норм инклюзии, готовность к взаимодействию в условиях инклюзии, осознание необходимости в новых знаниях и умениях, социальная ответственность за результаты инклюзии.

Для решения задач оценки готовности стейкхолдеров к продуктивному взаимодействию в сфере социальной и образовательной инклюзии, авторским коллективом РУМЦ СЗФО ЧГУ в рамках научно-исследовательской лаборатории «Функциональная диагностика и реабилитация» и центра коллективного использования специальных технических средств обучения для лиц с ОВЗ и инвалидностью было осуществлено проектирование и апробирование диагностической программы определения уровня готовности стейкхолдеров к сопровождению профориентации, образования и трудоустройства инвалидов и лиц с ОВЗ в рамках создания регионального информационно-аналитического портала «Перспектива-PRO» как инструмента профориентации, образования и содействия трудоустройству инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья [11]. Диагностическая программа определения уровня готовности к сопровождению профориентации, образования и трудоустройства инвалидов и лиц с ОВЗ стейкхолдеров инклюзивного образовательного пространства включает в себя 3 этапа:

1 этап: определение инклюзивной культуры (Inclusive culture) (в сфере сопровождения профориентации, образования и трудоустройства инвалидов и лиц с ОВЗ).

2 этап: выявление инклюзивной компетентности (Inclusive skill) (в сфере сопровождения профориентации, образования и трудоустройства инвалидов и лиц с ОВЗ).

3 этап: итоговая оценка уровня готовности к сопровождению профориентации, образования и трудоустройства инвалидов и лиц с ОВЗ.

Стейкхолдерам, участвующим в апробации, предлагалось оценить свой уровень инклюзивной культуры, от развития которой зависит отношение к инклюзии и желание

оказывать помощь в процессе сопровождения профориентации, образования и трудоустройства лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью; оценить свою инклюзивную компетентность, от уровня развития которой зависит готовность оказывать помощь в процессе сопровождения профориентации, образования и трудоустройства лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Таким образом, готовность стейкхолдеров к взаимодействию в инклюзивном образовательном и социокультурном пространстве есть комплексная характеристика, предполагающая единство условий, этапов, содержания и структуры компонентов продуктивного взаимодействия. Готовность стейкхолдеров к взаимодействию в инклюзивном образовательном и социокультурном пространстве включает сформированность инклюзивной культуры и компетентности в сфере сопровождения профориентации, образования и трудоустройства инвалидов и лиц с ОВЗ. Такая готовность позволяет обеспечить достижение значимых результатов взаимодействия, обеспечивающих не только сотрудничество и соорганизацию, но сотворчество стейкхолдеров инклюзивного и социокультурного пространства.

Литература

1. Алехина, С. В. Инклюзивная культура как ценностная основа изменений высшего образования / С. В. Алехина, А. Ю. Шеманов // Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход. Сер. «Библиотека журнала «Психологическая наука и образование»». — Москва, 2018. — С. 5–13.
2. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. — Москва : Смысл, 2019. — 448 с.
3. Башмаков, М. И. Теория и практика продуктивного обучения / М. И. Башмаков. — Москва : Народное образование, 2000. — 248 с.
4. Бодалев, А. А. Психология личности / А. А. Бодалев. — Москва : Изд-во МГУ, 1988. — 187 с.
5. Взаимодействие специалистов ДООУ компенсирующего вида / Под ред. О. А. Денисовой. — Москва : Сфера, 2012. — 64 с.
6. Денисова, О. А. Разработка специализированного регионального портала как инструмента профориентации, образования и содействия трудоустройству инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья / О. А. Денисова, Л. М. Кобринина, О. Л. Леханова // Дефектология. — 2019. — № 6. — С. 50–57.
7. Денисова, О. А. Оценка готовности педагогов к сопровождению профориентации, образования и трудоустройства инвалидов / О. А. Денисова, О. Л. Леханова, В. Н. Поникарова // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2020. — № 3 (96). — С. 193–202.

8. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. — Москва : Знание, 1979. — 509 с.
 9. Мясичев, В. Н. Психологические отношения / В. Н. Мясичев; под ред. А. А. Бодалева. — Москва, 1995. — С. 356.
 10. Панкратов, В. Н. Психология успешного взаимодействия : практические рекомендации. — Москва : Сфера, 1999. — 128 с.
 11. Поникарова, В. Н. Проектирование диагностической программы определения уровня готовности к сопровождению профориентации, образования и трудоустройства инвалидов и лиц с ОВЗ -стейкхолдеров инклюзивного образовательного пространства / В. Н. Поникарова, О. А. Денисова, О. Л. Леханова // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии. Материалы XII Международной научно-практической конференции в рамках Международной объединенной научно-практической конференции «Специальное и инклюзивное образование: вызовы, проблемы, пути решения» / Под редакцией О. А. Денисовой. — Череповец : ЧГУ, 2020. — С. 122–130.
 12. Хитрюк, В. В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ / В. В. Хитрюк // Вестник Брянского государственного университета. — 2012. — № 1-1. — С. 80–84
 13. Шеманов, А. Ю. Формирование инклюзивной культуры при реализации инклюзивного образования: вызовы и достижения / А. Ю. Шеманов, А. С. Екушевская // Современная зарубежная психология. — 2018. — Т. 7. — № 1. — С. 29–37.
 14. Шеманов, А. Ю. Инклюзия в культурологической перспективе / А. Ю. Шеманов, Н. Т. Попова // Психологическая наука и образование. — 2011. — № 1. — С. 74–82.
 15. Юсупов, И. М. Психология взаимопонимания / И. М. Юсупов. — Казань, 1991. — 192 с.
 16. Ярская, В. Н. Инклюзивная культура социальных сервисов / В. Н. Ярская, Е. Р. Ярская-Смирнова // Социологические исследования. — 2015. — № 12 (380). — С. 133–140.
 17. Denisova O.A., Lekhanova O.L., Ponikarova V.N., Gudina T.V Inclusive culture of kindergarten, school, college and university teachers //SHS Web of Conferences 70, 10002 (2019).- CTDPP-2019. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20197010002>
-

Ю. С. Мурзина

*Тюменский государственный университет
г. Тюмень, Россия*

Семейный бизнес как форма экономической социализации молодежи с ограниченными возможностями здоровья

***Аннотация.** Семейный бизнес во всем мире считается более стабильной и социально ответственной формой предпринимательства. В ситуации экономической нестабильности возрастает роль вынужденного предпринимательства, в том числе и самозанятости. Целью данного теоретического исследования стало рассмотрение семейного бизнеса как возможной формы экономической социализации молодежи с ОВЗ. В работе предлагается анализ успешного опыта Евросоюза и США по поддержке инклюзивного предпринимательства. Описываются типичные сложности начинающих предпринимателей-инвалидов.*

***Ключевые слова:** семейный бизнес, социальная ответственность бизнеса, инклюзивное предпринимательство, поддержка инвалидов.*

***Abstract.** Family business is considered a more stable and socially responsible form of entrepreneurship around the world. In a situation of economic instability, the role of forced entrepreneurship, including self-employment, increases. The aim of this theoretical study was to consider family business as a possible form of economic socialization of young people with disabilities. The paper proposes an analysis of the successful experience of the European Union and the United States in supporting inclusive entrepreneurship. Describes the typical difficulties of aspiring entrepreneurs with disabilities.*

***Keywords:** family business, business social responsibility, inclusive entrepreneurship, support for people with disabilities.*

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00869 «Ценностные ориентации владельцев успешного семейного бизнеса».

Семейный бизнес — широко распространенное во всем мире социально-экономическое явление, которое присутствует во всех экономических областях. Так же это одна из наиболее типичных и древних форм предпринимательства. Несмотря на свое широкое распространение и древнее происхождение, это все еще процветающая и растущая область исследований, в которой рассматриваются вопросы собственности, управления, контроля и вопросы психологии взаимоотношений.

На государственном уровне в нашей стране признание актуальности семейного бизнеса произошло в июле 2019 г., когда Президент РФ В. Путин дал поручение четко определить понятие «семейного бизнеса» и продумать меры его господдержки [1]. В связи с этим 15.07.19 г. можно считать днем возвращения семейного бизнеса в государственную повестку. Вместе с тем в научном поле зарубежных исследований тема семейного бизнеса представлена уже более 60 лет. Поэтому в рамках изучения и поддержки данного направления работают не только ученые, но и государственные, общественные, частные организации и фонды.

Так, Университет St.Gallen (Швейцария) в коллаборации с частной компанией Ernst & Young Global проводят мониторинг Глобального индекса семейного бизнеса. Среди 500 самых богатых семейных компаний в мире (например, таких как Volkswagen, L'Oréal SA, S.C.Johnson & Son Inc., LG Corporation и др.) отмечены и предприятия из России: Русал, ПАО «Северсталь», Магнитогорский металлургический комбинат, ООО «СтройГазМонтаж», ДИКСИ-Групп, ПАО «Мечел», ОАО «ФосАгро» [6].

В нашей стране Центр управления благосостоянием и филантропии Московской школы управления СКОЛКОВО представляет цикл публикаций на тему «Портрет владельца капитала в России 2020», посвященный изучению различных аспектов владения и управления крупным частным капиталом, в том числе и семейным бизнесом [2].

Можно констатировать, что тема изучения семейного бизнеса прежде всего привлекает исследователей в разрезе крупных и богатых компаний. Вместе с тем доказано, что доля проникновения семьи в бизнес выше именно в малом и микробизнесе [11].

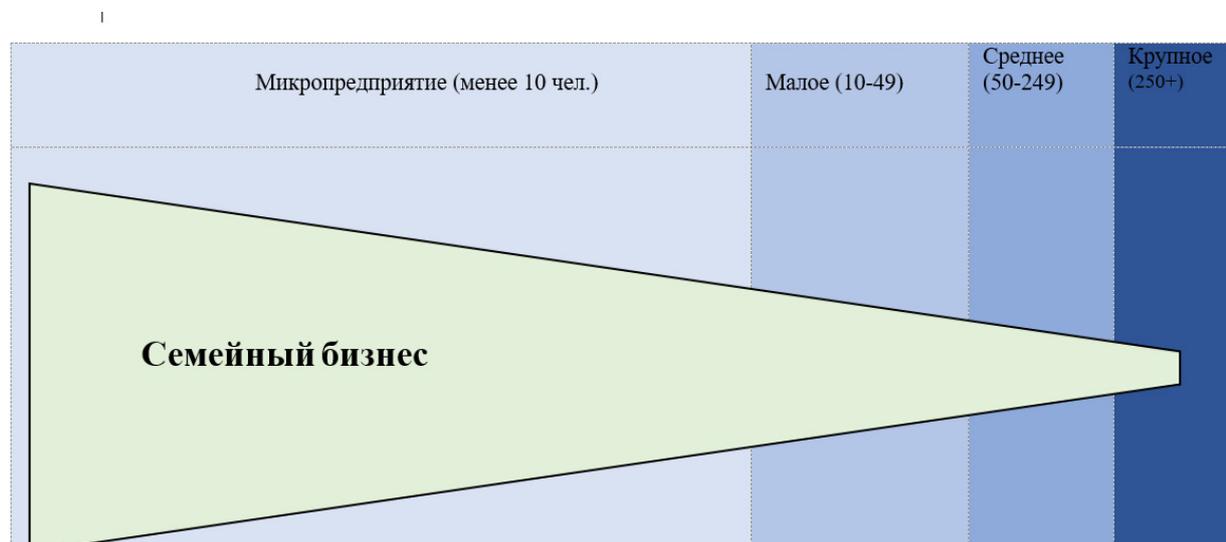


Рис. 1. Структура представленности семейного бизнеса в Европейской экономике

Особенно тема малого семейного бизнеса становится актуальной в ситуации ухудшения экономического положения, когда вынужденное предпринимательство становится единственным способом обеспечения семьи в период высвобождения работников и повышения числа безработных.

Так что же отличает семейный бизнес от несемейного? В чем его преимущества и специфика? Прежде всего, семейный бизнес имеет социальную направленность и более гуманное отношение к персоналу. Как отмечает международная компания KPMG Enterprise (Глобальный Центр передового опыта для семейного бизнеса), высокий статус семейного бизнеса в общественном мнении жителей Евросоюза базируется на следующих ценностях, транслируемых семейными компаниями [8]:

1. Стабильность (сохранение персонала даже в трудные времена).
2. Справедливость (признание сотрудников и вознаграждение).
3. Развитие (финансовые вложения в обучение сотрудников).
4. Благотворительность (регулярные социальные и благотворительные взносы).

С.В.Dumas и М.Blodgett, проанализировав 50 заявлений о миссии семейного бизнеса, определили ценности, которых придерживаются эти компании: качество, приверженность, доверие, социальная ответственность, честность, справедливость, уважение и целостность [7].

S.Ferramosca, A.Ghio, взяв за основу более 180 работ по семейному бизнесу с 1964 г., систематизировали основные положительные стороны этой формы предпринимательства. Ими стали: долгосрочная перспектива фирмы; преемственность руководства; организационные обязательства; чувство принадлежности, идентичности и т. д.; гибкость в выполнении рабочих задач [9].

Таким образом, на основе представленных аргументов — характеристик семейной формы предпринимательства — мы выдвигаем тезис: семейный бизнес может стать формой благоприятной экономической социализации для молодежи с ОВЗ. Особенности корпоративной культуры семейных предприятий будут способствовать более естественному включению молодого человека в систему экономических отношений. Важным развитием этого утверждения является и то, что в случае специально организованной финансовой и информационной поддержки со стороны государства человек с ОВЗ после нескольких лет работы внутри семейного предприятия может и сам выступить организатором собственного семейного бизнеса.

Международная организация «Organisation for Economic Cooperation and Development» (OECD) изучает лучшие программы и государственные инструменты поддержки бизнеса, в том числе и практики развития инклюзивного предпринимательства. В этом направлении ведется систематическая работа по поддержке женского предпринимательства; молодежного предпринимательства; бизнеса, организуемого мигрантами и безработными лицами, а также людьми с ОВЗ [4].

Данные, собранные в Евросоюзе и США показывают, что люди с ОВЗ в два раза чаще занимаются индивидуальной предпринимательской деятельностью по сравнению с физическими лицами, не имеющими таких ограничений [12]. Однако большинство таких малых предприятий заканчиваются неудачей [5, 13]. Тем не менее инвалиды чаще,

чем другие демографические группы, открывают собственный бизнес, прежде всего — из-за препятствий на пути к успеху в наемной работе.

Профессор Кингстонского университета J.Kitching, анализируя современные исследования по инклюзивному предпринимательству, приводит список типичных дополнительных трудностей, с которыми сталкивается предприниматель с ОВЗ в процессе организации и ведения собственного бизнеса [10]:

1. Доступ к стартовому капиталу. Инвалиды часто испытывают трудности с финансированием новых стартапов из-за ограниченных личных финансовых ресурсов, что, в свою очередь, частично связано с низким уровнем образования; плохой кредитной историей; незаинтересованностью/дискриминацией со стороны банков; отсутствием доступной информации об источниках грантов и займов.

2. Ловушка пособий. Начинающие предприниматели-инвалиды часто опасаются потерять доход от стабильно выплачиваемых пособий. Однако в Великобритании пособия не прекращаются после открытия частного бизнеса лицом с ОВЗ. Поэтому ожидания, что доход от предпринимательства может быть изначально низким, способствует восприятию самостоятельной занятости как «рискованной» и может препятствовать открытию бизнеса.

3. Отсутствие бизнес-знаний и навыков. Инвалиды часто не имеют специальных знаний в области управления бизнесом, юридических и финансовых. Это происходит из-за ограниченности их образования и опыта работы, поэтому сотрудники с ОВЗ чаще занимают нижние уровни в иерархии должностей.

4. Недостаток уверенности / ограниченные устремления. Начинающим предпринимателям-инвалидам часто не хватает уверенности в том, что они могут начать и успешно вести бизнес, особенно среди лиц с проблемами психического здоровья.

5. Потребительская дискриминация. Часто спрос на товары и услуги, производимые владельцами бизнеса с ОВЗ, ниже, и, соответственно, доход для предпринимателей также снижается.

6. Отсутствие надлежащей и чуткой поддержки бизнеса со стороны бизнес-консультантов. Консультанты часто неохотно рекомендуют самозанятость в качестве варианта карьеры для людей с ограниченными возможностями, а иногда и активно пытаются их отговорить. Такие взгляды могут быть следствием неадекватного или стереотипного понимания ограничений деятельности или неправильного восприятия возможностей получателей поддержки.

