

Е.В. Неумоева-Колчеданцева, кандидат
психологических наук, доцент

ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНКИ ОБЪЕКТИВНОГО АСПЕКТА САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ¹

Опираясь на понимание диалектической связи между объективным и субъективным аспектами самоопределения личности, используя методы теоретического анализа, обобщения и систематизации, автор рассматривает показатели оценки объективного аспекта самоопределения личности педагога в контексте образовательной инклюзии. В перспективе описанные показатели будут использованы для оценки отношения личности к объективным процессам и условиям инклюзии.

Ключевые слова: образовательная инклюзия, самоопределение педагога, объективный аспект самоопределения, уровни оценки объективного аспекта самоопределения, показатели оценки объективного аспекта самоопределения.

Инклюзия как один из наиболее заметных цивилизационных вызовов и гуманитарных процессов XXI века находит отражение и в сфере современного образования. Так, в России законодательно закреплено инклюзивное образование, что предполагает обеспечение учащимся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидам «равного доступа к образованию... с учетом разнообразия, особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» (ст. 2, п. 27 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»). Образование лиц с ОВЗ и инвалидов признается «одним из приоритетных направлений деятельности системы образования Российской Федерации». Однако практическая реализация инклюзии в образовании невозможна без участия и поддержки педагога, для которого объективно инициированная инклюзия – своего рода пространство самоопределения, формирования отношения как

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Тюменской области в рамках научного проекта 20-413-720012 «Человеческое измерение инклюзивной трансформации школы: субъективное благополучие в условиях гетерогенности».

к объективным процессам и условиям инклюзии, так и к себе как ее актуальному или потенциальному субъекту. Отношения личности, являющиеся важнейшей формой ее связей с окружающим миром, и составляют основное содержание самоопределения [1].

При этом понимание диалектического характера связей между объективным и субъективным аспектами самоопределения (что предполагает «переход» общественных отношений в индивидуальные жизненные отношения личности, и наоборот [2]) вызывает необходимость выбора релевантного подхода и показателей оценки самоопределения педагога в контексте инклюзии. Представляется, что таким подходом должен стать субъектно-объектный подход, предполагающий, что оценка осуществляется по формализованным показателям, но заинтересованным и включенным в инклюзивные процессы субъектом (педагогом). Для сравнения отметим, что обычно оценка инклюзии ограничивается мониторингом реализации инклюзивных стратегий, практик и программ и осуществляется экспертами с целью оценки актуального состояния, проблем, перспектив инклюзии в той или иной сфере, не позволяет получить непосредственную обратную связь от конкретной личности (являющейся, в той или иной степени, субъектом инклюзии и ее ресурсом), а, следовательно, не позволяет оценить реальный уровень готовности личности к инклюзии.

Несомненно, что всесторонняя и полная оценка самоопределения педагога в контексте образовательной инклюзии должна включать оценку как объективного, так и субъективного аспектов самоопределения и обоснование соответствующих показателей. Однако в рамках данной статьи мы остановимся на обзоре и описании *показателей объективного аспекта самоопределения*, что и составит цель настоящего исследования. Систематизация показателей осуществлялась, учитывая «уровень» субъектов инклюзии, к числу которых относятся: государство, общество, профессиональные сообщества, личность.

Государственная политика в сфере инклюзии

Важной частью инклюзии является наличие *нормативных документов*, регулирующих процесс включения социально уязвимых групп в жизнедеятельность общества. Равный доступ к образованию обеспечивается созданием специальных условий получения общего, профессионального, дополнительного, профессионального обучения (непрерывного) лиц с ОВЗ и инвалидов, что предполагает не только закрепление права на образование

представителей данной инклюзивной группы, но и функционирование механизма его реализации – *государственного и муниципального контроля за соблюдением принципов инклюзии в сфере образования.*

Приоритеты инклюзии неизбежно связаны с созданием доступной («безбарьерной») среды, учитывающей потребности лиц с ОВЗ и инвалидов: обеспечение доступности прилегающей к образовательной организации территории, входных путей, путей перемещения внутри здания, наличие специальных мест в аудиториях, системы сигнализации и оповещения, включение в вариативную часть образовательной программы специализированных адаптационных дисциплин, выбор адаптированных методов обучения и др. [3].

