

## **ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ. КОНЦЕПТ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ**

**Л. В. Блинов**

Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск

**И. А. Макарова**

Амурский государственный университет, г. Благовещенск

Одна из приоритетных целей социальной политики России – модернизация образования в направлении повышения его доступности и качества для всех категорий граждан. Достижение этой цели возможно за счет расширения инклюзивной практики, позволяющей вариативно и гибко подходить к обучению лиц с особыми образовательными потребностями (ООП) самых разных возрастных и нозологических групп, начиная с раннего возраста до молодежи и взрослых с ОВЗ. Среди авторов, глубоко занимающихся проблемами инклюзивного образования, можно назвать Л. И. Аксенову, С. В. Алехину, И. М. Бгажнокову, Л. Н. Блинову, Н. Н. Малофеева, Н. М. Назарову, М. М. Семаго, Л. М. Шипицину и др. Такие эволюционные изменения в системе образования связаны не только с введением инклюзивного подхода, но и построением в РФ «вертикальной инклюзии», позволяющей детям с ООП постепенно переходить с одной ступени образования на другую, развиваться в соответствии со своими возможностями и потребностями, успешно социализироваться. В этом реализуется идея средового подхода, обеспечивающего не только безбарьерность пространства, но и доступность тех возможностей, которые используются лицами с нормой развития.

Осмысление сложившейся ситуации потребовало разработки системы курсов повышения квалификации для педагогов высшей школы и СПО, позволяющих формировать компетенции, необходимые для инклюзивной практики. Несомненно, что инклюзивное образование в высшей школе и СПО предполагает не только получение образовательных услуг, формирование профессиональных компетенций и системы знаний, но и приоб-

ретенсис опыта межличностных отношений, совместной деятельности всех участников образовательного процесса на основе принципов толерантности, партнерства, сотрудничества. Поэтому важнейшим условием введения инклюзии является наличие качественной системы психолого-педагогического сопровождения особых студентов, включающей разработку программ адаптации, индивидуальных программ обучения и коррекции, обеспечение условий расширения социокультурного пространства. Это определило тематику КПК, включивших взаимодополняющие программы. Тема первой программы была определена как «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образовательного процесса (в условиях высшего образования, среднего профессионального образования)» (руководитель программы И. А. Макарова).

Цель КПК заключалась в формировании у слушателей системы научных представлений об инклюзивном образовании и развитии профессиональных компетенций психолого-педагогического сопровождения студентов в условиях инклюзии. Данная цель определяет необходимость рассмотрения определения понятия «психолого-педагогическое сопровождение», его направлений и форм реализации. Исходя из этого единого подхода научно-педагогических кадров к данному понятию, можно проектировать собственно сопровождение.

В рамках курсовой подготовки мы основывались на том, что психолого-педагогическое сопровождение – это целостная, системно организованная деятельность, в процессе реализации которой в образовательной среде создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого студента. Как показывает практика, студентам с ООП необходимо содействие в самостоятельном преодолении трудностей на пути профессионального становления [3–5]. В этом смысле психолого-педагогическое сопровождение является прикладным направлением в подготовке специалистов, оно обеспечивает и фасилитирует процесс овладения фундаментальными теоретическим и прикладными компетенциями, обеспечивает их наилучшее усвоение. В этом ключе мы понимаем сопровождение как помощь субъекту в формировании ориентационного поля развития, ответственность за действия в

котором несет он сам [5]. Но при этом важно понимать, что преподаватели, осуществляющие психолого-педагогическое сопровождение, не призваны преподносить сопровождаемому готовое решение проблем, осуществлять за него выбор и т. д. Это приводит к стимуляции индивидуальной ответственности за качество своей академической и практической подготовки, а ответственное отношение к своему становлению позволяет особым студентам быстрее принять активную субъектную позицию. Тем самым образовательное пространство становится «осубъектированным» [4]. В то же время в инклюзивной практике большую роль играет средовой подход. Его главная методологическая линия – управление становлением и развитием личности студента, опосредованное средой. При создании позитивной с педагогической точки зрения среды создаются условия формирования и закрепления определенного позитивного образа жизни [3]. Инклюзивная образовательная среда предоставляет возможность получения особому студенту необходимых для него информации, данных, сведений и т. д., умение же получать информацию и преобразовывать ее приобретается в процессе обучения. Возможности среды определяют оценку ее качеств. Поэтому инклюзивную среду можно оценить с позиций полноты и разнообразия средств (потенциала, ресурсов), которые она предоставляет для предметной, исследовательской, организационной, научно-методической деятельности.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение разворачивается в рамках личностно-ориентированного и средового подхода. С нашей точки зрения, более успешным оно будет, если научно-педагогические кадры будут владеть навыками развивающей диагностики и проектирования альтернативных сценариев профессиональной жизни, смогут оказать помощь в ходе психологического консультирования по вопросам профессионального развития и саморазвития.