Понимание этих распространенных барьеров помогает в снижении их неблагоприятного влияния. Поэтому со стороны государственных структур требуются конкретные ответные меры политики по поддержке инклюзивного предпринимательства.

D. Ashley, N.M. Graf изучили успешный опыт открытия бизнеса (в том числе и семейного) лицами с ОВЗ [3]. В результате серий таких интервью исследователями были

выявлены причины неудач и проблемы начинающих предпринимателей-инвалидов, а также составлены советы для успешного развития собственного дела.

Таблица 1

Опыт самозанятости среди предпринимателей с ОВЗ

Причины самозанятости	Процесс, способствующий открытию самозанятости	Возникшие проблемы
1. Негативный прошлый опыт работы в найме	1. Бизнес-обучение, прохождение тренингов	1. Вмешательство других
2. Проблемы со здоровьем	2. Помощь со стороны других	2. Управление временем
3. «Последнее прибежище»	3. Роль консультанта по реабилитации	3. Создание сетей и общение
4. Возможность процветать		4. Управление бизнесом и его ростом
		5. Финансирование (привлечение инвестиций)
		6. Ресурсы, связанные с людьми

Источник: Ashley D, Graf NM., с. 96

Как видим в Таблице 1, самую важную роль в принятии решения об открытии собственного дела имеют «значимые другие». Это семья, которая готова поддерживать, финансировать, участвовать в управлении, а также государственные службы, предлагающие специализированные программы по обучению бизнесу, и консультанты по реабилитации.

В качестве рекомендации для будущих предпринимателей успешные состоявшиеся предприниматели-инвалиды обозначили следующие основные темы:

1. *Изучение и планирование.* Необходимо начать с изучения своих возможностей, оценки активов, а затем переходить к планированию бизнеса и построению бизнес-плана. Один участник написал: «Будьте честны с собой о том, есть ли у вас необходимые навыки, упорство, связи и что-то особенное, что можно предложить на рынке... также — можете ли вы позволить себе затраты на запуск и снижение первоначального дохода». Что касается планирования, другой участник посоветовал: «Всегда начинайте с бизнес-плана и не бойтесь обновлять свой план по мере продвижения...»

2. *Использование внешней поддержки.* Необходимо искать нужные связи с помощью внешней поддержки. Один участник посоветовал: «Обращайтесь за помощью к социальным службам... они помогают стать по-настоящему деловыми людьми». Дру-

гой участник написал: «Воспользуйтесь услугами какого-нибудь тренера или службы, которые помогут вам предпринять все необходимые шаги, чтобы гарантировать успех в вашем новом бизнесе».

3. *Настойчивость*. Это качество характера принципиально в бизнесе. Один участник написал: «Работай, пока мечта не осуществится». Другой участник так это прокомментировал: «Делай это... никто не становится богатым, работая на других» [3].

Подводя итог, отметим, что экономическая социализация молодежи с ОВЗ будет протекать как контролируемый и управляемый процесс, если рядом окажутся «значимые другие» люди — семья, государственные службы, консультанты по реабилитации. Именно от них зависит, сможет ли молодой человек включиться в систему экономических отношений, стать субъектом этих отношений и отказаться от иждивенческой позиции. В свою очередь, система отношений семейного бизнеса способна в более экологичной форме передать необходимый социально-экономический опыт молодому человеку, помочь в овладении им; а также сформировать собственные установки, ценности, нормы экономического поведения. Получив этот опыт, молодой человек может и самостоятельно продолжить предпринимательскую деятельность. Практика коллег из Евросоюза по поддержке инклюзивного предпринимательства показывает эффективность работы в данном направлении.

Литература

1. Путин призвал уточнить понятие «семейный бизнес» (2019). Сайт Информационного агентства России «ТАСС». — URL: <https://tass.ru/ekonomika/6665069> (дата обращения 02.08.2020).
2. Центр управления благосостоянием и филантропии Московской школы управления СКОЛКОВО. — URL: <https://www.skolkovo.ru/news/portret-vladelca-kapitala-v-rossii-2020-chto-rasskazyvayut-o-vladelcah-kapitala-transliruemyj-obraz-2/> (дата обращения 13.09.20).
3. Ashley D., Graf N. M. The process and experiences of self-employment among people with disabilities: A qualitative study // Rehabilitation Counseling Bulletin. — 2018. — Т. 61. — №. 2. — С. 90-100.
4. Better Entrepreneurship Policy Tool's. OECD. Centre for Entrepreneurship, SMEs, Regions and Cities. URL: <https://betterentrepreneurship.eu/en/node/801>.
5. Boso N. et al. Do entrepreneurs always benefit from business failure experience? // Journal of Business Research. — 2019. — Т. 98. — С. 370-379.
6. Center for family business. University of St.Gallen. URL: <https://familybusinessindex.com/> (дата обращения 16.09.20).

7. Dumas, C.B., Blodgett, M. Articulating values to inform decision making: Lessons from family firms around the world // *International Journal of Value-Based Management*. — 1999. — 12 (3). — P. 209–221.
 8. European family business barometer. Seventh edition // KPMG Enterprise. 2018. URL: <https://meijburg.com/publications/european-family-business-barometer-2018>: (дата обращения 16.09.20).
 9. Ferramosca S., Ghio A. The Family Business // *Accounting Choices in Family Firms*. — Springer, Cham, 2018. — P. 13–102.
 10. Kitching J. Entrepreneurship and self-employment by people with disabilities. — 2014.
 11. Overview of Family Business Relevant Issues. Final Report. Austrian Institute for SME Research. Vienna 2008. URL: http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/craft/family_business/doc/familybusiness_study_en.pdf
 12. Renko M., Parker Harris S., Caldwell K. Entrepreneurial entry by people with disabilities // *International Small Business Journal*. — 2016. — Т. 34. — №. 5. — P. 555–578.
 13. Viriri P., Makurumidze S. Engagement of disabled people in entrepreneurship programmes in Zimbabwe // *Journal of Small Business and Entrepreneurship Development*. — 2014. — Т. 2. — №. 1. — P. 1–30.
-

Л. Н. Гладкова

Тюменский государственный университет

г. Тюмень, Россия

Социальная инклюзия в веб-проектировании

***Аннотация.** Статья посвящена актуальной в условиях развития современного гражданского общества проблеме, а именно, концептуализации процессов социальной инклюзии лиц с инвалидностью, обеспечивающих реализацию их прав и свобод в конкретных социальных условиях. Предметом теоретического анализа выступает категория инклюзивного потенциала, с позиции которой авторами предлагаются новые подходы к социальной инклюзии в разработке веб-проектов. Целью исследования, представленного в данной статье, является научная разработка веб-проекта с использованием инклюзивного потенциала как характеристики социальной инклюзии.*

***Ключевые слова:** социальная инклюзия, опыт социально безопасного поведения несовершеннолетних, online-социализация.*

***Abstract.** The article is devoted to an urgent problem in the development of modern civil society, namely, the conceptualization of the processes of social inclusion of persons with disabilities, ensuring the realization of their rights and freedoms in specific social conditions. The subject of theoretical analysis is the category of inclusive potential, from the position of which the authors propose new approaches to social inclusion in the development of web projects. The aim of the research presented in this article is the scientific development of a web project using inclusive potential as a characteristic of social inclusion.*

***Keywords:** social inclusion, experience of socially safe behavior of minors, online socialization.*

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00268А «Формирование исследовательских компетенций обучающихся в системе многоуровневого университетского психолого-педагогического образования и повышения квалификации».

Современное общество характеризуется социальными противоречиями разного уровня сложности, различными по своей направленности и интенсивности проявлений, что делает социум крайне нестабильным. Нестабильность социума обуславливает сложность прогнозирования его развития, при этом практически невозможно с определенной степенью достоверности предположить результаты управления. В данных условиях особое значение приобретает интеграция населения на основе единых социокультурных норм,

ценностей и идеалов. Немаловажным фактором социальной интеграции является включение (инклюзия) социально уязвимых лиц, находящихся на периферии социума, в широкую систему социальных практик и взаимодействий. Особенно актуальна инклюзия в отношении людей, имеющих стойкие нарушения здоровья и/или инвалидность [1, с. 280].

Однако в современной науке до сих пор недостаточно исследованы условия эффективной социальной инклюзии лиц с инвалидностью, а также риски и перспективные пути развития данного процесса в отношении конкретного человека с инвалидностью с учетом как его специфического состояния здоровья и социальной активности, так и особенностей социальных сред, в которые он включен и в которых объективируется его человеческая сущность как социального существа.

Инклюзия лиц с ограниченными возможностями здоровья выступает предметом научного анализа в значительном количестве современных как отечественных, так и зарубежных исследований. За рубежом одним из наиболее влиятельных является подход F. Farrington [19], который разработал модель социальной инклюзии, выделив в ней несколько подсистем: экономическую, политическую, социокультурную, социальную, территориальную и символическую, тем самым представив социальную инклюзию как многомерное явление. Такой подход дает понимание того, что социальная инклюзия не может быть порождена и развиваться в какой-то или каких-то отдельно взятых подсистемах общества. Она является результатом целостного развития всех многообразных общественных сфер. F. Farrington принадлежит выделение так называемых индикаторов социальной инклюзии, отражающихся в совокупности знаний, умений и отношений. Так, к блоку знаний автор относит как нормативно-правовые знания, так и ценностные, а также психологические знания [1, с. 281]. **Социальная инклюзия** — процесс, требующий определенных усилий для достижения равных возможностей всех, независимо от пола, возраста, **социального** статуса, жизненного контекста образования, этнической принадлежности, с целью обеспечения им полноценного и активного участия во всех сферах жизни, в процессе принятия решений.

Социальная солидарность и сплоченность в современном крайне разнообразном обществе обеспечиваются включением (инклюзией) граждан в общественную жизнь: признанием прав общностей на защиту их целостности; уважением прав любых меньшинств, не покушающихся на целостность сообщества.

Теоретико-методологической базой исследования являлись теория деятельности и поведения (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Ю. М. Орлов и др.), подходы в области безопасности жизнедеятельности (С. В. Белов, О. Н. Русак, Л. И. Шершнева, В. В. Сапронов и др.), в области психологии безопасности (И. А. Баева, М. А. Котик и др.), научные исследования, посвященные поведению несовершеннолетних в опасных, чрезвычайных и экстремальных ситуациях (Т. С. Назарова, В. С. Шаповаленко, В. И. Лебедев и др.) и воспитания культуры безопасности (В. Г. Бочарова, Л. Н. Горина, В. Н. Мошкин, Р. А. Дурнев и др.), научные подходы к формирова-

нию безопасного поведения (А. В. Попков, О. А. Селиванова, Л. А. Сорокина), к социальному обеспечению на государственном и законодательном уровне (Г. Эспинг-Андерсен, Э. Ньюман, Р. Ульман и др.); герменевтический подход (А. Ф. Закирова), концепция педагогики сетевых сообществ (Е. Д. Патаракин), теории интернет-социализации, киберсоциализации (Л. И. Лучинкина, В. А. Плешаков, Т. Келер, Д. Сулер), теоретические основания компетентностного подхода (И. А. Зимняя, С. Е. Шишов, О. Е. Лебедев, А. Н. Дахин, А. В. Хуторской и др.), концептуальные положения методологии и теории педагогических исследований (В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, А. М. Новиков и др.). «Социально безопасное поведение» — конкретные конструктивные действия человека, направленные на взаимодействие с социумом, соответствующие нормам общества, ведущие к успешной социализации личности, отсутствию напряженности и угроз различной природы в отношениях с окружающими и самим собой. «Online-социализация» понимается как процесс усвоения через виртуальное пространство норм и ценностей общества, включение в систему межличностного и группового online-взаимодействия, в результате которого происходит освоение человеком социального опыта, позволяющее воспроизводить активное ценностно-дифференцированное отношение к фактам и событиям окружающего мира как в виртуальном, так и в реальном пространстве.

Методы исследования: теоретические (анализ и синтез, индукция и дедукция, сравнение, классификация, обобщение, абстрагирование, конкретизация, анализ литературных источников по общей и социальной педагогике, психологии, систематизация отечественного и зарубежного опыта работы по данной проблеме; моделирование, проектирование); эмпирические (тестирование, опрос, тренинги, беседы, наблюдение, анализ полученных результатов, статистическая обработка данных, опытно-экспериментальная работа).

В целом на различных этапах исследования (работа проходила в течение восьми лет с 2011 по 2018 г.) в нем приняли участие более 300 несовершеннолетних, 60 родителей и 70 педагогов образовательных учреждений г. Тюмени и юга Тюменской области (МАОУ СОШ № 91 и № 29, МАОУ СОШ «Гимназия № 16», ЦВР «Дзержинец» г. Тюмени, МАОУ СОШ № 2 г. Заводоуковска, МАОУ «Боровская СОШ» и др.)

Веб-проект «Школа социальной безопасности» был направлен на процесс формирования опыта социально безопасного поведения несовершеннолетних в процессе онлайн-социализации. Данный веб-проект реализовывался на протяжении 4 лет на территории г. Тюмени и Тюменской области. Можно говорить о социальной инклюзии в веб-проектировании как новом формате организации работы со школьниками и студентами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Тем более что в новых условиях пандемии, работе в режиме повышенной готовности в связи с COVID-19 все общество вступает в пространство ограничений, при этом следует использовать все новые возможности и форматы взаимодействия друг с другом.

Веб-проект «Школа социальной безопасности» состоит из трех виртуальных площадок: «Виртуальный киноклуб», «Блог», «Веб-квест».

Площадка «Виртуальный киноклуб» нацелена на то, чтобы научить участников оценивать реальную степень опасности конкретных ситуаций в ходе просмотра видеороликов, документальных фильмов, новостных лент. Видеоклуб предполагал:

- комплексное изучение, анализ и интерпретацию существующих фактов социально опасного поведения, несущего угрозу как личности, так обществу, обсуждение в чате статистики таких фактов;
- обсуждение проблем личной безопасности и сохранения собственного здоровья в виртуальном пространстве через участие в образовательных блогах;
- обсуждение личной необходимости подготовки к обеспечению социальной безопасности;
- взаимодействие несовершеннолетних с информационными опасными ситуациями, представленными в виртуальном и реальном виде;
- актуализация виртуального и реального опыта несовершеннолетних.

Следующий этап реализации киноклуба — выполнение подростками заданий модератора по поиску и дальнейшему обсуждению фильмов по темам: «Глобальная опасность», «Виртуальная опасность», «Опасности в обществе» и др., в ходе которого раскрываются основные понятия опасности/безопасности, выясняются признаки рисков, осуществляется предварительная диагностика осведомленности участников в области социально безопасного поведения.

В результате совместного обсуждения несовершеннолетними формируется иерархический перечень актуальных с их точки зрения социально опасных ситуаций, в зависимости от реальной степени опасности для жизни. Социальные опасности весьма многочисленны: различные, в том числе и узаконенные, формы насилия (войны, вооруженные конфликты, террористические акты, массовые беспорядки, репрессии); криминал (бандитизм, воровство, мошенничество, шарлатанство); употребление веществ, нарушающих психическое и физическое равновесие человека (алкоголь, никотин, наркотики, лекарственные препараты); суициды (самоубийства).

Социально опасные ситуации подбирались в соответствии со следующей классификацией и иерархией.

По природе возникновения, связанные с психическим воздействием на человека (шантаж, мошенничество, воровство, шарлатанство и т. д.); с физическим насилием (войны, вооруженные конфликты, массовые беспорядки, разбой, бандитизм, терроризм, захват заложников и пр.); с употреблением веществ, которые негативно действуют на психическое и физическое состояние организма человека (наркомания, алкоголизм, курение); с массовыми заболеваниями (СПИД, венерические заболевания, инфекционные заболевания и т. д.); с суицидами.

По масштабам событий: локальные, региональные, национальные, глобальные.

По организации: случайные, преднамеренные.

По половозрастному признаку: наиболее часто встречающиеся среди детей, молодежи, женщин, пожилых людей и пр.

Подростки имели возможность выбрать, а затем просмотреть видеоролики, документальные фильмы, связанные с социальной безопасностью в отобранных ситуациях, и обсудить их с участниками интернет-блога, задать вопросы модератору группы, выразить свою точку зрения, предложить свои варианты видеоматериалов к просмотру, самостоятельно обнаруженных в сети на тему преодоления рисков социальной безопасности.

В результате обсуждения выработывался согласованный алгоритм оптимального с точки зрения участников поведения.

Площадка «Блог» представляет собой построение коммуникативных гостиных в пространстве сетевого взаимодействия, общение в которых оформилось в ряд тематических виртуальных сообществ-проектов («Виртуальный помощник»: рассказы ситуаций, вопросы аудитории; «Социально безопасный лайфхак» и др.), где каждый сможет найти подходящий материал для себя.