Одно из направлений деятельности социальных институтов – *социально-культурная деятельность* (педагогика досуга), в том числе социокультурные творческие практики для людей с ОВЗ и инвалидов, направленные на обеспечение их участия в культурной и спортивной жизни, в программах отдыха и оздоровления, творческой реабилитации. Ресурсное значение досуговой деятельности заключается в оптимизации социальной активности личности, ее инкультурации и самореализации [4]. «Творческая инклюзия» (развитие способностей и талантов, творческая самореализация) людей с ОВЗ и инвалидов возможна в *учреждениях дополнительного образования* в исполнительских видах искусства, художественном, литературном, театральном творчестве [4].

Инклюзия в образовании рассматривается как инструмент реализации права учащихся с ОВЗ и инвалидов на образование, как «средство» борьбы с дискриминацией и построения инклюзивного общества [5], как создание континуума сервисов, в том числе образовательной среды [6]. Важной характеристикой образовательной среды является ее витагенность: в среде должны обеспечиваться условия для раскрытия природно-энергетического потенциала детей с ОВЗ и инвалидов [7]. Также в числе характеристик инклюзивной образовательной среды называют возможность конструктивного и продуктивного взаимодействия учащихся [8], возможность формирования инклюзивного мышления и поведения всех субъектов, приращения их социокультурного опыта [9].

Обеспеченность среды профессиональными кадрами – важное условие инклюзии. При этом речь идет не только о наличии кадров (педагогов, психологов, врачей, дефектологов, логопедов и др.), но и об их готовности к работе с людьми с ОВЗ и инвалидами, под которой понимается интегративная личностно-профессиональная характеристика, отражающая

ценностно-смысловые ориентации, знания и опыт, позволяющие успешно осуществлять педагогическую деятельность в условиях инклюзивного образования.

Отношение к инклюзии в обществе

Важным условием инклюзии является отношение в обществе к людям с ОВЗ и инвалидам, которое можно охарактеризовать в терминах непредвзятости/предвзятости. Предвзятое отношение к людям с ОВЗ и инвалидам – одна из наиболее очевидных причин сопротивления инклюзии и конфликтов, как и предполагал в своей концепции Т. Парсонс. В эмпирическом плане негативное отношение к инклюзии выражается в оценке лиц с ОВЗ и инвалидов как «неполноценных» и «бесполезных» членов общества. Однако в обществе формируется своего рода «мода» на инклюзию как некая форма проявления лояльности по отношению к декларируемым государством приоритетам. Но следование «моде», как правило, коррелирует с низким уровнем осознанности отношения к инклюзии.

Инклюзия как социальное явление неизбежно связана с ценностными основаниями. Парадоксальность «инклюзивной ситуации» в нашей стране в том, что инклюзия инициирована не обществом, а государственными установками, что привело к форсированному развитию профессиональных практик, опережающих запросы общества и конкретной личности. Однако реализацию инклюзии на уровне общества сложно представить без опоры на определенные ценности. Так, учитывая это, важно оценить, насколько актуальны в нашем обществе *ценности поддержки и взаимопомощи*.

Общественная поддержка разных форм социальной инклюзии опирается на деятельность людей с ярко выраженными гуманистическими установками, для которых ценности поддержки и взаимопомощи являются не отвлеченными декларациями, а реальным руководством к действию. Объединение их в общественные организации создает мощный фактор продвижения инклюзии в нашем обществе. Например, в Тюмени и Тюменской области ведут активную работу такие общественные организации, как областная региональная организация ООО «Всероссийское общество инвалидов», областная организация ООИ «Всероссийское общество слепых», автономная некоммерческая организация «Белая трость», автономная некоммерческая организация «Центр информационных технологий и социального развития инвалидов по слуху «МОГИСТО», городская общественная организация инвалидов с онкологическими заболеваниями

«Забота», городская общественная организация «Особый Ребенок» и др. При этом успешность деятельности общественных организаций предполагает «встречную» активность людей с ОВЗ и инвалидов. В реальности общественные организации могут столкнуться с противоположной тенденцией. Например, социальные группы глухих или слепых людей стоят на защите специальных форм обучения.