Проведение КПК предварял опрос выборки преподавателей ( $N = 120$ ). В соответствии с решением координационного совета по сопровождению инклюзии были определены его цели: а) систематизация затруднений, возникающих при взаимодействии со студентами с ООП и организации интегрированно-инклюзивного обучения; б) анализ предполагаемых барьеров

на этапе введения инклюзии и проектирование путей их преодоления; в) обобщение опыта психолого-педагогического сопровождения особых студентов.

В результате было выявлено три группы затруднений: фило-софско-мировоззренческие, проектировочно-технологические, психолого-педагогические. Эти затруднения, по сути, являющиеся барьерами введения инклюзии со стороны преподавателей как организаторов учебного процесса, особо тщательно прорабатывались в рамках КПК. Без их устранения использование модели полной инклюзии невозможно.

Философско-мировоззренческие затруднения сопряжены с непониманием самой сути инклюзивного подхода, его философии, ключевых отличий инклюзии от традиционных форм образования (40 %). У 19,2 % педагогов студент с ООП устойчиво ассоциируется с особым социальным статусом «студент-инвалид» и неспособностью или крайне низкой способностью обучаться по программам среднего профессионального или высшего образования.

Особо следует выделить затруднения преподавателей, связанные с отсутствием навыков проектирования учебного процесса в условиях инклюзии, дидактического проектирования учебного процесса для совместного обучения обычных студентов и студентов с ООП, использования специальных технологий в обучении и технологий построения педагогического взаимодействия со всеми субъектами инклюзивного образовательного процесса (75 %).

Затруднения психолого-педагогического плана обусловлены недостаточной психолого-педагогической компетентностью. Преподаватели признают тот факт, что они недостаточно осведомлены относительно физических и психических возможностей студентов с ОВЗ (53,3 %), не владеют специальными методами работы со студентами, имеющими нарушения слуха, зрения, речи, эмоционально-волевой сферы и тем более сложные сочетанные дефекты (81,6 %). В целом это приводит к тому, что используемые педагогические технологии и организационно-методическое обеспечение образовательного процесса явно не соответствуют био-социально-психологическим особенностям лиц с ОВЗ, их особым образовательным потребностям. Практи-

чески 25 % преподавателей недооценивают ресурс инклюзивной среды в развитии личности и социального поведения как особых студентов, так и студентов обычных.

Недостаточными оказались познания педагогов в области не только специальной, но и возрастной психологии (45 %). Это ограничивает возможности особых студентов в удовлетворении базовой потребности в личностно-доверительном общении студентов и педагогов и способствует возникновению ощущения психологической небезопасности в их межличностных отношениях. Такая стратегия межличностных взаимоотношений не способна оказать положительное воздействие на мировоззренческие позиции студентов как участников образовательного процесса, изменить их установки и снизить степень виктимности личности в системе «человек – среда» [7].

Обобщение опыта работы с особыми студентами показало, что большая часть преподавателей интуитивным путем самостоятельно пробовала найти подходы к их оптимальному включению в учебный процесс (60 %). Преподаватели предлагали им выполнение индивидуальных заданий, чаще давали больше времени на подготовку. Но в то же время часты случаи, когда нарушения в развитии студентов не являлись основанием для изменения структуры или сроков выполнения заданий. Также были отмечены конфликтные ситуации. Показательна ситуация, когда слуховой прибор был воспринят преподавателем как запрещенный для использования микронаушник, ухудшение состояния здоровья во время экзамена – как попытки искусственно вызвать к себе жалость и повысить экзаменационную оценку. При этом взаимодействие со студентами проходило не в самой корректной форме, что сказалось на их самооценке и психологическом состоянии.