По заданной модератором проблематике участники блога обмениваются актуальной информацией как из информационных источников, так и из личного опыта.

Площадка веб-квест рассказывает о социальной безопасности в сети и дает целостное представление о ней.

В квесты включены жизненные ситуации в тестовой форме для участников, после выполнения которых можно проверить правильность своих ответов. Ситуации сгруппированы по сферам проявления опасности, а также по наиболее типичным возрастам. Участник может разрешить группы задач в зависимости от возрастной группы либо в зависимости от степени опасности. Веб-квест предполагает актуализацию личностного опыта демонстрации подростками социально безопасного поведения как на личном, так и на социальном уровнях.

Веб-квест «Социальные сети и ты» позволяет с разных позиций (родитель, подросток, психолог, служба безопасности и пр.) оценить вред и пользу социальных сетей и интернета для жизни каждого.

Ситуации веб-квеста «Социальная безопасность» ориентированы на развитие рефлексивного и операционально-деятельностного компонентов социально безопасного поведения, лежащих в основе принятия ситуативных и перспективных решений.

Задача предполагает выбор правильного действия в конкретной типичной для возраста социально опасной ситуации. При выборе неправильного варианта всплывает ссылка на видеосюжет или регламент действий в данной ситуации, позволяющий далее вернуться к выбору правильного ответа.

Развитие рефлексии относительно собственных поступков и повышение уровня социально безопасного поведения осуществлялось за счет того, что для достижения цели и, соответственно, победы в квесте несовершеннолетнему нужно осуществить

анализ предлагаемых игровых ситуаций, определение факторов риска, выбор вариантов действий; предвидение последствий своих поступков; учет прошлых ошибок при выборе действий в настоящем; понимание состояния других виртуальных персонажей, предвидение их реакции и поступки; анализ собственных изменений в процессе достижения цели веб-квеста; настойчивость и независимость в продвижении к цели, противодействие влиянию других виртуальных персонажей. Спецификой веб-квеста является и то, что, совершив социально опасный поступок или не выполнив задания, необходимые для достижения цели, несовершеннолетний обязан выполнить веб-квест повторно и использовать накопленный рефлексивный опыт в последующих попытках, используя всплывающие подсказки.

Модераторы веб-квестов предоставляли отчеты о прохождении несовершеннолетними веб-квестов:

Пример 1.

Модератор Виктория А., 21 год, 25 несовершеннолетних 12–16 лет.

«Я провела веб-квест «Социальная безопасность» среди детей младшего школьного возраста. На вопросы веб-квеста отвечали учащиеся 6 «Б» класса школы № 7 г. Тюмени. Почти все ребята сумели ответить верно на все предоставленные вопросы на тему, как себя безопасно вести (спасти, обезопасить) в той или иной ситуации. Было очень приятно, что дети с радостью откликнулись помочь мне. Дети не только активно отвечали на вопросы, но и отвечали на них абсолютно верно, что говорит нам о высоком уровне подготовки детей к опасностям, которые могут подстергать в социуме.

Еще одним пройденным веб-квестом является веб-квест «Социальные сети и ты», который выполняли 7 человек из 6 «Б» класса школы № 7 г. Тюмени. В ходе выполнения данного веб-квеста было выяснено, что большинство отвечавших детей относятся позитивно к социальным сетям и знают правила поведения, что говорит нам о многом. Эти дети имеют очень развитую речь, легко контактируют с людьми любого возраста, не боятся трудностей в общении и взаимодействии с человеком.

Несколько ребят по получившимся итогам и сделанным выводам узнали, что им подходят профессии типа «человек–природа». Эти дети в большей степени интересуются флорой и фауной, поэтому им понравилась профессия садовника. Прочитав предложенное задание, дети с неким азартом и большой заинтересованностью попросили родителей купить семена моркови и посадить их у себя дома в небольших емкостях. Теперь ждем с нетерпением первого урожая юных садовников!

Проведя квесты, хочется отметить, что данный вид работы детям очень понравился, им было интересно выполнять разного рода задания и отвечать на вопросы. Каждый ребенок узнал для себя что-то новое или закрепил уже полученные знания».

В современном мире актуальны проблемы безопасности личности в связи с угрозами различного плана (политическими, экономическими, криминальными, военными и др.), многие из которых имеют социальное происхождение. Одной из важных задач

становится обеспечение безопасности личности через развитие опыта социально безопасного поведения. Значительную роль в этом процессе играет виртуальная среда.

Для обеспечения социальной безопасности несовершеннолетнего в виртуальной среде необходимо реализовать активную педагогическую поддержку, которая заключается в развитии у ребенка свободоспособности и создании условий для его саморазвития. Также педагогическая поддержка заключается в выполнении педагогических условий, которые формулируют само понятие безопасности, формируют практические шаги в ее достижении и, самое главное, формируют компетентность родителей и несовершеннолетних в вопросах социальной безопасности, что, безусловно, напрямую влияет на социальную инклюзию общества.

Литература

1. Афонькина, Ю. А. Теоретическое конструирование социальной инклюзии лиц с инвалидностью / Ю. А. Афонькина, Г. В. Жигунова // *Russian Journal of Education and Psychology*. — 2016. — № 11 (67). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskoe-konstruirovanie-sotsialnoy-inklyuzii-lits-s-invalidnostyu> (дата обращения: 12.10.2020).

2. Алехина, С. В. Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья : монография / С. В. Алехина Н. В. Новикова, Л. А. Казакова; под. общ. ред. Н. В. Лалетина; Сиб. федер. ун-т им. В. П. Астафьева [и др.]. — Красноярск, 2013.

3. 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*. — 2013. — Т. 11. — № 2. — С. 151–170.

4. Астоянц, М. С. Социальная инклюзия: попытка концептуализации и операционализации понятия / М. С. Астоянц, И. Г. Россихина // *Известия Южного федерального университета. Педагогические науки*. — 2009. — № 12. — С. 51–58.

5. Афонькина, Ю. А. Инклюзивный потенциал образования как социальной среды / Ю. А. Афонькина // *Исторические и социально-гуманитарные науки*. — 2016. — Т. 8. — № 3/1. — С. 91–94.

6. Афонькина, Ю. А. Социальная инклюзия лиц с инвалидностью и проблема человеческого достоинства / Ю. А. Афонькина // *Современные исследования социальных проблем*. — 2015. — № 11 (55). — URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-inklyuziya-lits-s-invalidnostyu-i-problema-chelovecheskogo-dostoinstva>. (дата обращения: 01.09.2016).

7. Банч, Г. 10 ключевых пунктов успешной инклюзии / Г. Банч // *Аутизм и нарушения развития*. — 2010. — № 3. — С. 50–56.

8. Бут, Т. Показатели инклюзии : практическое пособие / пер. с англ. Т. Бут, М. Эйнскоу; под ред. М. Вагана. — Москва : Перспектива, 2002. — 124 с.

Е. Д. Малёнова

*Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского
г. Омск, Россия*

Роль обучения основам медиадоступности в формировании ответственного инклюзивного поведения переводчика

Аннотация. *Статья посвящена рассмотрению необходимости обучения основам медиадоступности студентов магистратуры языковых факультетов с целью формирования ответственного инклюзивного поведения. Автор рассматривает основные способы создания медиадоступности: аудиодескрипцию, субтитрование для глухих и слабослышащих зрителей, сурдоперевод — и подчеркивает значимость внедрения комплексного обучения основам медиадоступности в российских вузах.*

Ключевые слова: *медиадоступность, инклюзивное поведение, аудиовизуальный перевод, аудиодескрипция, субтитры для глухих.*

Abstract. *The present research is aimed at discussing the necessity of teaching basic media accessibility techniques at Foreign Languages Departments of Russian universities. The goal of media accessibility course is to offer Master students an inclusive behavior pattern. The author describes the basic types of media accessibility (audio description, subtitling for deaf and hard of hearing (SDH), and sign language interpreting) and highlights the importance of introducing a complex approach to teaching media accessibility at Russian universities.*

Keywords: *media accessibility, inclusive behavior, audiovisual translation, audiodescription, subtitling for deaf and hard of hearing (SDH).*

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-011-31742 «Лингвистический ландшафт как механизм государственной политики: социокультурные и коммуникативные аспекты».

В современном мире вопросы создания комфортной доступной среды для людей с особыми потребностями стоят как никогда остро. В связи с этим в 2006 году Организация Объединенных Наций приняла «Конвенцию о правах инвалидов», цель которой — обеспечить равные возможности для инвалидов, что подразумевает вовлеченность лиц с особыми потребностями во все процессы, доступные остальным гражданам. В рамках данной Конвенции Российская Федерация разработала и приняла Государственную программу «Доступная среда» на 2011–2020 годы, согласно которой государство обязуется «принимать надлежащие меры для обеспечения инвалидам наравне с други-

ми гражданами доступа к физическому окружению, транспорту, информации и связи, а также другим объектам и услугам, открытым или предоставляемым населению» [1]. Одним из таких объектов являются произведения искусства, а в данном случае аудиовизуальные произведения: фильмы, сериалы, мультфильмы, документальные фильмы и прочий аудиовизуальный контент, транслируемый на различных медиаплатформах. Для обеспечения беспрепятственного доступа к таким произведениям всех категорий зрителей требуется серьезная лингвистическая работа с исходным аудиовизуальным продуктом и его адаптация под нужды реципиентов с особыми когнитивными потребностями. Именно поэтому в современной науке о языке и переводе появился новый термин «медиадоступность» (*media accessibility*), отражающий стремление «объединить все группы населения и обеспечить доступность всех и каждого к культурным событиям в самом широком смысле этого слова» [2, с. 14].

Традиционно выделяются три основных способа реализации медиадоступности с целью создания безбарьерной среды для всех категорий зрителей: аудиодескрипция, субтитрование для глухих и слабослышащих зрителей и сурдоперевод. В нашей стране обучение этим способам обеспечения медиадоступности ведется всего лишь в нескольких вузах, причем каждый из вузов специализируется на отдельном виде медиадоступности, который изучается в рамках программ подготовки переводчиков на факультетах иностранных языков или переводческих факультетах. Однако есть стойкое ощущение, что обучение всем упомянутым дисциплинам должно носить комплексный характер, что позволит формировать инклюзивное поведение переводчика, заключающееся в высокой степени готовности формировать доступную среду для лиц с особыми когнитивными потребностями. Это позволит повышению качества их жизни, облегчит процесс культурной и когнитивной интеграции в социум, а также будет способствовать общей гуманизации общества за счет «развития подобного межсубъектного взаимодействия в инклюзивном поле» [3, с. 24].

Под аудиодескрипцией (*audio description*) понимается «описание значимых визуальных элементов произведений искусства или медиапродукции, что позволяет лицам с нарушением зрения воспринимать их форму и содержание» [4, с. 179]. Учитывая тот факт, что, по данным Всемирной организации здравоохранения, около 1,3 миллиардов людей в мире живут с той или иной формой нарушения зрения [5], создание аудиодескрипции к кинопродукции и другим произведениям культуры и искусства, которые воспринимаются визуально, облегчит жизнь огромному количеству зрителей. В России параллельно с термином «аудиодескрипция» функционирует термин «тифлокомментирование», запатентованный его автором В. С. Ваньшиным и обозначающий «лаконичное описание предмета, пространства или действия, которые непонятны слепому (слабовидящему) без специальных словесных пояснений» [6, с. 48]. По мнению специалистов в области медиадоступности, термин «аудиодескрипция» несколько шире термина «тифлокомментирование», так как подразумевает беспристрастное словесное описание визуальных элементов без дополнительных субъективных толкований и комментариев

[там же, с. 50]. По этой причине в данной статье также используется термин «аудиодескрипция», принятый во всем мире.

Субтитрование для глухих и слабослышащих зрителей (*subtitling for deaf and hard of hearing, SDH*) заключается в создании вербального сопровождения к аудиовизуальному произведению в виде текста, размещенного в нижней части экрана и по максимуму отражающего аудиальную составляющую произведения. Сложность при создании таких субтитров состоит в необходимости учитывать восприятие аудиовизуального произведения зрителями с различной степенью потери слуха, возрастные и социолингвистические особенности целевой аудитории и прочие факторы. Также процесс субтитрования для данной категории зрителей осложняется тем фактом, что для многих из них родным является жестовый язык, а письменная речь считается «вторым языком». С другой стороны, зрители с нарушениями слуха воспринимают в качестве родного языка именно письменную речь [7, с. 20]. Таким образом, специалист в сфере медиадоступности должен сделать выбор между сурдопереводом и субтитрованием для глухих и слабослышащих зрителей, что еще раз доказывает необходимость комплексного изучения основ медиадоступности.

Важно отметить, что с 2017 года необходимость сопровождения художественных фильмов аудиодескрипцией и субтитрами для глухих и слабослышащих зрителей закреплена на законодательном уровне. В соответствии с Федеральным законом от 28 марта 2017 г. № 34-ФЗ «О внесении изменений в статьи 8 и 9 Федерального закона «О государственной поддержке кинематографии Российской Федерации»», при получении средств на производство полнометражного национального фильма «их получатель обязан осуществить субтитрование и тифлокомментирование этого фильма за счет указанных средств в соответствии с требованиями, утверждаемыми федеральным органом исполнительной власти в области кинематографии» [8]. Таким образом, подготовка специалистов в области обеспечения медиадоступности становится для нашей страны жизненной необходимостью.

Из сказанного выше можно сделать вывод, что обучение медиадоступности, которое традиционно входит в тематическое поле аудиовизуального перевода, должно осуществляться последовательно и планомерно, учитывая необходимость комплексного подхода к созданию комфортной аудиовизуальной среды для зрителей с особыми когнитивными потребностями. Подобный подход реализуется на факультете иностранных языков Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского. В рамках гранта Благотворительного фонда В. Потанина разработан комплексный учебный курс «Основы аудиовизуального перевода и медиадоступности», а также будет внедрена отдельная магистерская программа «Аудиовизуальный перевод и медиадоступность». Будущие переводчики не только смогут изучать традиционные виды аудиовизуального перевода (субтитрование, перевод под дубляж и закадровое озвучивание), но и будут осваивать принципы медиадоступности — как в общем смысле, так и в рамках изуче-

ния отдельных способов реализации медиадоступности. Такой подход позволит сформировать позитивное отношение к вопросам инклюзии, терпимое и благожелательное отношение к людям с особыми когнитивными потребностями. Результатом реализации идеи обучения основам медиадоступности станет устойчивое ответственное инклюзивное поведение будущих профессионалов в области оказания лингвистических услуг, так как в процессе изучения принципов медиадоступности переводчики смогут «примерить» на себя иную модель восприятия мира и лучше понять зрителей, которые, в силу своего состояния, воспринимают как аудиовизуальный контент, так и окружающую их действительность несколько иначе.

Литература

1. Минтруд России. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2020 годы. — URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/government/170> (дата обращения 26.09.2020).
2. Diaz Cintas H., Orero P., Remael A. Media for all: A global challenge // Media for All: Subtitling for the Deaf, Audio Description, and Sign Language. — Amsterdam-New York: Rodopi, 2007. — P. 11–20.
3. Панченко, О. Л. Социальное партнерство в инклюзивном образовательном поле как механизм непрямого государственного управления / О. Л. Панченко, В. Д. Парубина // Вестник государственного и муниципального управления. — 2005. — № 3 (18). — С. 23–34. DOI 10.12737/13599.
4. Александрова, Е. В. Перевод аудиодескрипции с английского языка на русский: расширение границ доступной среды / Е. В. Александрова // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». — 2019. — № 2 (61). — С. 178–182.
5. Всемирная организация здравоохранения. Нарушения зрения и слепота. 11 октября 2018 г. — URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment> (дата обращения 26.09.2020).
6. Борщевский, И. С. Аудиодескрипция (тифлокомментирование) как вид перевода / И. С. Борщевский // Филология и лингвистика. — 2018. — № 3 (9). — С. 48–52. — URL: <https://moluch.ru/th/6/archive/107/3755/> (дата обращения: 27.09.2020).
7. Neves J. Audiovisual Translation: Subtitling for the Deaf and Hard-of-Hearing. A thesis submitted in partial fulfilment for the degree of PhD. — School of Arts, Roehampton University, University of Surrey, 2005. — 358 p.
8. О внесении изменений в статьи 8 и 9 Федерального закона «О государственной поддержке кинематографии Российской Федерации» : Федеральный закон от 28 марта 2017 г. № 34-ФЗ // Гарант.ру. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71540102/> (дата обращения 20.09.2020).

