

## СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ В РОССИИ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ

<sup>1</sup>Гребенникова В.М., <sup>2</sup>Никитина Н.И.

<sup>1</sup>ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет» Минобрнауки РФ, г. Краснодар, e-mail: vmgrebennikova@mail.ru;

<sup>2</sup>ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет» Минобрнауки РФ, г. Москва, e-mail: NN0803@mail.ru

---

Настоящая статья посвящена рассмотрению теоретико-методических основ процессов становления и развития в России системы непрерывного инклюзивного образования «детский сад – школа – ссуз (колледж) – вуз»; авторы рассматривают различные трактовки понятия «инклюзивное образование», приводят его определения в широком и узком смыслах; особое внимание уделено проблеме изучения особенностей 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 и др.); авторы акцентируют внимание на особенностях профессионального самоопределения старших подростков с инвалидностью; затронуты вопросы взаимосвязи и реализации в условиях образовательных организаций инклюзивного типа базовых принципов инклюзивного образования и кондуктивной педагогики; рассмотрены специфика и особенности адаптации студентов с инвалидностью к условиям обучения в вузе.

---

Ключевые слова: непрерывное инклюзивное образование, обучающиеся с инвалидностью, социально-психологический климат инклюзивных школ, колледж, вуз, кондуктивная педагогика.

## THE FORMATION AND DEVELOPMENT IN RUSSIA OF A SYSTEM OF CONTINUOUS INCLUSIVE EDUCATION: SOCIAL AND PEDAGOGICAL CONTEXT

<sup>1</sup>Grebennikova V.M., <sup>2</sup>Nikitina N.I.

<sup>1</sup>Kuban State University Ministry of education and science of the Russian Federation, Krasnodar, e-mail: vmgrebennikova@mail.ru;

<sup>2</sup>Russian State Social University Ministry of education and science of the Russian Federation, Moscow, e-mail: NN0803@mail.ru

---

The present article is devoted to consideration of the theoretical and methodological foundations of the processes of formation and development in Russia of a system of continuous inclusive education "kindergarten – school – College (College) – University"; the authors examine the various interpretations of the concept of "inclusive education", lead him to determine in broad and narrow sense; particular attention is paid to the problem of studying the peculiarities of socio-psychological climate of inclusive schools, the issues of staffing of educational institutions of inclusive type, as well as the problems of vocational training in higher education specialists sociological ("help") profile (social pedagogues, psychologists, social workers, etc.); the authors emphasize on the features of professional self-determination of senior pupils with disabilities; the issues of interconnection and implementation in the inclusive educational organizations type of the basic principles of inclusive education and conductive education; discusses the specifics and peculiarities of adaptation of students with disabilities to the learning environment in the University.

---

Keywords: continuous inclusive education, students with disabilities, socio-psychological climate of inclusive schools, College, University, conductive education

Одним из приоритетных направлений развития отечественного непрерывного образования является интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), лиц с инвалидностью в систему, так называемого, традиционно-массового образования [2]. Между тем в современной России система непрерывного инклюзивного образования

(«детский сад – школа – ссуз – вуз») находится в стадии становления и осмысления пока еще незначительного по временному параметру опыта.

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 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 [1; 3; 4; 6].

Одним из важных вопросов, возникающих в процессе развития в России реальной практики жизнедеятельности (функционирования) инклюзивных образовательных организаций (дошкольных, школьных, профессиональных) является вопрос о готовности/неготовности педагогов (воспитателей, учителей, преподавателей) к профессиональному (лично-деловому) взаимодействию с детьми, обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), с инвалидностью, особыми образовательными потребностями. В научных публикациях последних лет, которые посвящены проблематике становления отечественной системы непрерывного инклюзивного образования, отмечается, что при ответе на выше обозначенный вопрос, мы можем обнаружить у определенной группы педагогов-практиков недостаток профессиональных (в том числе, специально-методических, психологических, медицинских и др.) знаний, умений, компетенций для эффективной работы в инклюзивной среде, а также наличие психологических барьеров, профессиональных (или личностных) стереотипов педагогов по отношению к лицам с ОВЗ [1; 3-6]. Главное же состоит в том, что выше обозначенный вопрос

напрямую связан с вопросом «глобального масштаба»: российское общество в целом и различные профессиональные сообщества готовы «принять», максимально комфортно и полноценно (насколько это возможно в каждом конкретном случае) «включить в себя» «нетипичных» лиц, людей с инвалидностью? В публицистических статьях последних лет многих отечественных авторов ответ, к сожалению, «скорее нет, чем да». Подлинно-гуманистическое, личностно-ориентированное инклюзивное образование только директивными мерами организовать невозможно. Этот процесс связан с изменениями на глубинном, ценностно-мировоззренческом, духовно-нравственном уровнях представителей, по всей видимости, нескольких поколений.