Важным ресурсом является *инклюзивная культура общества*, которая рассматривается как ценностное «основание» инклюзии, способствующее созданию безопасного, терпимого сообщества, разделяющего идеи сотрудничества, стимулирующего развитие всех своих участников, сообщества, в котором ценность каждого является основой общих достижений. Инклюзивные ценности (ценность личности, уважение к человеческому «разнообразию», социальная солидарность и др.) составляют содержательное «ядро» культуры. Принятие в обществе (профессиональном сообществе) инклюзивных ценностей предупреждает дискриминацию по признакам инвалидности, этничности и иным социально-культурным и психофизиологическим особенностям личности.

В качестве ресурсов социальной инклюзии можно рассматривать культурно-образовательный, а также материальный уровень семьи и жилищно-бытовые условия. Так, согласно исследованиям, осуществленным в 1960–1970-е годы в США, социальный статус семьи и семейные обстоятельства являются одним из факторов успешности школьного обучения, они определяют «исходное» неравенство детей [6], а на результаты школьного обучения оказывают влияние социальные и семейные обстоятельства. Появление в семье ребенка с ОВЗ или инвалидностью может вызывать как дестабилизирующий, так и стимулирующий эффект: от сужения социальных контактов, резкого снижения уровня жизни, развода родителей до всплеска социальной активности, получения родителями специального образования, смены профиля профессиональной деятельности.

Готовность профессиональных сообществ к осуществлению инклюзии

Важное условие деятельности профессиональных сообществ – «отработанность» механизмов взаимодействия специалистов разных ведомств для оказания помощи людям с ОВЗ и инвалидам. При этом «ведомственная подчиненность» разных специалистов и, как следствие, необходимость организации их взаимодействия и преодоления межведомственных барьеров может создавать дополнительные сложности. Например, весьма

распространенным случаем «сбоев» является то, что педагог зачастую не владеет информацией о конкретных ограничениях возможностей своих учеников и не может учесть их в образовательном процессе, что негативно влияет на качество образования как детей с особыми потребностями, так и нормативно развивающихся.

Образовательный процесс учащихся с ОВЗ и инвалидов должен быть обеспечен необходимыми профессиональными кадрами, налажено их взаимодействие. Практическая реализация инклюзии предполагает не просто наличие высококвалифицированных подготовленных кадров, но и их пролонгированное участие в жизни людей с ОВЗ и инвалидов. Это может быть как «коллектив единомышленников» в рамках одной организации, осуществляющий комплексное сопровождение, так и продуктивное взаимодействие специалистов разных организаций. Относительно сопровождения отмечаются такие проблемы, как недостаточность знаний у педагогов по основам коррекционной педагогики и особенностям детей с ОВЗ и инвалидов, отсутствие «узких» специалистов и соответствующих ставок (сурдопедагоги, логопеды, педагоги-психологи, тифлопедагоги и др.).

Актуальный уровень профессиональной подготовки педагогов должен позволять им осуществлять инклюзивный образовательный процесс. Однако, как показывают исследования других авторов, среди педагогов отмечается неоднозначное отношение к социально-образовательной инклюзии. В образовательном контексте предрассудки и стереотипы проявляются в неготовности и/или отказе учителей принимать инклюзивное образование [6]. В целом, учителя негативно настроены в отношении инклюзивного образования детей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями. Преодоление «барьеров» инклюзии в образовании, помимо профессиональной подготовки педагога и определенных профессиональных компетенций [10], требует и психологической готовности, эмоционального принятия детей с ОВЗ и инвалидов, удовлетворенности своей деятельностью [11].

Для инклюзивного образования, помимо профессиональной и психологической подготовки педагогов, необходима обеспеченность программ и методическими материалами. При этом результаты предшествующих исследований позволяют говорить, что при всей очевидной необходимости таких материалов учителя отмечают их дефицит [6]. Функциональное назначение данных программ и материалов заключается в том, что они являются средствами осуществления образовательного процесса в инклюзивной среде. Разработка таких программ позволила бы педагогам учиты-

вать нозологическое разнообразие учащихся в образовательном процессе и более уверенно его выстраивать.