А. М. Портнягина, Н. С. Ливак

*Сибирский государственный университет науки и технологий им. М. Ф. Решетнева
г. Красноярск, Россия*

Школа инклюзивного волонтера — территория инклюзивного пространства

***Аннотация.** В настоящее время проблема инклюзии является одной из ключевых и наиболее дискуссионных в современном обществе. В статье рассматриваются инклюзивные практики на примере программы дополнительного образования «Школа инклюзивного волонтера». Применение данного опыта по совершенствованию механизмов развития инклюзии позволит повысить эффективность инклюзивной практики.*

***Ключевые слова:** инклюзия, ограниченные возможности здоровья, инклюзивный волонтер, инклюзивное пространство.*

***Abstract.** The article is devoted to the problems of inclusion in Russia, since the problem of inclusion is one of the most controversial in modern society. The article examines inclusive practices, using the example of the «School of Inclusive Volunteer» program. The use of this experience to improve the mechanisms for the development of inclusion will increase the effectiveness of inclusive practice.*

***Keywords:** inclusion, disabilities, inclusive volunteer, inclusive space.*

Современное общество актуализировано инклюзивным пространством, развиваются различные инклюзивные практики, проводятся фестивали, данной тематике посвящены различного уровня научно-практические конференции, организуются обучающие семинары, реализуются образовательные программы. Данный аспект обусловлен тем, что проблема отношения к людям с инвалидностью является одной из наиболее актуальных социально значимых проблем. В процессе формирования и развития инклюзивного пространства важным является процесс взаимодействия людей с ОВЗ и не имеющих ограничений по здоровью. Следует обратить внимание, что зачастую, встречая человека с инвалидностью, многие не знают и не понимают, как реагировать и взаимодействовать с ним, не могут вникнуть в его внутренний мир и начать воспринимать самого человека. Таким образом, необходимо повышать осознанность и осведомленность общества о проблемах взаимодействия с людьми данной категории, снижать коммуникативные барьеры в общении [1].

Создание инклюзивного пространства — важный шаг к повышению общего уровня качества жизни современного общества. Несмотря на то, что в мире утвердилась социальная модель понимания инвалидности и связанная с нею инклюзия инвалидов

в обществе, в российской действительности, к сожалению, до сих пор преобладает стремление к сегрегации [2]. В городе Красноярске реализуются проекты поддержки людей с разными диагнозами, и для организации таких проектов зачастую не хватает компетентных человеческих ресурсов, готовых и умеющих грамотно работать в инклюзивных пространствах.

Одним из важных факторов становления демократического правового государства является развитие гражданского общества, основу которого составляет сознательное добровольное участие граждан в общественной жизни страны. В практическом измерении это означает, что уровень развития гражданского общества, укрепление гражданственности, решение многочисленных социальных проблем напрямую зависят от степени вовлеченности граждан в общественно полезную деятельность на добровольных началах (добровольческую деятельность) [5].

Несколько лет назад Красноярск стал площадкой проведения Международного танцевального инклюзивного фестиваля, в котором нам посчастливилось принимать участие в качестве организаторов, здесь-то мы и столкнулись с проблемой того, что подготовленных компетентных волонтеров, готовых работать в инклюзивном пространстве, в Красноярске очень мало, и уж тем более не хватает для проведения мероприятия международного уровня. Это и стало идеей создания Школы инклюзивного волонтера в нашем городе.

В 2016 году мы организовали проект — Инклюзивный театр танца «Freedom» — для детей с ограниченными возможностями здоровья, так как занятия танцами в инклюзивном пространстве помогают полностью или частично восстановить человеку утраченные способности, а для детей с инвалидностью — раскрыться в совершенно новом качестве для родных и близких, знакомых и незнакомых и в первую очередь — для самого себя. Но здесь также встал вопрос с квалифицированными кадрами — инклюзивными волонтерами.

Командой проекта был проведен социальный опрос, котором приняли участие 8 общественных организаций (работающих с людьми с ограниченными возможностями здоровья), с участием реабилитационного центра «Радуга», психоневрологического интерната «Солнышко», а также 40 родителей детей-инвалидов. По результатам опроса 87% — бояться доверять своих детей/подопечных волонтерам, которые не имеют качественного представления о том, как правильно взаимодействовать с такими людьми; 92% руководителей и организаторов инклюзивных мероприятий испытывают проблему в поиске квалифицированных инклюзивных волонтеров для проведения мероприятий; 90% руководителей и организаторов одобряют идею создания Центра обучения и подготовки добровольческих кадров для организации и проведения социально значимых мероприятий — «Школа инклюзивного волонтера» [6].

Одним из актуальных и социально значимых вопросов на сегодняшний день является вопрос о подготовке квалифицированных кадров (инклюзивных волонтеров)

для сопровождения инклюзивных мероприятий различного уровня. Создание Центра обучения и подготовки добровольческих кадров в инклюзивном пространстве — важный шаг к повышению общего уровня качества жизни граждан.

Следовательно, одной из задач развития инклюзивного пространства является создание Центра обучения и подготовки добровольческих кадров в инклюзивном пространстве для организации и проведения социально-значимых мероприятий.

Формирование механизмов системной поддержки и развития инклюзивной волонтерской деятельности — активизация потенциала волонтера как ресурса развития гражданского общества, способствующего привлечению в социальную сферу трудовых ресурсов, расширению масштабов и повышению эффективности деятельности современного вуза и организаций некоммерческого сектора.

Проект «Школа инклюзивного волонтера» предусматривает обучающий курс, в который включены лекционные занятия, практические и мотивационные занятия, мастер-классы, а также применение знаний на практике во время мероприятий. Цель проекта — создание условий для развития инклюзивного добровольчества в России на основе выявления, обобщения и тиражирования успешных практик как в России, так и за рубежом.

В Красноярском крае зарегистрировано 122 167 человек всех групп инвалидности, семей с детьми-инвалидами — 13 897, 3 267 детей проживают в психоневрологических интернатах (данные Главного управления социальной защиты).

Задачи проекта: проведение анализа лучших отечественных и зарубежных практик по обучению инклюзивных волонтеров; описание и тиражирование методик по подготовке и вовлечению людей в инклюзивную волонтерскую деятельность; вовлечение в добровольческую деятельность людей с инвалидностью и без нее; формирование у участников волонтерских компетенций; популяризация инклюзивных мероприятий и стимулирование создания инклюзивного пространства для дружбы в инклюзивной среде, укрепление деловых и социальных контактов; получение обратной связи от участников «Школы инклюзивного волонтера».

Ориентируясь на зарубежный опыт, уточняем, что для решения заявленной проблематики необходимо уделять внимание трем взаимосвязанным аспектам: созданию инклюзивной культуры, развитию инклюзивной политики и внедрению инклюзивной практики. Таким образом, «Школа инклюзивного волонтера» с позиции внедрения инклюзивной образовательной практики является тем связующим звеном, которое позволяет делать акцент на другие аспекты и решать проблемы инклюзии, а также стать фундаментальной основой для создания инклюзивной культуры в обществе [7].

Инклюзивное волонтерство — это эффективный способ объединения усилий и ресурсов общества и государства в решении социально значимых задач, мобилизации общественной инициативы, социальной консолидации общества, метод воздействия на повышение эффективности социальной политики и в целом — достижения благо-

получия общества. Системное развитие и поддержка инклюзивного добровольчества как общественной ценности и одновременно уникальной системы знаний и технологий в сфере развития человеческих ресурсов является одним из действенных инструментов решения задач по созданию условий для активного ответственного участия граждан всех возрастов в решении социальных проблем общества, формирования института активного гражданства [3].

В результате освоения программы повышения квалификации у участников планируются следующие показатели:

- развитие социальных навыков общения у участников проекта с людьми с ОВЗ;
- раскрытие творческого потенциала, повышение мотивации на участие в жизни общества;
- повышение информационной осведомленности населения города о людях с ОВЗ;
- формирование толерантного отношения участников к людям с ограниченными возможностями здоровья;
- содействие воспитанию гуманности, добропорядочности, равнодушного отношения к окружающему миру;
- формирование корпоративной социальной ответственности;
- возможность получения сертификата — удостоверения о повышении квалификации по программе «Школа инклюзивных волонтеров».

Литература

1. Алехина, С. В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования / С. В. Алехина // Психологическая наука и образование. — 2014. — № 1. — С. 5–16.
2. Бабанская, И. В. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования в условиях санаторной школы-интерната / И. В. Бабанская // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. — Москва : МГППУ. — 2017 — С. 81.
3. Быстрова, Л. И. Методические рекомендации по развитию сети волонтерских центров инклюзивного добровольчества / ред.-сост. Л. И. Быстрова, Л. В. Галиханова, Е. В. Крутицкая — Москва : Издательство РГСУ, 2018. — 102 с.
4. Митчелл, Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования / Д. Митчелл. — Москва : Перспектива.
5. Михальченко, К. А. Инклюзивное образование — проблемы и пути решения / К. А. Михальченко // Теория и практика образования в современном мире. — Санкт-Петербург : Реноме [in Rus.].
6. Портнягина, А. М. Детский оздоровительный лагерь — территория инклюзивного пространства / А. М. Портнягина, В. А. Ковальчук // Актуальные проблемы

психологии труда: теория и практика. — 2019. — URL: <https://www.sibsau.ru/scientific-publication>. [in Rus.].

7. Сигал, Н. Г. Инклюзия как вектор гуманизации образования и общества: зарубежный опыт / Н. Г. Сигал // Вопросы педагогики и психологии: теория и практика : сборник материалов Международной научной конференции. — 73–79. — URL: <http://books.google.ru>.

Н. С. Кожанова

*Сургутский государственный педагогический университет
г. Сургут, Россия*

Значение личностного потенциала студентов с нарушениями зрения для адаптации в высшем учебном заведении

***Аннотация.** Представлен взгляд на вопросы необходимости организации адаптированной образовательной среды в высшем учебном заведении для студентов с нарушениями зрения. В исследовании решается задача изучения влияния социально-эмоциональных характеристик незрячих и слабовидящих на их адаптацию. Делаются выводы о важности учета на начальных этапах обучения в вузе собственных личностных ресурсов и усилий студентов с нарушениями зрения, влияющих на их благополучие. С использованием объективных психолого-педагогических методик выявлены: высокий уровень тревоги по методике Тейлор у студентов с нарушениями зрения; низкие показатели использования стратегии «сотрудничество» в общении по методикам К. Томаса и Т. Лири; неблагоприятный социометрический статус и др. особенности социально-эмоциональных и коммуникативных характеристик личности студентов исследуемой категории. Сделан вывод о том, что выявленные особенности отражаются на психологическом благополучии и адаптации студентов данной категории.*

***Ключевые слова:** инклюзия, высшее образование, слепые, психологическая адаптация, интеграция.*

***Abstract.** The article presents a view on the need to organize an adapted educational environment in higher education for students with visual impairments. The study solves the problem of studying the influence of social and emotional characteristics of the blind and visually impaired on their adaptation. Conclusions are drawn about the importance of taking into account at the initial stages of higher education their own personal resources and the efforts of students with visual impairments that affect their well-being. Objective psychological and pedagogical methods were used to identify: a high level of anxiety on the Taylor anxiety scale in students with visual impairments; low indicators of using the «cooperation» strategy in communication using the methods of K. Thomas and T. Leary; unfavorable sociometric status, etc. features of socio-emotional and communicative characteristics of the personality of students of the studied category. It is concluded that the identified features affect the psychological well-being and adaptation of students in this category.*

***Keywords:** inclusion higher education, blind, psychological adaptation, integration.*

Одна из важных проблем получения высшего образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в вузе — это наличие трудностей их адаптации на начальном этапе обучения и вхождения в студенческую группу.

Важным аспектом в достижении успешной адаптации и благополучия студента с нарушениями зрения при обучении в вузе являются его субъективные стратегии взаимодействия со средой и субъективные личностные ресурсы и усилия. То есть степень благополучия человека в новой ситуации его развития невозможно определить без учета личностного потенциала. Так, находясь в комфортных, благоприятных условиях, человек с низким уровнем саморегуляции, беспомощный и неприспособленный к жизни, оценивая степень благоприятности для его личного ощущения благополучия, дает такую же оценку, как человек, обладающий внутренней силой и способный управлять своими ресурсами, но находящийся в неблагоприятных условиях. То есть два человека с разным личностным потенциалом могут дать одинаково высокую оценку степени собственного благополучия в ситуации начала обучения в вузе.

Рассматривая данный пример, в традиционном понимании адаптации первый случай иллюстрирует успешно текущую адаптацию, сохранение которой всецело зависит от стабильности внешних условий, а во втором — высокая адаптивность личности, то есть ее способность гибко адаптироваться к широкому спектру условий. В современных исследованиях взаимовлияния личности и социума на смену понятию социальной адаптации приходит более широкое представление — о способности личности гибко перестраиваться с учетом изменений действительности, умело используя внутренние и внешние ресурсы. В понимании Д. А. Леонтьева быть адаптированным — это не только и не столько приспособление к имеющимся условиям, но и способность к самостоятельному созданию необходимых условий, готовность к изменению заданной ситуации. Именно это содержание мы вслед за Д. А. Леонтьевым вкладываем в понятие «личностного потенциала», определяющего степень зависимости психологического благополучия и качества жизни личности «от нее самой, а не от благоприятного стечения обстоятельств» [6, с. 583]. Поэтому, работая над задачей восстановления максимально возможного равновесия человека с социальной и образовательной средой, необходимо знать основные субъективно-личностные характеристики студентов со зрительными нарушениями, обуславливающие степень их адаптированности.

С психологической точки зрения, адаптивность личности определяется характером ее эмоционального самочувствия. В случае ограничения потребностей личности условиями и требованиями среды возникающий внутренний конфликт способствует появлению эмоций, определяющих состояния страха, тревоги. Чаще всего реакции на внешние и внутренние препятствия выражаются в актуализации и мобилизации личностных ресурсов: на бессознательном уровне — это включение механизмов психологической защиты, а на осознанном уровне — это саморегуляция, определяющая жизнестойкость [1, с. 52–53].

Целью нашего исследования было изучить состояние личностного потенциала незрячих и слабовидящих студентов на момент поступления в вуз, влияющего на ощущение благополучия. Результаты этого исследования имели ценность в разработке стратегии обеспечения адекватной образовательной среды для благополучной адаптации и успешного образования студентов с нарушениями зрения.

Исходя из понимания того, что важным показателем ощущения благополучия, а следовательно, адаптированности личности является эмоциональный фон, мы определили первое направление исследования, задачей которого было изучить доминирующее эмоциональное состояние студентов с нарушениями зрения их субъективное восприятие себя в новой ситуации и понимание своих эмоций. С этой целью были использованы: опросник субъективной оценки социальной адаптированности и своего самочувствия в сочетании с методикой определения доминирующего состояния Л. В. Куликова и шкалой проявлений тревоги Тейлор (русскоязычная адаптация методики Т. А. Немчинова).

Ограничения в удовлетворении психологической потребности в эффективной коммуникации студентов с нарушениями зрения, обусловленные имеющимися психологическими и функциональными ресурсами, затрудняют процесс включения лиц данной категории в студенческий коллектив.

Известно, что состояние тревоги, вызванное длительной социальной и коммуникативной фрустрацией и связанное с ощущением дискомфорта и ожидания неблагополучия на протяжении значительного периода, перерастает в тревожность как характеристику личности.

Научные данные о том, что межличностное взаимодействие и коммуникация членов социума обеспечивается посредством зрительных образов и знаков (невербальные знаки — мимика, пантомимика и др.), обуславливают тот факт, что люди с нарушениями зрения имеют значительные трудности в установлении и поддержании социальных контактов в связи с нарушением дистантного восприятия партнеров по общению (интерактивная сторона общения). В этой связи нами было определено следующее направление исследования, имеющее задачу изучить коммуникативные характеристики личности студентов с нарушениями зрения. Второе направление — выявление особенностей поведения, стратегий освоенных и закрепленных во взаимодействии с нормально видящими, свойственных незрячим и слабовидящим позиций в коммуникативной деятельности. Данные в этом направлении были получены с использованием методик «Направленность личности в общении» К. Роджерс — С. Л. Братченко; Методика исследования коммуникативной толерантности; изучение стратегий поведения в конфликтах методика К. Томаса; методика Т. Лири (для субъективной и экспертной оценки), специализированная программа «SociometryPro V2.3», основанная на социометрической методике для исследования структуры отношений в студенческой группе.

