

Инклюзия в образовании как «пространство» самоопределения педагога

Неумоева-Колчеданцева Елена Витальевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей
и социальной педагогики

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»; Тюмень, Россия
eneumoeva@yandex.ru

Особенностью социальной (и в том числе образовательной) инклюзии в России является ее объективно инициированный, «обязательный» характер. Однако без поддержки и участия профессиональных сообществ и конкретной личности реализация инклюзивной стратегии в образовании представляется весьма затруднительной. Объективно инициированная инклюзия и отношение личности к ней — взаимно детерминированные процессы, что позволяет рассматривать личность педагога как важнейший «фактор» и ресурс инклюзии. Рассматривая инклюзию как «пространство» возможностей для самоопределения, соотнося эти возможности с субъективными ресурсами, педагог оценивает себя как ее субъекта, формирует отношение к ней, позицию, траекторию своего развития. При этом, несмотря на значимость личностного фактора и в том числе самоопределения педагога в контексте образовательной инклюзии, основное внимание уделяется исследованию ее объективного аспекта (условий и процессов, конкретных сред, профессиональных практик и технологий). Наше исследование призвано хотя бы отчасти восполнить этот «пробел». *Проблема исследования* заключается в недостаточном уровне осмысления самоопределения педагога в контексте образовательной инклюзии. Разрешение данной проблемы предполагает обоснование категориального аппарата для описания процесса самоопределения (отношение, установка, позиция, индивидуальная траектория развития), активизацию профессионального дискурса с «использованием» рассмотренного категориального аппарата.

В традициях отечественной психологии содержание самоопределения раскрывается через отношения и деятельность (жизнедеятельность) (А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко), позицию (К.А. Абульханова-Славская). Отношения являются важнейшей формой связи человека с другими, отношений с окружающим миром и с собой (В.Н. Мясищев) и символизируют «рождение личности» (Л.И. Божович). Относительная новизна и объективно инициированный характер образовательной инклюзии актуализируют перед рефлексирующим педагогом задачу определения своего отношения к этому явлению. Отношения педагога

к образовательной инклюзии становятся своего рода «системой координат», относительно которых формируется позиция личности.

Категория «инклюзивная позиция личности» в настоящее время является скорее эмпирической, чем теоретической [4]. Опираясь на субъектно-деятельностный подход, отметим, что инклюзивная позиция раскрывает сложную диалектическую связь между объективным и субъективным аспектами инклюзии [2]. Отношения формируются в деятельности, взаимодействии, поведении и через них же проявляются и познаются. «...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» [3, с. 9]. Таким образом, инклюзивная позиция личности может рассматриваться как интегративный показатель ее самоопределения (как в отношении объективных инклюзивных процессов, так и в отношении себя как актуального или потенциального участника этих процессов). Косвенным образом инклюзивная позиция может рассматриваться как индикатор готовности педагога к образовательной инклюзии [1]. В связи со значимостью данного вопроса отметим, что оценке инклюзивной позиции педагогов были посвящены наши предшествующие пилотажные исследования. В целом их результаты позволяют оценить актуальный статус инклюзивной позиции педагога преимущественно как неопределенный («личностный мораторий» или «мораторий отношения»), а характер отношения к инклюзии — преимущественно как негативный, что можно рассматривать как проявление соответствующих установок личности [2].

Установка личности, понимаемая как приобретенная готовность к деятельности, предопределяет особенности ее реагирования в ситуациях взаимодействия (Д.Н. Узнадзе). Иначе говоря, неопределенно-негативный характер инклюзивной позиции педагогов можно рассматривать как показатель их недостаточного и/или негативного опыта деятельности в условиях образовательной инклюзии, следствием чего являются «настороженные», тревожные, защитные реакции на объективные процессы. Также, учитывая динамику формирования установки как реакции не только на объективные условия, но и на результат удовлетворения значимых потребностей личности, мы можем предположить следующее: существует диссонанс между объективно инициированной инклюзией и актуальными потребностями личности (вернее, отсутствием потребности педагога во включении). Можем предположить, что глубинные причины такого «отсутствия» связаны с национально-культурными особенностями и исторически сложившимися «традициями» эксклюзии социально уязвимых социальных групп.