Важным условием инклюзии является совместная деятельность, а также обучение детей с ОВЗ и инвалидов с детьми нормативного развития. Выше мы уже отмечали низкий уровень готовности субъектов к инклюзивному образованию. С другой стороны, включение детей с особыми потребностями в образовательную среду массовой школы рассматривается как катализатор преобразований, ведущих к улучшению условий обучения для всех детей, как расширение возможностей доступа учащихся с ОВЗ и инвалидов к каналам социализации, следовательно, тем самым предотвращение их маргинализации [6]. Однако позитивный эффект совместного обучения более вероятен при преобразовании школ и детских садов в полифункциональные образовательные организации, в которых, помимо традиционных образовательных функций, реализуются такие функции, как сервисная, реабилитационная, коррекционная, оздоровительная, компенсирующая; функции комплексного сопровождения, педагогической поддержки, психотерапевтической, правозащитной, персонологической, социальной помощи и др.

Еще одно важное условие инклюзивного образования – готовность к нему учащихся с нормативным развитием и их родителей. Однако результаты исследований показывают, что отношение учащихся средних школ и их родителей (а также учителей) к возможности совместного обучения с детьми с ОВЗ и инвалидами варьируется, учитывая их нозологию: относительно высокий уровень терпимости проявляется по отношению к детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата; средний – по отношению к детям с нарушениями слуха, зрения; низкий – по отношению к детям с нарушениями в умственном развитии [6]. В целом, можно говорить, что как «обычные» дети, так и их родители не вполне готовы к инклюзивному образованию.

Отношение личности к инклюзии

Деятельностный характер самоопределения предполагает, что реальное участие личности в инклюзивных процессах возможно только «опытным» путем, а именно: важен *опыт общения с лицами с ОВЗ и инвалидами*. При этом, учитывая результаты предшествующих исследований, лишь около трети учащихся с нормативным развитием имеют опыт общения с детьми-инвалидами, что говорит об ограниченных возможностях такого общения

и их «заданности» институциональными рамками (в том числе системой образования) [6]. Ситуация усугубляется искаженным восприятием людей с ОВЗ и инвалидов, незнанием их особенностей и возможностей.

Личная заинтересованность человека в решении проблем людей с ОВЗ и инвалидов также важна для его включения в процессы инклюзии. По результатам других исследований, «сторонниками» инклюзии относительно лиц с ОВЗ и инвалидностью преимущественно являются люди, имеющие личный опыт общения с ними; люди, имеющие родственника (родственников) с ОВЗ и инвалидностью. Кроме того, качество взаимодействия с людьми с ОВЗ и инвалидами – характеристика профессиональных инклюзивных практик, накопление опыта которых постепенно формулируется в виде принципов и правил работы с «инклюзивными группами».

Личностная зрелость и жизненная позиция человека важны для его включения в процессы инклюзии относительно людей с ОВЗ и инвалидов. Зрелость как системная характеристика личности предполагает высокий уровень целостности личности в единстве и взаимосвязи ее свойств, действие высшего (экзистенциально-смыслового) уровня саморегуляции. Личностная зрелость и активная позиция человека в условиях инклюзии проявляются как осознанное формирование ценностного отношения к инклюзии и его реальное воплощение в деятельности, взаимодействии, поведении.

Личностная зрелость и жизненная позиция людей с ОВЗ и инвалидов также важны для их социальной инклюзии, поскольку во многом определяют степень персональной включенности, готовность к активным действиям для легитимизации своего статуса в обществе. Так, ярким примером является их активная учебная и профессиональная деятельность, участие в деятельности общественных организаций и личная помощь другим представителям этой группы, создание семьи и рождение детей, забота о своих близких. Успешность социальной инклюзии зависит не только от качества учебной подготовки, но и от накопленного личностью социального опыта, социально-психологической компетентности [6].

Опыт общения (широта, разноплановость и качество контактов) людей с ОВЗ и инвалидов важен для их социальной инклюзии. Широта и разноплановость межличностных контактов обеспечивают обогащение жизненного опыта, стимулируют развитие интересов, позволяют освоить социально адаптивные формы поведения. Качество межличностных контактов позволяет удовлетворить психологические потребности в принятии, признании, самораскрытии и др.

Для инклюзии имеет значение *мотивация людей с ОВЗ и инвалидов к активной социальной жизни* и их стремление быть «социально полезными». Именно мотивация является движущей силой, задающей «вектор» активности личности, определяющей ее «встречное движение» объективным процессам и условиям, в том числе деятельности социальных институтов и общественных организаций, усилиям конкретных людей. Как отмечал Т. Парсонс, со стороны людей с ОВЗ и инвалидов требуются определенные усилия для легитимизации своей способности «вносить вклад» в функционирование общества.

