

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Никитина Наталья Ивановна

д-р пед. наук, профессор, ведущий научный сотрудник

Научно-образовательный центр

ФГБОУ ВПО «Российский государственный

социальный университет»

г. Москва

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в данной статье рассмотрены некоторые теоретические и методические аспекты процесса развития в России системы непрерывного образования «детский сад–школа–ссуз–вуз». Акцентировано внимание на особенностях социально-психологического климата инклюзивных школ, затронуты вопросы кадрового обеспечения образовательных организаций инклюзивного типа, а также проблемы профессиональной подготовки в вузе специалистов социологического («помогающего») профиля (социальных педагогов, психологов, социальных работников).

Ключевые слова: непрерывное инклюзивное образование, социально-психологический климат, инклюзивные школы, профессиональная подготовка, специалисты, социологический профиль.

В современном российском обществе одним из приоритетных направлений развития отечественного непрерывного образования «детский сад–школа–ссуз–вуз» является интеграция лиц (детей, юношества, взрослых) с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), лиц с инвалидностью в систему, так называемого, традиционно-массового образования [2; 3; 6 и др.]. (Однако следует заметить, что в значительном количестве публикаций специалистов в сфере специальной и коррекционной педагогики [1; 2; 5; 9; 10 и др.] выражается обеспокоен-

ность тем фактом, что процессу создания инклюзивных образовательных организаций сопутствует процесс сокращения количества специальных коррекционно-образовательных учреждений, которые многие годы эффективно осуществляли многоаспектную работу по формированию и развитию у своих выпускников умений и навыков в сфере социальной адаптивности, обеспечению своих воспитанников адекватным медико-психолого-педагогическим сопровождением, активизации профессионального самоопределения молодых инвалидов).

Сущность инклюзивного образования в различных научных отечественных и зарубежных источниках трактуется по-разному. В широком смысле инклюзивное образование рассматривается как особый социально-педагогический «инструмент» («своеобразный медиатор») для развития социальной мобильности «нетипичных» учащихся (лиц с ОВЗ, с инвалидностью, с индивидуальным вариантом личностного развития), расширения перспектив будущей профессиональной конкурентоспособности лиц с ОВЗ. Заметим, что в зарубежной научной литературе контекст инклюзивного образования распространяется не только на лиц с инвалидностью, но и на другие виды «нетипичности» (принадлежность к этническим, религиозным, лингвистическим, культурным меньшинствам и др.). Немаловажен также и тот факт, что в зарубежной научной литературе (и реальной практике инклюзивного образования) равномерна фокусировка, равнозначны акценты как на академических (образовательных) достижениях обучающихся с ОВЗ, так и на их социально-коммуникативном личностном развитии. В достаточно жестких условиях сдачи ЕГЭ в РФ учителя инклюзивных школ будут вынуждены делать акцент на образовательных) достижениях обучающихся с ОВЗ. Между тем в подавляющем большинстве стран с многолетними традициями инклюзивного образования для лиц с ОВЗ созданы специализированные центры по приему экзаменов за курс общеобразовательной школы (так, например, во Франции, Швеции [14] даже учащиеся с дислексией и дисграфией сдают экзамены в специализированных центрах, а сами экзаменационные процедуры максимально учитывают специфику диагноза).

В узком смысле инклюзивное образование чаще всего трактуют как процесс обучения и воспитания лиц с нормативным развитием и лиц с ОВЗ, инвалидностью в едином (целостном социально-педагогическом) континууме образовательного учреждения, в котором созданы необходимые архитектурно-эргономические, психоэмоциональные, учебно-методические, технологические условия, а также адекватные нозологии обучающихся условия индивидуализации удовлетворения его образовательных потребностей [2; 4; 8; 10].

В образовательных организациях инклюзивного типа необходимо создавать, с одной стороны, особую социально-психолого-педагогическую среду функционирования учебно-воспитательного процесса, в которой бы (т.е. в среде) создавались бы оптимальные условия для личностного развития каждого «нетипичного» обучающегося с учетом специфики его нозологии. С другой стороны, в такого рода образовательных организациях необходимо создать такую атмосферу, в которой бы учащиеся с нормальным развитием (как писали ранее в медицинских справках «практически здоровые») научились бы понимать, принимать «нетипичных» учащихся, сотрудничать и взаимодействовать с ними по достаточно широкому спектру различных видов деятельности (учебной, досуговой, социокультурной, исследовательской, творческой, изобретательской, физкультурно-оздоровительной и др.). Конечно же, важную роль в создании в образовательных организациях инклюзивного типа особой адаптивно-интегративной социально-психолого-педагогической среды должны играть квалифицированные специалисты службы психолого-медико-педагогического сопровождения (психологи, социальные педагоги, медицинские работники, педагоги-дефектологи). В круг функциональных обязанностей данных специалистов должна входить работа (в вариативных формах: индивидуальные беседы, тренинги, семинары, и т.д.) по социально-психологической (в некоторых случаях и по специально-методической) поддержке педагогов, учителей, членов семей учащихся с ОВЗ;

предоставление субъектам инклюзивного образовательного процесса необходимой ситуативной консультативной помощи социально-психологического, методического, социально-медицинского, социально-педагогического характера.