При разработке содержания КПК мы ориентировались на то, что они должны способствовать решению таких задач профессиональной деятельности, как реализация на практике прав обучающихся; создание условий для полноценного обучения, воспитания обучающихся, взаимодействия и их общения с субъектами образовательного процесса, социализации; участие в создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды в профессиональной образовательной организа-

ции: повышение уровня психологической компетентности участников образовательного процесса; применение здоровьесберегающих технологий в профессиональной деятельности; соблюдение норм профессиональной этики и др.

Особое внимание уделялось развитию специальных видов профессиональной деятельности через формирование толерантного отношения к особым студентам и рефлексии эмпатийности взаимодействия с ними; расширение представлений о теоретико-методологических основах инклюзивного образования и его понятийно-категориальном аппарате; разработку индивидуальных учебных планов, адаптированных программ и УМК для студентов с ООП, проведение различных учебных форм. Немаловажны также навыки взаимодействия со всеми участниками инклюзивной среды и создание психологически комфортных условий для них, оптимизирующих социально-реабилитационные мероприятия. Отметим, что схожие позиции по отношению к развитию общих и специальных видов профессиональной деятельности педагогов, связанных с профессиональной подготовкой, описаны в работах других авторов [7].

В ходе теоретической подготовки в рамках КПК применялись теоретические методы: систематизация научных понятий, положений для определения основных сущностей проблемы, эмпирические методы сбора информации о состоянии исследуемого объекта (педагогическое наблюдение, исследовательская беседа, психологические тесты, социометрические методы, методики, ориентированные на изучение социальной позиции, анализ документов) [5].

При минимальном количестве традиционных лекционно-семинарских занятий большинство практических занятий были посвящены выполнению проектных работ. Такая рефлексивно-деятельностная форма организации практических занятий позволила слушателям в рамках каждого раздела «проживать» определенный этап проектирования психолого-педагогического сопровождения, самостоятельно работать над проектом в своем темпе по индивидуальной образовательной траектории. Освоение каждого раздела программы предполагает получение определенного продукта, который, с одной стороны, является компонентом итогового проекта, с другой – результатом развития

компетенций, свидетельствующих о процессах саморазвития и самообразования преподавателей. Построение учебного процесса на КПК как способа производства смысла и понимания выступает своего рода гарантом того, что превращение чужого в «свое-чужое» [2, с. 381–393] обеспечивает понимание сути психолого-педагогического сопровождения инклюзии. Чтобы обеспечить понимание, организатору образовательного процесса необходимо работать не только со значением того или иного элемента содержания образования, но и его смыслом, связывая его с социальным опытом обучающегося – знаниями, умениями, навыками, эмоциями, ценностями и т. п. [5]. Таким образом, целенаправленно были смещены акценты на самообразовательную деятельность, большую проработку научно-методического обеспечения по инклюзивной практике.

### Литература

1. Актуальность развития инклюзивного образования в Амурской области : материалы Межрегион. науч.-практ. конф. (18 апр. 2013 г.). Благовещенск : Ин-т развития образования Амур. обл. 2013. 65 с.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. 2-е изд. М. : Искусство, 1986. С. 381–393, 429–432.
3. Блинов Л. В., Макарова И. А. Развитие идей интегрированного образования: от истории к современности // Пед. образование и наука. 2011. № 5. С. 51–59.
4. Блинова Л. П., Карылбаева О. В. Формирование инклюзивной компетентности у педагогов образовательных учреждений // Казан. наука. 2014. № 11. С. 211–213.
5. Макарова И. А. Повышение квалификации педагогических кадров при переходе общеобразовательных учреждений к работе в условиях инклюзии // Науч. обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2013. № 2 (15). С. 18–25.
6. Марьина Е. А., Романович П. А. Структура и содержание компетенций педагогических работников инклюзивного профессионального образования // Науч. обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2014. № 2 (19). С. 40–47.
7. Разработка программ подготовки профессорско-преподавательского состава к проектированию образовательного процесса в контексте компетентного подхода : монография / под ред. Г. А. Бордюковского, П. Ф. Радионовой, А. В. Тряпичева. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. 210 с.
8. Об утверждении государственной программы РФ «Доступная среда» на 2011–2015 гг. : распоряжение Правительства РФ от 26 нояб. 2012 г. № 2181-р // Гарант : [Электронный ресурс] : справочная правовая система.
9. О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг. : указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 // КонсультантПлюс [Электронный ресурс] : справочная правовая система.