Таким образом анализ, обобщение и систематизация источников показывает, что оценку самоопределения педагога в контексте образовательной инклюзии целесообразно осуществлять по следующим показателям: нормативно-правовая база инклюзии, государственный и муниципальный контроль процессов инклюзии, доступная физическая среда, условия для досуговой деятельности, для образования людей с ОВЗ и инвалидов, профессиональные кадры (на уровне государства как субъекта инклюзии); отношение к людям с ОВЗ и инвалидам в обществе (предвзятость/непредвзятость, зависимость/независимость от «моды» на инклюзию, от социального статуса семьи), ценности поддержки и взаимопомощи, общественные организации, поддерживающие людей с ОВЗ и инвалидов, инклюзивная культура (на уровне общества как субъекта инклюзии); механизмы взаимодействия специалистов разных ведомств, наличие профессиональных кадров, актуальный уровень профессиональной подготовки педагогов, обеспеченность образовательного процесса программами и методическими материалами, условия для совместного обучения учащихся с ОВЗ и инвалидов и «обычных» учащихся, готовность к инклюзивному образованию учащихся и их родителей (на уровне профессионального сообщества как субъекта инклюзии); опыт общения с лицами с ОВЗ и инвалидами, личная заинтересованность человека в решении проблем людей с ОВЗ и инвалидностью, личностная зрелость и жизненная позиция субъектов взаимодействия, опыт общения, а также мотивация людей с ОВЗ и инвалидов.

В заключение необходимо отметить, что оценка объективного аспекта самоопределения личности педагога по выделенным показателям позволит составить достаточно полное представление об отношении педагогов к процессам и условиям инклюзии. Решение этой задачи составит перспективу наших исследований.

Литература

1. Журавлев А.А., Купрейченко А.Б. Некоторые виды социально-психологических пространств самоопределяющегося субъекта // Вестник практической психологии образования. 2007. № 2(11) апрель–июнь.
2. Ярская В.Н., Ярская-Смирнова Е.Р. Инклюзивная культура социальных сервисов // Социологические исследования. 2015. № 12.
3. Каюмова Л.А. Современное развитие инклюзивных социокультурных практик в условиях досуга // Инклюзия в образовании. 2017. Т. 2. № 4 (8).
4. Малофеев Н.Н. Развитие инклюзивного образования в России // Инклюзия в образовании. 2016. № 1 (1).
5. Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И. Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социологические исследования. 2003. № 5.
6. Голиков Н.А. Качество жизни учащейся молодежи: социальные механизмы управления и оптимизации // Теория и практика общественного развития. 2011. № 2.
7. Романова Г.А. Проблемы формирования социокультурной компетентности обучающихся в условиях инклюзивного образования: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «Наука, образование, общество: тенденции и перспективы» (28 ноября 2014 г.). М., 2014.
8. Романова Г.А. Моделирование инклюзивной образовательной среды вуза и ее проблемы // Инклюзия в образовании. 2017. Т. 2. № 2(6).
9. Возняк И.В. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации: Дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2017.
10. Эпова Н.П. Исследование особенностей профессионально-личностной позиции педагогов инклюзивного образования // Коррекционная педагогика. 2018. № 4(41).
11. Голиков Н.А. Дети-инвалиды: инвалидизация, интеграция, инклюзия // Теория и практика общественного развития. 2015. № 3.

Neumoeva-Kolchedantseva E.V., PhD in Psychological Sciences, Associate Professor

INDICATORS FOR ASSESSMENT THE OBJECTIVE ASPECT OF TEACHER'S SELF-DETERMINATION IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL INCLUSION

Based on the understanding of the dialectical connection between the objective and subjective aspects of personality self-determination, using the methods of theoretical analysis, generalization and systematization, the author considers indicators for assessing the objective aspect of teacher self-determination in the context of educational inclusion. In the future, the described indicators will be used to assess the attitude of the individual to the objective processes and conditions of inclusion.

Key words: *educational inclusion, self-determination of a teacher, objective aspect of self-determination, levels of assessment of the objective aspect of self-determination, indicators of assessment of the objective aspect of self-determination.*