Однако апелляция к названным выше возможным причинам вовсе не означает фатальную предопределенность сложившейся ситуации, а, скорее, подчеркивает длительность и «трудоемкость» освоения обществом и личностью новых цивилизационных норм. Объективно инициированная инклюзия мотивирует педагога к «выходу» из «зоны комфорта», к расширению границ своего восприятия, к освоению нетипичных для него паттернов поведения и способов деятельности, в целом — к «включению» в инклюзивные процессы в качестве ее субъекта. Самоопределение педагога является неотъемлемой частью его становления как субъекта инклюзивного образования. Самоопределение, рассматриваемое в аспекте самодетерминации [3], — своего рода «переход» от неосознанного к осознанному, от неосмысленного к осмысленному, от безответственного к ответственному отношению педагога к образовательной инклюзии и себе как ее субъекту, к сознательному формированию индивидуальной стратегии и траектории развития.

Данный «переход» невозможно представить вне связи с активизацией рефлексивных процессов, размышлений педагога о ценностно-смысловых основаниях своей деятельности, о своей роли в инклюзивных процессах, о «векторе» своего развития как участника инклюзии. Именно с этих размышлений и «начинается» проектирование индивидуальной траектории развития педагога как субъекта инклюзии. Индивидуальную траекторию развития педагога мы рассматриваем как своего рода «инструмент» личностного самоопределения и «путь» личностного развития будущего педагога, складывающийся в ходе его деятельности. Опыт деятельности дает педагогу эмпирический материал, необходимый для рефлексии и оценки актуального уровня развития, целеполагания, проектирования и коррекции своих действий, направленных на достижение потенциального уровня развития как субъекта инклюзии.

Таким образом, образовательная инклюзия актуализирует процессы самоопределения педагога и мотивирует его к формированию осознанного отношения к инклюзивным процессам и себе как их участнику. Анализ и осмысление внутренней динамики самоопределения личности возможны с использованием таких категорий, как: отношение, установка, позиция, индивидуальная траектория развития. Считаем, что значимость личностного фактора инклюзии определяет в ближайшей перспективе активизацию исследований в обозначенном направлении. Надеемся, что наше исследование внесет свой вклад в становление инклюзивного образования как подлинно гуманитарной практики.

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. Неумоева-Колчеданцева Е.В., Быков С.А. Инклюзивная позиция педагога как ресурс работы с гетерогенными группами / Е.В. Неумоева-Колчеданцева, С.А. Быков // Инклюзия в университетах: глобальные тренды и локальные стратегии: сб. ст. межд. науч. онлайн-форума (Тюмень, 27–28 октября 2020 г.). М.: Знание-М, 2020. С. 124–131.

3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т. 2 / С.Л. Рубинштейн; Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1989. 322 с.

4. Ярская В.Н., Ярская-Смирнова Е.Р. Инклюзивная культура социальных сервисов / В.Н. Ярская, Е.Р. Ярская-Смирнова // Социологические исследования. 2015. № 12. С. 137–139.

Проблема подготовки педагогов инклюзивного образования в современном аспекте

Токарева Мария Леонидовна,

воспитатель, МАДОУ «Буревестниковский детский сад»;
пос. Буревестник, Богородский район, Нижегородская область, Россия
gavialis.76@gmail.com

Зорина Наталья Александровна,

воспитатель, МАДОУ «Буревестниковский детский сад»;
пос. Буревестник, Богородский район, Нижегородская область, Россия
zorinat30@yandex.ru

Современная ситуация с развитием инклюзивного образования в нашей стране такова, что государство проявляет все больший интерес к этой сфере образования с целью обеспечения для каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья доступной и индивидуальной формы интеграции с учетом его особых образовательных потребностей. В настоящее время образовательная инклюзивная стратегия направлена на получение детьми с ОВЗ необходимого и адекватного их уровню развития образования, которое позволит детям продвинуться вперед в их психическом, физическом, социальном и культурном развитии.

Согласно нормативно-правовой базе, в частности исходя из положений Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», инклюзивное образование направлено на «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [4]. А это ставит перед субъектами образования новые задачи, в частности готовность педагогических кадров к реализации инклюзивного образования и разработке индивидуального образовательного маршрута в виде адаптированной образовательной программы. Однако мы можем отме-