**Цель исследования** – определить теоретико-методические основы успешного развития отечественной системы непрерывного инклюзивного образования.

**Материал и методы исследования.** Методологическую основу исследования составили: базовые положения методологии социальной философии, методологические положения гуманистической психологии и педагогики, диалектические положения об определяющей роли социокультурной микросреды в процессе развития личности и ее социальной адаптивности. Методологической базой исследования стали философские, психологические, социально-педагогические концепции, исследующие проблемы социализации личности с особым вариантом индивидуального развития. В процессе исследования были использованы следующие методы: теоретические (анализ научной литературы по проблеме исследования, синтез, обобщение, классификация, моделирование и др.); эмпирические методы (беседы, наблюдение, анкетирование, тестирование, биографический метод, педагогический эксперимент и др.).

**Результаты исследования и их обсуждение.** Процесс становления и развития в условиях современной России системы непрерывного инклюзивного образования, безусловно, предполагает интенсификацию труда педагогов, овладение ими основами кондуктивной педагогики (в широком смысле, от лат. conductor – сопровождающий, проводник; и в узком – специальная педагогика, созданная в 50-е годы XX века А. Петё, изучающая процессы обучения, воспитания, реабилитации и адаптации детей с ДЦП). Действительно, идеи и методика венгерского врача, педагога А. Петё (1893-1967), разработанные и внедренные им в практику работы с детьми с ДЦП, могут быть успешно применены в практике непрерывного инклюзивного образования. В широком смысле, суть кондуктивной педагогики состоит в гармоничном социально-психолого-педагогическом дополнении медицинского патронирования личностного развития ребенка с ОВЗ. Педагоги в системе инклюзивного образования сопровождают ребенка (обучающегося) по мере его развития, создают условия для активизации процесса его саморазвития. Известные слова

Петё («Как бы ни была хороша терапия, но она не поможет, если не будет вписана в саму жизнь» [3]) могут стать девизом профессиональной деятельности специалистов, работающих в системе непрерывного инклюзивного образования.

Анализ работ Петё и его ученицы, коллеги профессора Марии Харри позволяет нам утверждать, что понимание ими целей, задач, сущности, принципов кондуктивной педагогики во многом созвучны (а, порой, и прямо совпадают) с целями, задачами инклюзивного образования, которые зафиксированы в фундаментальных трудах признанных отечественных и зарубежных ученых в сфере инклюзии [1; 3; 4; 6 и др.]. Так, например, основными принципами кондуктивной педагогики являются: принцип разнообразия социокультурной среды развития и воспитания ребенка (ребенок с ОВЗ должен видеть вокруг себя не только «нетипичных», особенных детей, но и здоровых; принцип развития адаптивности как свойства личности (в процессе обучения и воспитания необходимо постепенно, поэтапно и вариативно приспособливать ребенка с ОВЗ к реальным условиям жизни в современном социуме, формируя и развивая необходимые умения, навыки в сфере коммуникаций, социального взаимодействия и др.); принцип пропедевтики (необходимо систематически и целенаправленно вести работу по профилактике и устранению комплекса неполноценности); принцип коррекционно-развивающего преодоления (важно каждодневно формировать у обучающего умения, навыки в сфере преодоления тех или иных трудностей); принцип интеграции (синергентическое единство при работе с ребенком с ОВЗ психолого-педагогического, лечебного и социального воздействия); принцип прогностичности (следует целенаправленно, систематически, методически грамотно обсуждать с обучающимся его жизненные, профессиональные перспективы).

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 [7; 8; 10 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) [10] 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 факторами 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 невозможно) 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; 8; 9].

В исследованиях R. Fein, W. Pollack, R. Vorum 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 [8].

В целом ряде работ последних лет, посвященных проблемам профессионального образования для лиц с инвалидностью, подчеркивается, что ссуз (колледж) или вуз для таких студентов должен стать образовательно-реабилитационной системой, своеобразным интегративно-адаптационным пространством, новым пространственно-временным континуумом их личностного и профессионального развития, а главное, – социально-педагогической средой, которая стимулирует их саморазвитие [4; 5; 6]. Конечно же, для успешной адаптации студентов с ОВЗ, инвалидностью к условиям обучения в вузе, для их интеграции в студенческое сообщество важна (а порой и просто необходима) консолидация усилий команды специалистов-профессионалов (это и куратор студенческой группы, в которой обучается студент с ОВЗ, и психологи, медицинские работники вуза, ППС выпускающих кафедр и др.), и, как показывает опыт ряда вузов, усилий представителей органов студенческого самоуправления.