К субъективным факторам, определяющим самоощущение благополучия и адаптированности в вузе, является способность человека быть мобильным, степень владения

им информацией, в том числе способами ее получения при овладении профессиональными компетенциями. Учитывая особенности зрительного дефекта, пространственная, учебная и другая информация для студентов рассматриваемой категории становится труднодоступной [2, с. 35]. На основании этого мы определили третье направление исследования — изучить уровень владения навыками пространственной ориентировки, умений использовать тифлотехнические средства.

Исследование проводилось на базе Сургутского государственного педагогического университета (2016 г. — 3 чел., 2017 г. — 5 чел. 2018 г. — 3 чел., 2019 г. — 4 чел.) психологами психологической службы, научными сотрудниками Ресурсного центра образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и преподавателями кафедры педагогического и специального образования.

Так как ежегодно в педагогический вуз поступает небольшое количество студентов с нарушениями зрения, результаты обобщены, а не описываются по количеству студентов, поступавших на разные факультеты каждый год.

Анализ оценок самими исследуемыми студентами своих доминирующих эмоциональных состояний, показал, что в большинстве своем они склонны испытывать страх предметной среды и пространства, но не страх общения с новыми людьми. Собственное самочувствие в плане испытываемых эмоций в среднем студенты с нарушениями зрения характеризуют как позитивное и спокойное.

В то же время результаты изучения состояния тревожности у студентов с нарушениями зрения с использованием объективных методик указывают на высокий уровень тревоги (по шкале тревоги Тейлор), что, на наш взгляд, связано, во-первых, с наличием недостаточного уровня навыков пространственной ориентировки, наличием страха пространства и недостаточным владением техническими средствами для успешной социально-бытовой адаптации; во-вторых, отношением к ним сокурсников и преподавателей (результаты изучения социометрического статуса показали, что положение незрячих и слабовидящих в группе не совпадает с представлением их самих о принятии их в группе); в-третьих, с характером социальных взаимоотношений, опытом реального общения.

Результаты исследования коммуникативных характеристик личности студентов с нарушениями зрения указывают на то, что за внешним спокойствием по отношению к наличию у себя трудностей во взаимодействии со зрячими, скрываются выраженные конформные позиции и низкие показатели наиболее продуктивной стратегии поведения в общении — сотрудничества. Были выявлены студенты, направленность личности которых характеризуется авторитарностью (по методике Роджерса–Братченко). Имея завышенную оценку себя как члена студенческой группы, которая не совпадает с реальным их положением в группе (что подтверждается результатами социометрии), они занимают неравноправную позицию в общении, что, в свою очередь, препятствует установлению партнерских отношений, диалога и взаимопонимания. Такие личностные

характеристики в коммуникации могут, на наш взгляд, создавать почву для возникновения соперничества, приводящего к конфликтам внешним и внутренним. Порой характеристики незрячих и слабовидящих студентов носят амбивалентный характер, то есть фиксируется наличие негативных переживаний и тревоги, которые совмещаются с ярко выраженной демонстративностью. Так, у исследуемых студентов тревожность скрывается под внешней чрезмерной активностью, но чаще за внешним спокойствием, конформизмом, граничащим с пассивностью.

Результаты изучения социально-бытовой адаптации, полученные с помощью опросников, показали, что сами незрячие и слабовидящие отмечают у себя невысокий уровень владения навыками ориентировки в новом, незнакомом пространстве и навыками использования тифлотехнических средств для освоения учебной информации. В этой связи у них возникают существенные затруднения в освоении содержания учебных дисциплин. Но, признавая свою нужду в помощи, студенты изучаемой категории не обращаются за ней к преподавателям, кураторам или сокурсникам, а стараются справиться с трудностями самостоятельно, хоть и не всегда успешно [4, с. 6.].

Мы объясняем это тем, что позиция студентов с нарушениями зрения в системе «незрячий студент — преподаватель» является не совсем благоприятной. На возникновение особых трудностей адаптации к среде и учебному процессу у студентов с нарушениями зрения влияет в том числе недостаточная компетентность преподавателей в отношении образования студентов-инвалидов. Тот факт, что преподаватели имеют неполные знания о психологических особенностях, возможностях компенсации и потенциале развития лиц с нарушениями зрения, в том числе уровне личностного потенциала, фиксируясь, как правило, на наличии дефекта, не каждый преподаватель способен адекватно организовать образовательный процесс особых студентов, не применяя по отношению к ним излишнюю снисходительность, жалость и гиперопеку. С целью устранения таких трудностей в вузе были организованы и реализованы курсы дополнительного образования по повышению компетентности преподавателей в работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, имеющиеся данные о наличии неблагоприятных эмоциональных и личностных тенденций у студентов с нарушениями зрения обуславливают скорость и успех социально-психологической адаптации в вузе, что указывает на необходимость включения в систему высшего образования лиц данной категории психолого-педагогических и реабилитационных задач, решение которых будет способствовать самопознанию, рефлексивному переживанию и самоанализу, обуславливающим развитие личности незрячего и слабовидящего студента. Знание личностных особенностей студентов с ОВЗ позволит создать в вузе образовательную среду, обеспечивающую познание собственных возможностей, принятие собственной сущности, раскрытие своего потенциала, способностей и талантов, ведущих к самообразованию и саморазвитию [5, с. 11.].

В поисках конкретных характеристик личностного развития и адаптации студентов с нарушениями зрения, значимых для благополучного функционирования в высшем учебном заведении, мы обратились к концепции психологического благополучия К. Рифф [6, с. 76.]. В данной концепции заложена структура психологического благополучия из следующих характеристик: *самопринятие*, предполагающее позитивное отношение к себе, принятие своих негативных и позитивных черт; *позитивные отношения с другими*, то есть способность выстраивать дружественные, доверительные отношения с людьми, способность к эмпатии, готовность сопереживать, и сотрудничать; *автономия* — самостоятельность и независимость, самоконтроль за своими эмоциями, событиями своей жизни и активности, наличие способности достигать своих собственных целей и решать ситуационные задачи в соответствии со своими личными ценностями и принципами, несмотря на возникающие ситуации, в которых человеку легче подчиниться или абстрагироваться, занять конформную позицию; *контроль над окружением* — умение справляться с текущими делами, успешно реализовывать различные виды и формы активности, участвовать в разных сферах жизни и деятельности; *целенаправленность* жизни — наличие жизненных целей, определяющих направленность собственной жизни, стремление и реализация личностного роста, подразумевающего развитие и использование имеющихся ресурсов, реализация своего потенциала, «открытость опыту и способность выявлять в окружающем мире вызовы, на которые нужно реагировать» [6, с. 76].

Определив содержание работы над каждым элементом структуры психологического благополучия, отметим, что в вузе организована система совокупной психолого-педагогической, коррекционной и социальной поддержки студентов с нарушениями зрения, включающая в себя работу по развитию их личностного потенциала и позитивной Я-концепции. Тем самым вуз расширяет свои социальные функции и выступает в качестве реабилитационно-образовательной педагогической системы для обучающихся с ОВЗ [7, с. 12].

Литература

1. Волкова, И. П. Социальная интеграция инвалидов по зрению: психологические аспекты : учебное пособие / И. П. Волкова. — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. — 203 с.
2. Волкова, И. П. Общество и инвалиды по зрению: проблемы толерантности : монография / И. П. Волкова, В. З. Кантор. — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. — 145 с.
3. Дихорь, В. А. Особенности адаптации студентов с овз и инвалидностью в вузе / В. А. Дихорь // Экстрабилити как феномен инклюзивной культуры : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием /

В. А. Дихорь, Н. Б. Серова ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации ; Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина. — 2019. — С. 82–85.

4. Кантор, В. З. Проблемы учебной и социально-психологической адаптации незрячих студентов в реабилитационно-образовательной системе вуза / В. З. Кантор, В. В. Мурашко // В помощь незрячему студенту : сборник науч. трудов. — Н. Новгород : НИСОЦ, 2003. — 68 с.

5. Корнилова, И. Г. Самообразование и позитивная Я-концепция незрячих студентов / И. Г. Корнилова // Сборник научных трудов. В помощь незрячему студенту : сборник науч. трудов. — Н. Новгород : НИСОЦ, 2003. — 68 с.

6. Леонтьев, Д. А. Личностный потенциал в ситуации неопределенности и выбора / Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Мандрикова, Е. И. Рассказова, А. Х. Фам. — Москва : Смысл. — 2011. — 679 с.

7. Прибылова, Ю. О. Проблема социально-психологической компетентности выпускников школ / Ю. О. Прибылова // В помощь незрячему студенту : сборник науч. трудов. — Н. Новгород : НИСОЦ, 2003. — 68 с.

А. А. Боброва, А. А. Ниязова

*Сургутский государственный педагогический университет
г. Сургут, Россия*

Социокультурные ценности как основа профессионального становления будущих педагогов-дефектологов

***Аннотация.** В данной статье раскрывается понятие «социокультурные ценности», выделена специфика их формирования у студентов направления 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» в процессе усвоения специальных знаний. Представлены результаты исследования ценностных ориентаций у будущих педагогов-дефектологов. Выявлены ценности, определяющие основу профессиональной деятельности в области специального образования.*

***Ключевые слова:** ценности, социокультурные ценности, профессиональные ценности, профессиональная подготовка.*

***Abstract.** This article reveals the concept of «socio-cultural values», highlights the specifics of their formation among students of the 44.03.03 direction «Special (defectological) education» in the process of mastering special knowledge. The article presents the results of a study of value orientations in future teachers-defectologists. Identifies the values that determine the basis of professional activity in the field of special education.*

***Keywords:** values, sociocultural values, professional values, professional training.*

Одной из основных тенденций современного образования выступает формирование социокультурных ценностей в процессе индивидуально-ориентированного обучения, определяющих отношения в обществе и актуализирующих важные составляющие поведения человека, его личную роль в социально значимой и профессиональной деятельности.

Социокультурные ценности в данном контексте выступают смысловыми основаниями жизнедеятельности, раскрывают главные стороны общественных отношений, дают возможность принять решение в ситуации выбора, активизируют и направляют оценочные действия и поведение человека [4, с. 32].

В условиях развития инклюзивного образования социокультурные ценности становятся фундаментом отношений человека к материальному и духовному миру, людям. Современное образование — образование для всех, в связи с чем одним из инновационных и необходимых направлений является инклюзивное образование, обеспечивающее равное отношение ко всем людям, но создающее особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

В условиях увеличения количества детей с ограниченными возможностями здоровья, развития инклюзивного образования, компетентностной парадигмы возрастает потребность общества в педагогах-дефектологах, готовых и способных оказать квалифицированную помощь и поддержку в обучении и социализации детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Анализ уровня сформированности социокультурных ценностей студентов направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование.

Основу заинтересованности, осознания и продуктивности трудовой деятельности педагогов-дефектологов определяют социокультурные и профессиональные ценности, формирование которых является значимым и необходимым компонентом профессиональной компетентности будущих педагогов-дефектологов и их подготовки к деятельности с детьми с ОВЗ.

Обратимся к ключевому понятию «ценность». Ценность — это:

- эмоционально-волевой тон отношений к предмету; его функция состоит в установлении единства личности с предметом ценности [2, с. 90];
- междисциплинарная категория выражает положительную значимость объектов окружающего мира для человека;
- культура нравственных отношений, «содержательной основой которой является образование личности, представляющее культуру социальных отношений, включающую нравственные, правовые, политические, эстетические, экологические нормы отношений [3, с. 3];
- «вещественно-предметное свойство объекта, психологическая характеристика человека, явление культуры, в том числе и социальной, имеющее положительное или отрицательное значение для человека, группы людей или общества» [2, с. 11].

В рассматриваемой нами проблеме культура социальных отношений — необходимая составляющая профессиональной деятельности педагога-дефектолога, так как успешность развития детей и обучающихся с особыми образовательными потребностями зависит от сформированных у него ценностей. Ряд исследователей (Г. Я. Гревцева, М. Е. Дуранов, М. В. Циулина и т. д.), рассматривая ценности личности, выделяют в ней профессиональную компетентность, которая изначально формируется в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Профессиональная компетентность педагога как специфический социокультурный феномен представляет собой особую категорию, сущностно-содержательная основа которой является базой профессионализма педагога.

Однако в процессе выполнения своей деятельности педагог-дефектолог ориентируется не только на профессиональные ценности, а исходит из социокультурных ценностей, что позволяет определять и решать более обширный круг проблем детей и обучающихся с особыми образовательными потребностями, а также их жизнедеятельность вне образовательной организации, а именно: в семье, в дополнительном образовании и т. д.,

что дает возможность интегрировать действия общества, партнеров, семьи и школы в оказании поддержки и сопровождения детей и обучающихся с ОВЗ.

В данном контексте под социокультурными ценностями следует понимать «основные жизненные смыслы», которыми студенты «руководствуются в обыденной жизни и которые в значительной степени определяют их отношение к окружающей реальности и основные модели социального поведения» [8, с. 85].

Представим сравнительную характеристику социокультурных и профессиональных ценностей в условиях реализации инклюзивного образования (табл. 1).

Таблица 1

Социокультурные и профессиональные ценности

Социокультурные ценности (в рамках реализации инклюзивного образования)	Профессиональные ценности (в рамках ФГОС)
Ценность человека не зависит от способностей и достижений	Самоорганизация и саморазвитие
Каждый человек способен чувствовать и думать	Развитие системного и критического мышления
Разнообразие усиливает все стороны жизни человека	Межкультурное взаимодействие
Все люди нуждаются друг в друге	Командная работа и лидерство
Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений	Взаимодействие с участниками образовательных отношений

Представленные выше ценности находят отражение в профессиональных компетенциях. Формирование профессиональных компетенций педагога понимается в современной педагогической науке как процесс и соответствующий ему результат специально организованной подготовки субъекта к выполнению педагогической деятельности. Результатом такой подготовки выступает становление многомерной системы компетенций (знаний, умений, навыков, качеств личности, обобщенных способов и личностных смыслов деятельности), определяющих способность человека эффективно действовать в конкретных жизненных и профессиональных ситуациях.

Так, в ФГОС направления 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (3++) выше обозначенные ценности отражены в ряде универсальных и общепрофессиональных компетенций [5, с. 7–9], представленных в таблице 2.

Таблица 2

Универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, направленные на формирование социокультурных ценностей

УК	ОПК	ПК (ПКО)
УК-3 - способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде	ОПК-1 - способность осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики	ПК-1 - способность дифференцированно использовать в коррекционно-развивающем процессе современные методики и технологии с учетом особенностей развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья
УК-5 - способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах	ОПК-4 - способность осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей	ПКО-1 - способность осуществлять обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в разных институциональных условиях с использованием специальных методик и современных образовательных технологий
УК-6 - способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах	ОПК-7 - способность взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ	ПКО-2 - способность проводить профилактические мероприятия, диагностическую, коррекционную и консультативно-просветительскую работу с обучающимися с ОВЗ, их родителями (законными представителями) или членами семей, участниками психолого-педагогического консилиума

Согласно Профессиональному стандарту педагога дошкольного образования, одной из основных трудовых функций специалиста в данной профессиональной отрасли является организация развивающей деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья, включающая трудовые действия по формированию общей культуры личности ребенка, развитию у него социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности, ответственности, предпосылок учебной деятельности [6, с. 3, 40].

Вышесказанное дает основание утверждать, что будущему педагогу-дефектологу необходимы специальные знания, которые следует рассматривать как ценность, даю-

щую возможность реализации образовательного процесса и взаимодействия с особыми категориями детей и обучающихся. Под специальными знаниями мы понимаем профессионально-ориентированные знания, необходимые дефектологу для осуществления компенсирующей образовательно-воспитательной деятельности с детьми и обучающимися с ОВЗ.

Отметим, что к специальным знаниям студентов направления 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» относятся:

- знание специфики развития детей с ограниченными возможностями здоровья;
- знание алгоритма осуществления диагностической, профилактической и консультативно-просветительской деятельности с детьми с ОВЗ и их родителями (законными представителями);
- знание методик и технологий коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями в развитии;
- знание особенностей организации работы службы психолого-педагогического сопровождения детей и обучающихся с ОВЗ в условиях образовательных организаций и т. д.

Данный спектр профессиональных знаний выступает в качестве компонентов компетенций и осваивается студентами в процессе изучения ряда дисциплин модулей, входящих в обязательную часть учебного плана направления 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование: «Психолого-педагогические основы специального образования», «Клинические основы профессиональной деятельности», «Образование и психолого-педагогическая реабилитация дошкольников с ОВЗ», а также дисциплин модулей части, формируемой участниками образовательных отношений: «Психология детей с ОВЗ», «Технологии обучения, воспитания и коррекции детей с нарушениями развития», «Технологии сопровождения ребенка с ОВЗ и его семьи».