В последние годы в зарубежной научной литературе проблеме социально-психологического климата в инклюзивной школе уделялось значительное внимание [11–13; 17 и др.]. В качестве структурных составляющих пространственно-временного континуума климата инклюзивной школы ученые-исследователи, специалисты-практики выделяли: качество коммуникативной атмосферы в школе (другими словами, фон деловых, личностно-деловых взаимоотношений: например, дружелюбно-позитивный, демократический, формалистический, индифферентный и др.); система ценностных ориентаций субъектов образовательного процесса, совпадение/несовпадение отдельных ее составляющих у различных субъектов учебно-воспитательного процесса; система правил (формальных, зафиксированных и неформальных, негласных), согласно которым осуществляется жизнедеятельность школы, их выполнение и система санкций, которые применяются в случае не соблюдения правил; активность и продуктивность участников образовательного процесса в сфере личностно-делового взаимодействия; учет в различных составляющих жизнедеятельности школы социально-психологических нужд учащихся, педагогов.

Еще в 70-е годы XX века Жак Тестанье (J. Testaniere) [16] в своих исследованиях отмечал, что сложности процесса «оформления» («складывания») позитивного социально-психологического климата школы связаны не только с большим количеством учащихся («размером школы»), с этническим, религиозным, социальным составом учащихся и преподавателей, с недооценкой значимости эстетического оформления образовательного пространства, недостаточно удобной архитектурной среды школы. По мнению ученого, одна из главных причин неблагоприятного социально-психологического школьного климата состоит в том, что имеется существенный разрыв (который обусловлен объективными фак-

торами общественного развития) между традиционными методами, которые используются в педагогической системе, и индивидуально-ценностными убеждениями, мировоззренческими установками, представлениями о жизни, которые характерны для учащихся и членов из семей. Причем педагогам на эти установки, ценностные ориентации очень сложно, трудно (а порой и практически не возможно) повлиять. Значимы для процесса формирования позитивного школьного климата и те моменты, которые связаны с особенностями проявлений обучающимися (как «типичными», с нормальным вариантом развития, так и с ОВЗ) своих потребностей в сфере их личностного признания, обретения своего места в системе иерархических взаимоотношений. И все-таки, если весь педагогический коллектив школы обладает высоким уровнем профессионально-деонтологической коммуникативной культуры, высоко квалифицирован в сфере адекватного применения технологий социально-психологического взаимодействия, то он способен нивелировать сложные моменты, негативно влияющие на становление комфортного (позитивного социально-психологического) школьного климата [7; 15].

В исследованиях R. Fein, W. Pollack, R. Vogum показано, что максимально благоприятные условия для личностного роста обучающихся, для позитивно-открытого личностно-делового общения складываются в тех школах, в которых педагоги и представители администрации умеют учитывать социально-психологические, эмоционально-значимые потребности (нужды) обучающихся, а также обращают внимание с равной долей значимости и на академические, и на социально-коммуникативные аспекты личностного развития учащихся [13].

Успешность развития в России системы непрерывного инклюзивного образования, бесспорно, в значительной (если не в первостепенной) мере зависит от кадрового обеспечения образовательных организаций инклюзивного типа. Определенную роль в подготовке квалифицированных кадров для осуществления профессиональной деятельности в условиях образовательных организаций инклюзивного типа может сыграть адаптация позитивного зарубежного опыта под-

готовки таких специалистов социономического профиля (педагогического, психологического, социально-педагогического, медицинского, тьютерского, фасилитаторского профилей).

В Российском государственном социальном университете (РГСУ) за более чем два десятилетия его жизнедеятельности накоплен определенный опыт инклюзивного обучения студентов с ОВЗ. Студенты с различными нозологическими видами (типами) обучаются совместно с другими студентами в единых группах (микрогруппу глухонемых студентов курирует сурдопереводчик). Следует подчеркнуть, что многие студенты с ОВЗ приехали учиться в РГСУ из различных регионов РФ и проживают в общежитии РГСУ. Поэтому такая «популярная», активно разрабатываемая в научных исследованиях последних лет тема (проблематика), как привлечение членов семей студентов с ОВЗ к процессу их адаптации к учебе в вузе, для РГСУ имеет специфические особенности своего разрешения. В РГСУ в процессе обучения будущих бакалавров и магистров по направлениям подготовки «Психолого-педагогическое образование (профиль: Психология и социальная педагогика)», «Психология», «Социальная работа» учебными планами предусмотрен ряд дисциплин (например, «Теория и методика инклюзивного образования», «Основы кондуктивной педагогики» и др.), содержательно-методический базис которых предусматривает формирование и развитие у будущих специалистов умений, навыков в сфере взаимодействия с субъектами учебно-воспитательного процесса образовательных организаций инклюзивного типа. Следует заметить, что в профессионально-инклюзивной подготовке студентов РГСУ выше названных направлений подготовки преподаватели вуза успешно интегрируют достижения зарубежных и отечественных подходов к профобразованию кадров социономического профиля.

Статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства образования и науки РФ, код проекта №3307: «Разработка и апробация вариативных моделей и технологий профориентационной работы для обучающихся с ОВЗ в инклюзивных школах».

Список литературы

1. Агавелян Р.О. Психологическое сопровождение интегрированного обучения инвалидов в университете / Р.О. Агавелян, О.К. Агавелян, Е.А. Мартынова, В.С. Агавелян. – Челябинск: ЧелГУ, 2002. – 128 с.
2. Андреева Л.В. и др. Образование лиц с ограниченными возможностями в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: опыт России: Аналитический обзор / Л.В. Андреева, Д.И. Бойков, Е.Ф. Войлокова, Ю.Г. Елизарова, В.З. Кантор, С.В. Кудрина, Л.В. Лопатина, Л.В. Матвеева / Под ред. акад. Г.А. Бордовского. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 168 с.
3. Гребенникова В.М. Непрерывное образование как культурно-историческая проблема / В.М. Гребенникова, Н.И. Никитина // Вопросы философии. – 2014. – №4. – С. 79–83.
4. Кондуктивная педагогика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://condped.ucoz.ru/index/0-2>
5. Мартынова Е.А. Индивидуализация довузовского образования инвалидов в высшем учебном заведении / Е.А. Мартынова, Д.Ф. Романенкова, Н.А. Романович, Л.Н. Смирнова. – Челябинск: ЧГУ, 2005. – 39 с.
6. Михальченко К.А. Инклюзивное образование – проблемы и пути решения / К.А. Михальченко // Теория и практика образования в современном мире: матер. межд. заоч. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, 13 февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 77–79.
7. Никитина Н.И. Методика и технология работы социального педагога / Н.И. Никитина, М.Ф. Глухова. – М.: Владос, 2007. – 399 с.
8. Никитина Н.И. Технология социальной работы / Н.И. Никитина, А.И. Рыбакова, Е.В. Комарова. – М.: РГСУ, 2012. – 186 с.
9. Семаго Н.Я. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, М.Л. Семенович, Т.П. Дмитриева, И.Е. Аверина // Психологическая наука и образование. – 2011. – №1. – С. 51–59.

10. Ярская-Смирнова Е.Р. Формы и принципы инклюзивного образования / Е.Р. Ярская-Смирнова // Модернизация специального образования: проблемы коррекции, реабилитации, интеграции. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – С. 13–21.

11. Astor, R.A. How Can We Improve School Safety Research? / R.A. Astor, N. Guerra, R. Van Acker // Educational researcher. – 2010. – Vol. 39. – № 1. – P. 69-78.

12. Cohen, J. School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice / J. Cohen, L. McCabe, N.M. Michelli, T. Pickeral // Teachers College Record. – 2009. – Vol. 111. – №1. – P. 180-213.

13. Fein, R. Threat Assessment in Schools: A Guide to Managing Threatening Situations and to Creating Safe School Climates / R. Fein, B. Vossekuil, W. Pollack, R. Borum, W. Modzeleski, M. Reddy. – U.S. Department of Education, Washington, D.C.: National Threat Assessment Center, 2002. – 95 p.

14. Mattson, E.H. Inclusive and exclusive education in Sweden: principals' opinions and experiences / E. H. Mattson, A. M. Hansen // European Journal of Special Needs Education. – 2009. – Vol. 24, Iss. 4. – P. 465-472.

15. Nikitina, N.I. The characteristics of the model for development of communicative deontological culture of school principals in the system of their refresher training / N. I. Nikitina, T. E. Galkina, S. N. Tolstikova, N. V. Avtionova, O. I. Volenko, Grebennikova V.M. // Life Science Journal. – 2014. – Т. 11. – № 12. – С. 542-546.

16. Testaniere, J. Crise scolaire et revolte lyceenne / J. Testaniere // Revue française de sociologie. -1972. – Vol. 13. – P. 3-34.

17. Welsh, W.N. The Effects of School Climate on School Disorder / W. N. Welsh // The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science. – 2000. – Vol. 567. – № 1, January. – P. 88-107.