В значительном количестве научных работ по проблеме преемственности обучения лиц с ОВЗ в системе «школа – вуз» отмечается, что многие (подчерним, что не все) выпускники специализированных школ-интернатов, коррекционных школ, учащиеся школ надомного обучения не готовы к обучению в вузе. В большинстве случаев у молодых людей с инвалидностью недостаточно развиты навыки самостоятельной работы, самообразовательной учебно-познавательной деятельности, умения в сфере саморегуляции и самокоррекции своего эмоционального состояния, навыки самоконтроля за результатами

своей деятельности; у части обучающихся с ОВЗ недостаточно развиты коммуникационные навыки, средний уровень компьютерной грамотности [4; 5; 6]. В идеале, для разрешения ситуации по преодолению имеющихся сложностей в процессе обучения студентов с ОВЗ на первом курсе вуза было бы оптимально организовывать при университетах специализированные центры довузовского инклюзивного образования, деятельность которых предусматривала бы изучение (естественно, в интерактивных формах, с применением телеинформационных технологий, специальных мультимедиа средств и техоборудования с учетом нозологии будущего студента) таких дисциплин, как «Основы психологии личности и профессиологии», «Методы и технологии самостоятельной работы, самообразовательной деятельности студентов вуза», «Информационные технологии в учебном процессе вуза», «Основы коммуникативистики», «Основы правоведения (защита прав лиц с ОВЗ)», «Гигиена учебной деятельности и методики самооздоровления». Конечно же, в таком центре при изучении дисциплины «Информационные технологии в учебном процессе вуза» университет должен предоставить лицам с ОВЗ возможность работы с техническими средствами обучения в той форме, которая адекватна нозологическим особенностям будущего студента. Особую роль в деятельности данного центра будет играть работа по включению его слушателей в общеуниверситетские мероприятия культурно-досугового, физкультурно-оздоровительного, научно-исследовательского профилей. Естественно, возникает очень сложный вопрос, ответ на который не очевиден: как будет осуществлять финансирование деятельности такого центра? Как показывает практика, в отдельных случаях это может быть вариант грантовой деятельности вуза, в других – спонсорной помощи благотворительных организаций, в-третьих – средства на деятельность такого центра выделяет сам вуз (частично, из внебюджетных средств) и др.

**Выводы.** В целом же для полноценной реализации инклюзивного подхода в системы непрерывного образования необходима разработка новых видов педагогических технологий, моделей проведения образовательных занятий (урока, лекций, семинаров и др.), технологий продуктивного личностно-делового сотрудничества в системе «педагог – обучающийся с инвалидностью – соученики, однокурсники», новых методов, форм, технологий сотрудничества с родителями, членами семьи обучающегося с инвалидностью. Для системы инклюзивного профессионального образования крайне важно успешно разрешить проблему с организацией учебной, производственной практики студентов с ОВЗ с последующим их трудоустройством. 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 подготовки таких специалистов социономического профиля (педагогического, психологического, социально-педагогического, медицинского, тьютерского, фасилитаторского профилей).

*Статья подготовлена в рамках государственного задания Минобрнауки РФ № 3307.*

### Список литературы

1. Андреева Л. В. и др. Образование лиц с ограниченными возможностями в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: опыт России: Аналитический обзор [Текст] / 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.
2. Гребенникова В. М. Непрерывное образование как культурно-историческая проблема [Текст] / В. М. Гребенникова, Н. И. Никитина // Вопросы философии. — 2014. №4. — С. 79-83.
3. Кондуктивная педагогика [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://condped.ucoz.ru/index/0-2>
4. 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.
5. Никитина, Н.И. Методика и технология работы социального педагога / Н. И. Никитина, М. Ф. Глухова. — Москва: Владос, 2007. — 399 с.
6. Семаго Н. Я. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу [Текст] / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, М. Л. Семенович, Т. П. Дмитриева, И. Е. Аверина // Психологическая наука и образование. — 2011. — № 1. — С. 51-59.
7. 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.
8. 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.
9. 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.

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

**Рецензенты:**

Сажина Н.М., д.п.н., профессор кафедры технологии и предпринимательства ФГБОУ ВПО «Кубанского государственного университета», г. Краснодар;

Микерова Г.Ж., д.п.н., профессор кафедры педагогики и методики начального образования ФГБОУ ВПО «Кубанского государственного университета», г. Краснодар.