Одним из качеств, определяющих профессионализм педагога-дефектолога, является также профессионально-гуманистическая направленность его личности, мотивационная готовность к обучению, воспитанию и развитию детей с особенностями развития.

Следует отметить, что согласно исследованиям ряда авторов (И. Ф. Исаева, Л. М. Митиной, М. Рокича, В. А. Сластенина, Е. Н. Шиянова) именно профессионально-гуманистическая направленность входит в совокупность социокультурных ценностей будущего педагога-дефектолога, так как она включает в себя:

- учет индивидуальных и личностных особенностей детей;
- ориентацию на основные образовательные потребности детей с ОВЗ;
- взаимодействие с семьей каждого ребенка;
- обеспечение всесторонне развивающей образовательно-воспитательной среды;
- деятельность в сотрудничестве со специалистами психолого-педагогического сопровождения детей и обучающихся с нарушениями в развитии.

С целью изучения профессионально-ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов нами было проведено исследование среди студентов 1–4 курса БУ ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет» направления 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование». Всего в исследовании приняли участие 159 студентов. С целью определения структуры ценностей мы применили методику изучения ценностных ориентаций М. Рокича в адаптации Д. А. Леонтьева [7, с. 25–29], суть которой в ранжировании 18 терминальных и 18 инструментальных ценностей. Анализ заключался в изучении средних значений рангов.

В ходе исследования были получены следующие дифференцированные результаты, которые представлены в таблице 3.

Из представленной таблицы видно, что у студентов первых двух курсов в приоритете личностно ориентированные терминальные ценности, такие, как здоровье, счастливая семейная жизнь и любовь. Однако на третьем и четвертом курсах как ориентир для выбора выступают такие профессионально-значимые терминальные ценности, как интересная работа, развитие, активная деятельная жизнь, познание.

Анализ выбранных студентами инструментальных ценностей обнаружил, что для студентов первого курса на первом месте оказались воспитанность, жизнерадостность и честность; для студентов второго курса — воспитанность, ответственность и жизнерадостность; для студентов третьего курса — эффективность в делах, честность и образованность; для студентов четвертого курса — независимость, ответственность и образованность.

Данные результаты свидетельствуют о том, что для студентов — будущих педагогов-дефектологов наиболее важными инструментальными ценностями являются ценности, связанные с этической и образовательной составляющей. При этом процесс формирования ценностных ориентаций у будущих педагогов-дефектологов обуславливается особенностями их профессиональной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В связи с этим под профессионально-ценностными ориентациями будущих специалистов данной профессиональной области надо понимать личностные ориентиры специалистов в области специального образования, определяющие их мотивы, цели, задачи и оценку профессиональной деятельности с учетом специфики коррекционно-педагогической работы с детьми с нарушениями в развитии [1, с. 264].

Проведенное исследование позволило выявить и недостаточность сформированных ценностей, связанных с профессионально-ценностной составляющей подготовки будущего педагога-дефектолога, а именно: терпимость, эффективность в делах, рационализм, познание, уверенность в себе. Данные результаты актуализируют важность процесса формирования социокультурных ценностей, составляющих основу профессионального становления будущего педагога-дефектолога посредством включения их в студенческие объединения, содержание деятельности которых будет направлено на организацию содействия интеллектуальному и духовно-нравственному развитию

личности ребенка с ОВЗ, становление и проявление его индивидуальности, накопление субъектного опыта индивидуальной и совместной деятельности, способствующей успешной его социализации. Таковыми, в частности, могут выступать объединения волонтерской направленности. В контексте профессионального становления деятельность студентов в таких объединениях может способствовать формированию у них диагностических, аналитических и социально-коммуникативных умений и навыков, определяющих успешность общения «студент — ребенок с ОВЗ».

Таблица 3

Результаты исследования по методике М. Рокича

Ценности	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Терминальные ценности				
активная деятельная жизнь	8,4	9,2	6,2	7,5
жизненная мудрость	9,5	10,8	11,2	12,4
здоровье	4,7	4,6	4,9	4,5
интересная работа	7,2	9,3	7,5	3,6
красота природы искусства	6,9	17,4	16,8	17,5
любовь	4,5	5,5	9,5	4,7
материально обеспеченная жизнь	7,6	11,2	5,8	9,6
наличие хороших и верных друзей	4,6	7,5	9,3	7,6
общественное призвание	10,3	17,9	15,6	11,4
познание	13,3	17,8	17,4	16,5
продуктивная жизнь	15,5	16,8	13,8	10,8
развитие	12,8	8,4	9,6	9,4
развлечения	7,9	6,9	8,1	7,2
свобода	16,2	15,2	16,6	15,5
счастливая семейная жизнь	16,9	11,6	12,3	5,9
счастье других	17,5	15,9	12,9	13,8
творчество	12,4	13,6	14,6	16,6
уверенность в себе	17,5	12,4	11,5	12,9
Инструментальные ценности				
воспитанность	3,4	4,3	7,4	6,3
высокие запросы	9,5	11,6	10,5	12,8
жизнерадостность	4,6	5,8	8,4	10,2
исполнительность	11,6	9,4	12,3	15,5
независимость	8,3	7,2	9,8	9,2
непримиримость к недостаткам в себе и других	17,5	16,9	16,2	17,8
образованность	8,9	8,3	3,3	3,6
ответственность	10,6	10,8	6,3	4,8
рационализм	7,6	12,3	13,6	16,4
самоконтроль	9,2	9,7	14,8	8,6
смелость в отстаиваниях своего мнения, взглядов	6,8	15,8	15,2	11,5
твердая воля	15,6	16,6	17,1	18
терпимость	13,3	6,9	11,5	13,5
широта взглядов	9,6	13,5	18	7,9
честность	5,2	6,3	5,1	6,2
эффективность в делах	14,7	14,8	4,8	8,9
чуткость	16,3	17,4	5,3	10,5

Литература

1. Боброва, А. А. Профессионально-ценностные ориентации как фактор становления личности будущего педагога в области специального (дефектологического) образования / А. А. Боброва // *Детство, открытое миру : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Омск, 25 февраля 2020 года)*. — Омск : Изд-во ОмГПУ, 2020. — 320 с.
 2. Воденникова, Л. А. Формирование профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов : автореф. дисс. ... канд.пед. наук. — Челябинск, 2015. — 25 с.
 3. Гревцева, Г. Я. Ценности социально-культурной деятельности / Г. Я. Гревцева, О. В. Коляда // *Современные проблемы науки и образования*. — 2017. — № 1. — URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26108> (дата обращения: 11.11.2019).
 4. Ежкова, Н. С. Социокультурные ценности и проблема приобщения к ним детей / Н. С. Ежкова, И. С. Чуканова // *Молодой ученый*. — 2016. — № 13.2. — С. 32–34. — URL: <https://moluch.ru/archive/117/32390/> (дата обращения: 20.11.2019).
 5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование : Приказ Министерства образования Российской Федерации от 15.03.2018 г. № 123. — URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Вак/440303_В_3_20032018.pdf
 6. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н. — URL: <http://base.garant.ru/70535556/#friends>
 7. Психологические тесты / Под ред. А. А. Карелина: В 2 т. — П86 Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.—Т. 1.—312 с.: ил.
 8. Фомичева, Т. В. Социокультурные ценности россиян: динамика развития (На основе данных исследований Word Values Survey) / Т. В. Фомичева // *Уровень жизни населения регионов России*. — 2020. — № 2. — С. 83–89. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42947502> (дата обращения: 19.09.2020)
-

Н. А. Огурцова

*Новосибирский государственный технический университет
г. Новосибирск, Россия*

К вопросу о многомерной мобильности в инклюзивном образовании

Аннотация. В статье обозначается проблемное поле многомерной мобильности лиц с ограниченными возможностями по слуху в инклюзивном образовании. Показана значимость и взаимосвязь различных видов мобильности: социальной, образовательной, пространственной, информационной и культурной в контексте инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, социальная мобильность, образовательная мобильность, пространственная мобильность.

Abstract. The article identifies the problematic field of multidimensional mobility of people with hearing disabilities in inclusive education. The significance and interconnection of various types of mobilities: social, academic, spatial, informational and cultural in the context of inclusive education is demonstrated.

Keywords: inclusive education, social mobility, academic mobility, spatial mobility.

В современной науке проблемы различных аспектов мобильности являются центральными вопросами многочисленных дискуссий. В начале XX столетия П. А. Сорокин, вводя понятие мобильности в научный оборот, анализирует данный феномен предельно широко и в различных аспектах, тем самым делая его многомерным, охватывающим многообразные стороны жизни общества. По мнению известного социолога, в перспективе мобильность должна была стать единым контекстом социальной динамики, который интегрирует перемещения людей и социальных институтов, глобальные трансформации, а также переход к новым идеологиям и типам общественных отношений.

Современная социология возвращает широкую трактовку термина «мобильность», несмотря на пройденный этап редуцирования данного понятия до уровня социального положения и перемещения по шкале доходов под влиянием американской школы и таких известных социологов как, например, С. Липсет, Р. Бендикс. Согласно мнению социолога З. Баумана, новейшим проявлением современности, является «текучесть» общества, которая имеет в своей основе возрастающий индивидуализм не только в профессиональном выборе, но и в свободном определении общественных ценностей и критериев жизненного успеха [1, с. 5–6]. Специалист в области мобильности английский социолог Дж. Урри, предметом социологии в XXI веке провозглашает

мобильность, которая вытесняет общество как ведущий предмет в научных исследованиях XX века. Подобные перемены вызваны тем, что в современном мире эпохи глобализации мобильным становится все: не только люди, но также информация, объекты и различные взаимосвязи между ними. Таким образом, современная социология общим принципом современности выдвигает новую парадигму пространственной мобильности [3, с. 67–71].

Рассмотрим различные аспекты мобильности в контексте инклюзивного образования, которое является пространством передвижения индивидуумов, различных социальных групп, включая лиц с инвалидностью различной этиологии, а также социальных институтов, идей, ценностей и иных аспектов жизни общества.

Понятие социальной мобильности было введено в социологию в 20-е годы прошлого столетия российским ученым П. А. Сорокиным. Однако современное общество не сразу избавлялось от качественных барьеров, которые затрудняли социальную мобильность. Идея равного доступа к знаниям укрепилась в системе инклюзивного образования. Тем не менее, социальная мобильность лиц с нарушениями слуха в инклюзивном образовании не столько снимает проблему социального неравенства или социальных различий, сколько придает им динамичный характер, создает возможности для выбора правильной стратегии обретения социальных преимуществ, позволяет использовать каналы мобильности с учетом имеющихся личностных ресурсов, навыков и ценностей. Получение высшего образования для лиц с нарушениями по слуху – это во многом преодоление эксклюзии, обретение социального капитала, а также выработка стратегий социальной адаптации [2, с. 23]. Оно имеет решающее значение для реализации жизненных шансов в будущем, так как во многом определяет успех или неудачу в последующей профессиональной карьере и приводит, как правило, к повышению дохода, и, как следствие (хотя и не всегда), к повышению социального статуса [1, с. 25]. Социальный лифт через образование поддерживается концепцией непрерывного образования для людей с ограниченными возможностями здоровья.

Категория «академическая мобильность» требует отдельного тщательного анализа, поскольку в современной научной литературе это понятие получило неоднозначную трактовку исследователей и зачастую подменяется в ряде случаев сходными или близкими по значению понятиями. На наш взгляд, академическая мобильность выступает фактором повышения качества программ и достижений в области научных исследований, а также важным условием социальной восходящей мобильности, тогда как пространственная мобильность еще не гарантирует вертикальной восходящей мобильности. Зачастую студенты после получения профессионального образования возвращаются в места своего первоначального проживания и не имеют возможности трудоустройства по профессии. Проведенный анализ фокус-групп среди студентов Института социальных технологий Новосибирского государственного технического университета показывает низкие показатели академической мобильности среди студентов с ограниченными

возможностями по слуху, в то время как географическая мобильность развита среди них в значительно большей степени.

Следует отметить, что в исследованиях образовательной мобильности принято обращаться к понятию образовательного статуса. В рамках индивидуалистского подхода к изучению мобильности в начале 1960-х гг. была разработана модель достигнутого статуса [1, с. 30], которая представляет значительный интерес при анализе межпоколенной и внутривнутрипоколенной мобильности лиц с нарушениями слуха. Подобные исследования объясняют, за счет каких факторов происходит перемещение, каково влияние фактора случайности и прежде всего фактора семьи, ее классовой принадлежности, ее социального и культурного капитала, что способствует либо препятствует социальной мобильности, которая при данном подходе предстает как история социального успеха индивида или, напротив, его неудачи.

Большое значение в инклюзивном образовании имеют также институционализованные каналы профессиональной мобильности, а также планомерные взаимодействия работодателей и учебных заведений. Это способствует лучшему сохранению профессионального соответствия и использованию профессионального потенциала работников. Серьезной проблемой остается факт профессионального образования, которое зачастую является лишь стартовой площадкой для дальнейшего профессионального продвижения в иной сфере деятельности. Профессия в данной ситуации не является основным мотивирующим фактором, а получаемое высшее образование воспринимается как хорошая основа для дальнейшего построения карьеры в новой профессиональной траектории.

В условиях информационного общества и инклюзивного образования (особенно периода пандемии) первостепенное значение получил новый тип мобильности — цифровая мобильность, основанная на применении информационно-коммуникационных технологий. Появляются новые каналы «виртуальных перемещений», возникают воображаемые сообщества и мобильности, которые порой бывают непредсказуемы.

Говоря о пространственной мобильности, важно заметить, что она больше, чем перемещения в пространственных координатах. Мобильность становится образом жизни и проживаемым опытом перемещений, в котором люди накапливают субъективные описания для каждого пункта своего передвижения, в результате чего географическая мобильность трансформируется в социальную.

Пространственная мобильность для лиц с нарушениями слуха имеет первостепенное значение именно в контексте получения высшего образования в условиях инклюзии. Общеизвестно, что миграционные процессы лиц с нарушениями слуха в период становления инклюзивного профессионального образования создали достаточно обширное поле экономических, социальных и культурных проблем. Это связано с тем, что не каждое высшее учебное заведения способно эффективно обучать студентов с нарушениями слуха. Так, анализ состава студентов с нарушениями слуха, обучающихся в Институте социальных технологий Новосибирского государственного технического

университета выявил широкий спектр национальностей из регионов РФ и ближнего зарубежья и показал устойчивые тенденции к миграции инвалидов по слуху на период обучения.

Актуальность культурного аспекта мобильности была обозначена уже в начале прошлого столетия П. А. Сорокиным, который рассматривал мобильность как состояние культуры. В эпоху современной глобализации мобильность становится частью повседневной жизни. Инклюзивное образовательное пространство способствует активному участию людей с ограничениями по слуху в международных и всероссийских конференциях, конкурсах и других социокультурных мероприятиях. В качестве примера достаточно привести такие мероприятия, как:

- международные конференции и форумы по проблемам межкультурного пространства жестовых языков;
- международные фестивали и конкурсы жестовой песни;
- конкурсы профессионального мастерства для людей с инвалидностью «Абилимпикс» (на региональном, национальном и международном уровнях) и т. п.

Международная деятельность, с одной стороны, открывает путь к более высокому уровню признания, а с другой – позволяет глухому человеку уже за рамками профессиональных сообществ свободно перемещаться в пространстве иных культур, знакомиться с культурным наследием и образом жизни разных стран, что создает в свою очередь предпосылки для повышения культурного капитала и мобильности ценностей.

Вся данная информация обозначает проблемную область социологических исследований многомерной мобильности в инклюзивном образовании и ставит ряд вопросов, ожидающих своего решения.

Литература

1. Многомерная социальная мобильность в современной России : монография / [Ю. Б. Епихина и др.]; отв. ред. М. Ф. Черныш, Ю. Б. Епихина. – Москва : Институт социологии ФНИСЦ РАН, 2018.
 2. Осьмук, Л. А., Серебрянникова О.А. Концепция инклюзивного лифта в отечественном образовании / Л. А. Осьмук, О. А. Серебрянникова // Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход : сборник статей / под ред. В. В. Рубцова. – Москва : МГППУ, 2018.
 3. Урри Дж. Мобильности / пер. с англ. А. В. Лазарева. – Москва : Издательская и консалтинговая группа «Праксис», 2012.
-

О. А. Селиванова, М. В. Варяева
Тюменский государственный университет
г. Тюмень, Россия

Подходы к исследованию типологии агентов социальной инклюзии

Аннотация. В статье проведен аналитический обзор ключевых подходов в области социальной инклюзии (Антропологическая мета У. Хэберлина и О. Шпека; кооперативно-деятельностная концепция интеграции людей в образовательном процессе Г. Фойзера; интеракционистская (коммуникативная) концепция социально-личностной интеграции Г. Райзера и социально-экологическая концепция диагностики процесса интеграции людей с особыми потребностями в общество А. Зандера). Подходы охарактеризованы с точки зрения выделения важнейших гетерогенных групп и агентов инклюзивного процесса.

Ключевые слова: социальная инклюзия, гетерогенные группы, агенты инклюзии.

Abstract. The article presents analytical review of the key approaches in the field of social inclusion (anthropological meta Haberland W. and O. Speck; cooperative activity concept of integration of people in the educational process G. Fouser; Interactionists (communicative) conception of personal-social integration G. Reiser and Socio-ecological concept, the diagnostic process of integration of people with special needs into society by A. Zander). The approaches are characterized in terms of identifying the most important heterogeneous groups and agents of the inclusive process.

Keywords: social inclusion, heterogeneous groups, inclusion agents.

Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00268 А «Формирование исследовательских компетенций обучающихся в системе многоуровневого университетского психолого-педагогического образования и повышения квалификации педагогических кадров».

В современных исследованиях проблем социальной инклюзии выделяется два доминирующих подхода: экологический, описанный европейскими исследователями, и философский, распространенный в англо-американских работах. Данные подходы имеют тенденцию к сближению.

Экологический подход получил значительное распространение и берет свое начало в экологии, кибернетике и синергетике. Центральным звеном данного подхода является человек как единица, активно влияющая на окружающую природу, условия жизни.

Инклюзия представляется как процесс гармонизации отношений внутри экосистемы, создание безбарьерной для индивида среды. Анализ европейских исследований определяет наличие внутри экологического подхода двух ориентаций: системной и феноменологической. Одним из ученых, посвятивших свои исследования данному вопросу, был У. Бронфенбреннер [1; с. 73], разрабатывавший свою экологическую теорию. Он ввел системное представление о социальной жизни индивидов, выделяя совокупность различных систем, влияющих как на человека, так и на окружающую среду. Эти системы представлены в виде кругов, находящихся друг в друге: микро-, мезо-, экзо-, макросистем.

Экологический подход ориентирован на принципы, лежащие в основе:

- интегративности — ориентация на жизненные взаимосвязи, являющимися частями жизненного мира индивида;
- аксиологический плюрализм — проблематика сопровождения ослабленных групп населения;
- целостности — определяет важность не только единичного, но и взаимосвязь, в которой единичное находится;
- динамичности — стремительного развития в системе.
- развития — не изолированное или монокаузальное действие между субъектами, а комплексность связей, интерактивных взаимодействий.
- автономности — несмотря на восприятие человека как части стремительно развивающейся системы, человек остается автономным.

Философский поход, имевший широкое распространение в англо-американских исследованиях, разделялся на два направления: персоналистское и социально-феноменологическое.

Такие исследователи, как К. Роджерс, Г. Олпорт, А. Маслоу являются основоположниками персоналистского варианта социально-философского подхода, который в своей структуре характеризует личность следующими аспектами:

- экстериоризация, стремление к самоосуществлению,
- интериоризация, стремление к внутренней сосредоточенности,
- трансценденция, нацеленность на высшие ценности.

Результатом анализа структуры личности было выделение баланса идентичности людей, деятельность и жизненный уклад которых входит в социальную систему, и индивидов, выпадающих из этой системы. Что наталкивает нас на вопрос о социальной идентичности индивида как потребности быть как остальные, иметь возможность реализовывать свои потребности с нормами, установленными в социальной группе. В то время как социально-феноменологический вариант философского подхода зиждется на гуманитарной и духовно-нравственной традиции, важнейшей идеей подхода является социальное развитие личности, способной к общественным отношениям. Условием для развития самостоятельной цельной личности является способность социально приемлемо реагировать на постоянно изменяющиеся ситуации.

Таким образом, общий знаменатель у этих двух подходов — это выделение на первый план не личности, относящейся к ослабленной группе населения, а взаимодействия с социальным окружением, которое и провоцирует негативное дискриминирующее воздействие на возникновение трудностей в интеракции с миром.

Инклюзивный подход идеологически берет свое начало в 60-х годах прошлого столетия. Дэвид Покок в 1957 году описывал процессы включения и исключения как особенности всех иерархий, что привело к описанию проблем социальной онтологии, объясняющей позиционирование групп в иерархически структурированном обществе, характеристику групп людей, находящихся в отчуждении от общества, а также опасных районов с большим количеством преступников, групп женщин-домохозяек, оторванных от профессиональной деятельности и пр. [2; с. 20] Важнейшей заслугой исследований в русле данного подхода явилось раскрытие мысли о том, что общество создает культурные пространства, структурированные для исключения людей от социума (тюрьмы, приюты, интернаты и т. д.). Однако в некоторых странах исключение и деление людей является культурной традицией, например, кастовое деление в Индии, — по своей сути являются структурой, через которую власть распределяется посредством взаимозависимых социальных классификаций, упорядоченных по категориям разделения труда [3; с. 362]

Н. Эйзенберг и М. Либман [4; с. 118] подошли к эксклюзии с психосоциальной и физиологической точки зрения, в которой они рассматривают, как изоляция влияет на психическое и физическое здоровье человека. По их мнению, социальная взаимосвязь так же фундаментальна, как и основные человеческие потребности в еде, средствах к существованию и укрытии, и т. п., отсутствие такой связи буквально воспринимается как боль. Они разработали теорию, объясняющую этиологию возникновения боли, которая имеет функционал реагирования на опасность изоляции и одиночества. С этой точки зрения, общество, принимающие эксклюзию, нарушают принцип социогенеза, исключая слабые группы из социума. Данные мысли легли в основу инклюзии как идеологии, предупреждающей изоляцию людей и основывающуюся на природе человека как социального существа. Принадлежность человека к обществу является его фундаментальной мотивацией, положительным подкреплением или вознаграждением.

К концу 80-х годов Европейское сообщество разработало концепцию социальной инклюзии, понимающей социальную изоляцию как культурный феномен, возникающий между самоидентичностью индивида и социальным принятием. Так, Л. Уилсон [5; с. 343] и Дж. Янг [6; с. 398] говорили, что устранение причин социальной эксклюзии требует признание того, что даже в реальных инклюзивных обществах люди все равно испытывают бедность, несправедливость и изоляцию, потому как в коллективном бессознательном заложена мысль, что любой с желанием и амбициями может добиться успеха, с помощью тяжелого труда, что изначально подразумевает наличие чувства несправедливости, неравенства и ограниченных условий жизни. Таким образом, идеоло-

гия социальной инклюзии подразумевает тотальное изменение всех участников социума, перестройку политики государства, изменения регулирующих рычагов власти, формирование в обыденном сознании, что существуют равные возможности для всех, это может быть реализовано с применением двух подходов: экологического, или материального изменения состояния среды, формирование безбарьерного пространства и философского, подразумевающего ценностно-смысловое изменение сознания как индивида, так и социума.

В современных западных исследованиях социальной инклюзии сформировано четыре концепции, отражающие всю систему социального взаимодействия с ослабленными группами населения, а именно:

1. Антропологическая мета У. Хэберлина и О. Шпека — концепция вхождения людей с инвалидностью в общество.
2. Кооперативно-деятельностная концепция интеграции людей в образовательном процессе Г. Фойзера.
3. Интеракционистская (коммуникативная) концепция социально-личностной интеграции Г. Райзера.
4. Социально-экологическая концепция диагностики процесса интеграции людей с особыми потребностями в общество А. Зандера.

Антропологическая мета У. Хэберлина и О. Шпека основана на исследованиях природы человека, особенно в ситуации его ограниченности в деятельности обычно рассматриваются исследователями в трех позициях исходя из полученного социумом опыта. Педагогическая позиция, в основе которой располагается раннее вмешательство, организация деятельности и коррекция дефектов, с помощью педагогических методов и технологий. Со стороны медицинской позиции дефект воспринимался не как должное, а как основная цель всей реабилитации, где главной задачей стоит не компенсировать или адаптировать, а вылечить или излечить, что выводит на противоречие между педагогической и медицинской позицией. Религиозная позиция отражает социальную значимость человека с особенным развитием, объединив в себе итог педагогического и медицинского воздействия, предложив инвалиду возможность реализоваться социально без принижения значимости для общества. На основе этих взглядов сформировалась концепция антрополо-этической интеграции У. Хэберлина [7; с. 87] и О. Шпека [8; с. 85], основывающейся на философии экзистенциализма В. Франкла, раскрывающей представления о жизни как непостижимой для человека научно или материально, а лишь на основе интуиции, к основным понятиям относится «свобода», «непредсказуемость», «развитие» и «ситуация. Для человека с инвалидностью социальные ситуации рассматриваются в антрополо-этической интеграции с позиции трех признаков:

- телесность и перспективность, где телесность определяется физическим дефектом индивида, и способностью его компенсировать, и перспективность ситуации, как точка обзора индивида на сложившиеся события «здесь и сейчас» и в будущем;

– вещественность и пространственность, как симбиоз между вещественным миром или окружающей средой и самим человеком; отражается значимость внешних условий с одновременным опытом человека с инвалидностью;

– историчность и социальность, отражающие внутри событий включенность в жизни или в истории других людей, раскрывающие влияние нахождения человека в ситуации других людей, что само по себе имеет социальный характер.

Анализ ситуаций этих признаков позволил У. Хэберлину [7; с. 93] и О. с. Шпеку [8; с. 87] сформулировать позицию к инвалидности: выделить значимость не только телесного недуга, отличия, но необходимость в расширении социального взаимодействия индивида с инвалидностью с окружающими, а также развитие его душевных качеств, что в корне меняло саму систему реабилитации. Важным также явилось описание групп трудностей процесса интеграции: персональных (связанных лично с субъектом, приводящих к дезинтеграции личности в случае высокой частоты или продолжительности, например, стереотипы поведения), социальных (имеющих более широкий характер и влияющих на общество, например, несоблюдение этических норм), экологических (определяющих ощущения индивида в зависимости от созданных внешних условий).

Кооперативно-деятельностная концепция интеграции людей в образовательном процессе Г. Фойзера понимает кооперацию, сотрудничество как базовое качество человеческого бытия. Г. Фойзер [9; с. 11] считал, что без совместной деятельности человек не сможет стать самим собой и существовать как человек общественный, культурный. Простая кооперация как распределенная деятельность в идеальной форме представлена в виде коллектива, где каждый равноправен и самодостаточен. Г. Фойзер [9; с. 2] обращает особое внимание на факт развития самой общности, деятельность которой должна иметь как субъективную, так и социально-культурную, общественную значимость для всех ее участников — детей и взрослых. Речь при этом идет не просто о толерантности по отношению к участникам, отличающимся от других, а о полном признании идентичности, неповторимости, уникальности каждого. В качестве базовых тезисов концепции выступают следующие:

1) создание общего культурного пространства совместной жизни и образования для обычных и необычных людей вне зависимости от степени тяжести нарушений в развитии, от их национальности, культурных особенностей, религиозного вероисповедания, языка и т. д.;

2) восстановление нарушенных социальных связей, преодоление разногласий и противоречий между учреждениями в русле гуманизации и демократизации системы образования, культуры, спорта;

3) отказ от всякого исключения и выделения участников социального процесса;

4) опора на определенную логику развития, предполагающую внутреннюю дифференциацию в соответствии с биографией развития каждого человека, кооперативную

деятельность с одним содержанием, приобщение к фундаментальному содержанию с учетом конкретной ситуации жизни;

5) изменения в характере социально-педагогической деятельности означают переход от предостережения к обеспечению, от воздействия к совместному действию, от сегрегационной специализации к индивидуализации в рамках общего социального процесса (учения, культурного события);

6) сочетание и смена фаз кооперации с фазами индивидуализации в деятельности.

Интеракционистская (коммуникативная) концепция социально-личностной интеграции Г. Райзера представляет чрезвычайно интересный промежуточный (междисциплинарный) вариант образовательно-деятельностной и социально-экологической концепции интеграции людей с особыми потребностями в общество. Г. Райзер [10; с. 310] предлагает свою модель взаимодействия разных процессов объединения, протекающих на четырех уровнях: интерпсихическом, интеракционистском, институциональном и общественном. В целом, важной характеристикой интеграционного процесса в рамках концепции Г. Райзера [10; с. 309] и его последователей является обращение к коммуникативной теории, в которой сам характер тематического взаимодействия рассматривается как базовая модель групповой работы. В этом контексте концепция интеграции Г. Райзера [10; с. 307] имеет значительный практический потенциал для сплочения и включения разных субъектов в общую деятельность. Она используется в разных образовательных реабилитационных практиках.

Социально-экологическая концепция диагностики процесса интеграции людей с особыми потребностями в общество А. Зандера рассматривает среду не как аддитивную совокупность различных факторов, а как их системное объединение. Каждая система как единство малых частей претендует на автономность. Выделяют два вида автономности: операциональную, которая формируется во взаимодействии с внешними влияниями, и моральную — добрую волю, которая связывается с правами и границами, предполагающими совместное благо [11; с. 152].

Таким образом, основными агентами социальной инклюзии, по концепции У. Хэберлина [7; с. 93] и О. Шпека [8; с. 87], можно выделить: социум, персону и экологию. Процессами, позволяющими личности интегрироваться, по Г. Фойзеру [9; с. 7], являются регионализация, территориальная доступность институтов инклюзии для индивида, децентрализация или отсутствие дистанции, формирующая эксклюзию, полипрофессиональный состав, обеспечивающий эффективную реабилитацию и индивидуальные профилактические мероприятия. Со стороны индивида, по А. Зандеру [11; с. 148], интеграцию в общество обеспечивает автономность личности — операциональная, или бытовая, и моральная, предполагающая принятие культурных норм социума. По исследованиям Г. Райзера [10; с. 307], добиться инклюзии индивида можно при прохождении четырех уровней, начиная с интерпсихического и имеющего личностный, индивидуальный характер, заканчивая общественным, обеспечивающим выход на государственный

уровень, где законодательно подтверждено равенство индивида. Несмотря на ориентированность авторов только на взаимодействие с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья, представленные концепции формируют важную модель, которая может быть применима не только к людям с инвалидностью, но и к другим группам населения, которым требуется социальная инклюзия.

Литература

1. Bronfenbrenner U. Ecological systems theory // *Annals of Child Development*. — 1989. — №6. — P. 61–78.
 2. Pocock D. F. Inclusion and exclusion: A process in the caste system of Gujarat // *Southwestern Journal of Anthropology*. — 1957. — №13. — P. 19–31.
 3. Berreman, G. D. Caste as social process // *Southwestern Journal of Anthropology*. — 1967. — № 23. — P. 351–370.
 4. Eisenberger, N. I., Lieberman, M. D. Why it hurts to be left out: The neurocognitive overlap between physical and social pain // *The social outcast: Ostracism, social exclusion, rejection, and bullying*. Cambridge University Press. — 2009. — № 1. — P. 109–127
 5. Wilson, L. Developing a model for the measurement of social inclusion and social capital in regional Australia // *Social Indicators Research*. — 2006. — № 75. — P. 335–360.
 6. Young, J. Cannibalism and bulimia: Patterns of social control in late modernity // *Theoretical Criminology*. — 1999. — № 3. — P. 387–407.
 7. Haerberlin U. Inklusive Bildung. Sozialromantische Traeme // *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhaenge-Widersprueche-Konsequenzen* / Hrsg. M. Gercke, S. Opalinski, T.Thonagel. Wiesbaden // Springer Verlag. — 2017. — № 1. — P. 87–99.
 8. Speck O. Wage es nach wie vor, dich deines Verstandes zu bedienen. Ideologische Implikationen einer Schule für alle // *Zeitschrift für Heilpädagogik*. — 2011. — № 3. — P. 84–91.
 9. Feuser G. Eine zukunftsfähige «Inklusive Bildung» — keine Sache der Beliebigkeit // *Zugriff am*. — 2012. — № 4. — P. 1–17. URL: <http://www.georg-feuser.com> (дата обращения: 10.01.2020).
 10. Reiser H. Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion — Was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden? // *Sonderpädagogische Förderung*. — 2003. — № 4. — P. 305–312.
 11. Sander A. Von der integrativen zur inklusiven Bildung — Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland // *Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung*. — 2002. — № 9. — P. 143–164.
-

Л. Р. Фазлеева

*Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
г. Казань, Россия*

Развитие лидерских качеств студентов вуза в процессе реализации социальных проектов в инклюзивной образовательной среде

***Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы развития лидерских качеств студентов вуза в процессе проектирования и реализации социально ориентированных проектов. По мнению автора, наиболее востребованные качества лидера в современной ситуации — это активность (активная жизненная позиция), коммуникабельность. Автор утверждает, что человекоориентированное управление предполагает знание личностных особенностей тех людей, которых лидер ведет за собой, умение коммуницировать и находить консенсус даже в сложных жизненных ситуациях. Практическая реализация проектов в условиях инклюзивной образовательной среды вуза готовит студентов к роли лидера в обществе, где создаются равные возможности для каждого, то есть инклюзивного общества.*

***Ключевые слова:** лидер, человекоориентированное управление, коммуникабельность, активная жизненная позиция, инклюзивная образовательная среда.*

***Abstract.** The article is devoted to the problems of developing the leadership qualities of university students in the process of designing and implementing socially oriented projects. According to author's opinion, the most demanded qualities of a leader in the modern situation are activity (active life position) and sociability. The author argues that human-centered management supposes the knowledge about personal characteristics of those people whom the leader leads, the ability to communicate and find consensus even in difficult life situations. The practical implementation of projects in an inclusive educational environment of the university prepares students for the role of a leader in a society where equal opportunities are created for everyone — in inclusive society.*

***Keywords:** leader, person-centered management, sociability, active life position, inclusive educational environment.*

Введение

В современной России уделяется особое внимание подготовке лидеров, способных вести за собой людей. На это нацелены усилия правительства страны и региональных

лидеров. На реализацию этой цели выделяются большие средства, создаются «островки» подготовки лидеров типа Сколково, Сириус, Иннополис и др.

В своих исследованиях специфики лидерства в современных условиях мы прежде всего обратились к классикам, которые пытались создать некую идеальную модель лидера. Н. Макиавелли утверждает, что лидеру «нет необходимости обладать хорошими качествами, но важно создавать впечатление, что они есть, полезно быть великим притворщиком и лицемером» [1]. Он был сторонником управления при помощи обмана и интриг, триумфа силы над разумом, считая, что так быстрее можно достичь цели. Для 21-го века такая модель лидера неэффективна, она проигрывает перед личностно ориентированной моделью, когда лидер способен принимать управленческие решения с учетом «человеческого фактора».

Р. Уотерман, Т. Питер считают, что лидеры — это люди, управляющие на основе необходимости достижения консенсуса. «Лидерство есть более тонкое искусство, связанное с человеческими аспектами деятельности» [2].

Такая модель лидера нам импонирует, и мы в своих исследованиях и практической реализации исследовательского проекта «Развитие лидерских качеств студентов вуза средствами социальных проектов» опираемся на принципы личностно ориентированной парадигмы.

Основная часть

Наше исследование организовано на базе Казанского инновационного университета им. В. Г. Тимирязова с участием 69 студентов факультета сервиса, туризма и технологии продуктов общественного питания. КИУ — это вуз новой формации, в котором создана инновационная образовательная среда, вбирающая в себя новейшие достижения в области гуманитарных наук и цифровизации. Весь учебно-воспитательный процесс протекает в инклюзивной образовательной среде: в вузе успешно развивается кафедра теоретической и инклюзивной педагогики, имеются центры адаптации и коррекции физических и интеллектуальных нарушений детей; все педагоги прошли курсы повышения квалификации по инклюзивной педагогике и цифровизации; создана доступная среда, позволяющая студентам с ограниченными возможностями здоровья быть включенными во все образовательно-воспитательные процессы. В вузе в течение нескольких лет развивается волонтерское движение, реализуются социально ориентированные проекты.

Целью нашего эксперимента является развитие лидерских качеств студентов в процессе создания и реализации социальных проектов. Анализ жизненного пути и профессиональных достижений лидеров современности показал, что многим из них были присущи такие качества, как активность (активная жизненная позиция), коммуникабельность, позитивное отношение к жизни, жизненный оптимизм, ответственность

за результаты своего труда. Социальные проекты позволяют формировать, помимо перечисленных качеств, креативность и прогностические способности. Перед началом проектирования (создания группой студентов своего проекта) мы проанализировали проекты социальной направленности, реализованные в регионе Республики Татарстан. Наибольший интерес вызвали у студентов проекты «Сопровождение маломобильных граждан», «Адаптация и трудоустройство бывших осужденных», «Мир добра» (помощь одиноким старикам), «Подари свою улыбку», «Семья — главная ценность», «Социализация детей — инвалидов в процессе школьного и профессионального обучения», «По сельским туристским тропинкам». Эти проекты, ориентированные на различные социальные группы людей, преимущественно социально не защищенные слои общества, требовали проявления таких качеств, как доброта, активность, психологическая открытость, коммуникабельность.

Следующим этапом работы стало проектирование социально ориентированной деятельности. Студенты искали сферу применения своих сил и способностей для улучшения жизни социально незащищенных людей, под руководством преподавателя прошли все этапы проектирования: поиск и выбор конкретной проблемы, определения цели, задач, этапов реализации проекта; пытались спрогнозировать социальные, экономические и правовые аспекты и результат осуществления проекта. Все эти занятия проходили в форме дискуссий, встреч со значимыми деятелями социальной сферы, консультирования и работы аналитических площадок. Экспертный совет, состоящий из представителя администрации вуза, преподавателя, студентов-старшекурсников, определял победителей. Лучшие проекты были предложены для реализации — представления их в различных молодежных формах, конкурсах и грантах. Ряд проектов был предложен для рассмотрения в Центре предпринимательства КИУ, который успешно реализует молодежные предпринимательские проекты. Анкетирование по выявлению лидерских качеств студентов — будущих туристов — в начале эксперимента и промежуточные результаты через год показали увеличение числа студентов, проявляющих активность, на 13%; коммуникабельность — на 21%; ответственность — на 17%; креативность — на 8%. Последняя цифра указывает на недостаточность нашей работы по развитию лидерских качеств студентов в плане наращивания их креативности, и эта проблема взята как одна из основных проблем на очередной этап нашей проектной деятельности.

Выводы

Подготовка социально ориентированных лидеров — задача государственной важности. Будущее общество — это инклюзивное общество, основным свойством которого является разнообразие. Быть успешным среди не менее успешных лидеров — сложный путь, но он необратим. Человека современного ожидают ситуации неизвестности, непредсказуемости и выстраивания отношений не только с людьми, но и с умными (smart)

роботами в условиях цифровизации общества. Понимание этого и высокое чувство ответственности перед молодыми поколениями побуждают нас искать технологии «возвращения» специалистов — лидеров с «человеческим лицом», ответственных за сохранение мира на земле.

Литература

1. Огарков, А. А. Эффективные заменители лидерства / А. А. Огарков. — URL: <https://smekni.com/a/160123/effektivnye-zameniteli-liderstva/>
 2. Питерс, Т., В поисках совершенства. Уроки самых успешных компаний Америки / Т. Питерс, Р. Уотерман. — Издательство: Альпина Паблишер, 2014. — 524 с.
-

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Ахметова Дания Загриевна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по непрерывному образованию, директор НИИ педагогических инноваций и инклюзивного образования, заведующая кафедрой теоретической и инклюзивной педагогики, Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова, Заслуженный деятель науки Республики Татарстан, заслуженный работник высшей школы РФ, академик-секретарь Международной академии наук педагогического образования, ahmetova@ieml.ru

Беззина Кристофер, профессор лидерства в образовании, кафедра лидерства в обучении и инновациях, педагогический факультет Университета Мальты, Мальта, ORCID: 0000-0001-5407-0213, christopher.bezzina@um.edu.mt

Боброва Анастасия Алексеевна, преподаватель кафедры педагогического и специального образования Сургутского государственного педагогического университета

Брук Жанна Юрьевна, доцент кафедры психологии и педагогики детства Тюменского государственного университета, кандидат педагогических наук, доцент, bruk_882@mail.ru

Булатова Ольга Владимировна, доцент кафедры общей и социальной психологии Тюменского государственного университета, кандидат психологических наук, доцент, bov1978@list.ru

Булыгина Юлия Владимировна, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики детства Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета, y.v.bulygina@utmn.ru

Быков Сергей Александрович, и.о. заведующего кафедрой общей и социальной педагогики Тюменского государственного университета, кандидат педагогических наук, доцент, s.a.bykov@utmn.ru

Варяева Мария Валерьевна, аспирант Тюменского государственного университета, mariavaryayeva@yandex.ru

Волосникова Людмила Михайловна, директор Института психологии и педагогики, директор Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья Тюменского государственного университета, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, кандидат исторических наук, доцент, l.m.volosnikova@utmn.ru

Гильманов Сергей Амирович, профессор кафедры педагогики и психологии Югорского государственного университета, доктор педагогических наук, профессор, S_Gilmanov@ugrasu.ru

Гладкова Любовь Николаевна, старший преподаватель кафедры общей и социальной педагогики Тюменского государственного университета, кандидат педагогических наук, l.n.gladkova@utmn.ru

Грауманн Ольга, доктор философских наук, профессор университетов Хильдесхайма и Билефельда, Мюнхенского университета имени Людвиг Максимилиана, президент Международной академии гуманизации образования (2004–2016), член Международного наблюдательного совета ТюмГУ в Проекте 5-100.

Гришаева Светлана Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социологии и психологии управления, специалист Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья ФГБОУ ВО «Государственный университет управления», г. Москва, grishaeva@bk.ru

Грудинина Вера Евгеньевна, командир отряда СППО «Ойкос», Забайкальский государственный университет, v-grudinina@bk.ru

Денисова Ольга Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой дефектологического образования, директор Ресурсного учебно-методического центра Череповецкого государственного университета, denisova@inbox.ru

Емельянова Ирина Никитична, профессор кафедры общей и социальной педагогики Тюменского государственного университета, доктор педагогических наук, доцент, i.n.emelyanova@utmn.ru

Игнатжева Светлана Валентиновна, Dr.Phys., заведующая кафедрой информатики, Университет Даугавпилс, Латвия; профессор Тюменского государственного университета, svetlana.ignatjeva@du.lv

Кожанова Наталья Сергеевна, доцент кафедры педагогического и специального образования Сургутского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук, доцент, nskozhanova@rambler.ru

Кохан Сергей Тихонович, директор Регионального центра инклюзивного образования, заведующий научно-образовательным центром «Экология и здоровье человека» Забайкальского государственного университета, заслуженный врач РФ, Республики Бурятия, заслуженный работник здравоохранения Читинской области, отличник здравоохранения РФ. Приглашенный профессор Монгольского национального университета медицинских наук (г. Улан-Батор), приглашенный профессор университета «Высшая школа экономики в Быдгоще» (г. Быдгощ, Польша), кандидат медицинских наук, доцент, ispsmed@mail.ru

Кукуев Евгений Анатольевич, начальник отдела мониторинговых исследований Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, доцент кафедры психологии и педагогики детства Тюменского государственного университета, кандидат психологических наук, доцент, e.a.kukuev@utmn.ru

Леханова Ольга Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дефектологического образования, заместитель директора Ресурсного учебно-методического центра Череповецкого государственного университета, lehanovao@mail.ru

Ливак Наталья Степановна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и инженерной психологии Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева

Малёнова Евгения Дмитриевна, декан факультета иностранных языков, и.о. заведующего кафедрой лингвистики и перевода Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского, кандидат филологических наук, доцент, malenova@mail.ru

Мельник Юлия Владимировна, сотрудник Российского университета дружбы народов, эксперт Федерального методического Центра по развитию инклюзивного обучения лиц с инвалидностью в системе среднего профессионального образования, кандидат педагогических наук, melnik_stav@mail.ru

Митриковская Марина Сергеевна, ассистент кафедры психологии и педагогики детства Тюменского государственного университета, m.s.mitrikovskaya@utmn.ru

Митрофанова Елена Александровна, доктор экономических наук, профессор кафедры управления персоналом, специалист Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья ФГБОУ ВО «Государственный университет управления», г. Москва, elmitr@mail.ru

Мищенко Владимир Александрович, заведующий кафедрой педагогики и психологии Югорского государственного университета, доктор педагогических наук, доцент, vam7405@mail.ru

Мовкебаева Зульфия Ахметвалиевна, директор Ресурсного консультативного центра по инклюзивному образованию для вузов и превентивной суицидологии Казахского национального педагогического университета им. Абая, доктор педагогических наук, профессор, rkci@mail.ru

Мурзина Юлия Сергеевна, доцент кафедры общей и социальной психологии Тюменского государственного университета, кандидат психологических наук, u.s.murzina@utmn.ru

Неумоева-Колчеданцева Елена Витальевна, доцент кафедры общей и социальной педагогики Тюменского государственного университета, кандидат психологических наук, доцент, e.v.neumoeva-kolched@utmn.ru

Ниязова Амина Абтрахмановна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогического и специального образования Сургутского государственного педагогического университета, ANiyazova@surgpu.ru

Огороднова Ольга Васильевна, заведующий кафедрой психологии и педагогики детства, начальник отдела консалтинга образовательных организаций Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья Тюменского государственного университета, кандидат педагогических наук, o.v.ogorodnova@utmn.ru

Огурцова Наталья Алексеевна, преподаватель Новосибирского государственного технического университета, ogurczova@corp.nstu.ru

Осмук Людмила Алексеевна, директор Института социальных технологий, директор Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, Новосибирский государственный технический государственный университет, доктор социологических наук, профессор, osmuk@mail.ru

Павлович Даниил Александрович, заместитель начальника управления образования Тюменского района, d224789@mail.ru

Патрушева Инга Валерьевна, доцент кафедры общей и социальной педагогики Тюменского государственного университета, зам. директора Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, кандидат педагогических наук, доцент, i.v.patrusheva@utmn.ru

Портнягина Анастасия Михайловна, старший преподаватель кафедры психологии труда и инженерной психологии Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, anastasy08@mail.ru

Романчук Иван Сергеевич, врио ректора Тюменского государственного университета, кандидат юридических наук, доцент, rector@utmn.ru

Рощина Марина Анатольевна, руководитель тифлоинформационного центра Нижегородского госуниверситета им. Н. И. Лобачевского, кандидат социологических наук, tiflo@comp.unn.ru

Селиванова Ольга Антиевна, профессор кафедры общей и социальной педагогики Тюменского государственного университета, доктор педагогических наук, towerred1966d@mail.ru

Сефай Кармель, PhD, директор Центра резильентности и социо-эмоционального здоровья, Университет Мальты, координатор программы повышения резильентности учащихся посредством обучения учителей, Rescur: Surfing the waves, Erasmus +, Со-редактор Международного журнала эмоционального образования, почетный председатель Европейской сети социальной и эмоциональной компетентности (European Network of Social and Emotional Competence), исследователь международного проекта Children's Worlds: The International Survey of Children's Well-Being, (ISCWeB), Мальта, carmel.cefai@um.edu.mt

Сучков Максим Александрович, *Maksim A. Suchkov* — Cand. Sci. (Economics), Do-cent, кандидат экономических наук, доцент, докторант Казанского инновационного университета им. В. Г. Тимирязова, Кыргызский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Казанский национальный исследовательский технологический университет», г. Кант, Кыргызская Республика, maksim-suchkov@inbox.

Тимирязова Асия Витальевна, кандидат экономических наук, доцент, ректор Казанского инновационного университета имени В. Г. Тимирязова (ИЭУП), rector@ieml.ru

Тюрина Надия Шамильевна, доцент, заместитель заведующего кафедрой психолого-педагогических основ специального образования по научной работе Московско-

го городского педагогического университета, кандидат педагогических наук, доцент,
TjurinaNSH@mgpu.ru

Фазлеева Лейла Ринатовна, старший преподаватель кафедры философии
и социально-политических дисциплин Казанского инновационного университета имени
В. Г. Тимирязова (ИЭУП), г. Казань

Федина Людмила Викторовна, доцент кафедры психологии и педагогики детства
Тюменского государственного университета, кандидат педагогических наук, доцент,
l.v.fedina@utmn.ru

Научное издание

ИНКЛЮЗИЯ В УНИВЕРСИТЕТАХ: ГЛОБАЛЬНЫЕ ТРЕНДЫ И ЛОКАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ

Сборник статей международного научного онлайн-форума

г. Тюмень, 27–28 октября 2020

Ответственный за выпуск *Мария Соседко*

Технический редактор *Лина Мовсесян*

Корректор *Любовь Калинина*

Компьютерная верстка *Анастасия Шляго*

Издательство «Знание-М»

Подписано к использованию: 12.12.2020