Г. Я. ГРЕВЦЕВА,
Р. А. ЛИТВАК,
И. М. БАШТАНАР

СОЦИАЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СУЩНОСТЬ, ПОДХОДЫ

МОНОГРАФИЯ

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего образования
«Челябинский государственный институт культуры»

Г. Я. Гревцева, Р. А. Литвак, И. М. Баштанар

Социальная инклюзия: сущность, подходы

Монография

Челябинск
Челябинский государственный институт культуры
2025

УДК 364.01
ББК 60.90
Г79

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Челябинского государственного института культуры

Р е ц е н з е н т ы
Е. А. Шумилова, доктор педагогических наук,
профессор Кубанского государственного университета;
А. В. Фахрутдинова, доктор педагогических наук,
профессор Казанского (Приволжский) федерального университет»

Гревцева, Г. Я.

Г79 Социальная инклюзия: сущность, подходы : монография / Г. Я. Гревцева, Р. А. Литвак, И. М. Баштанар ; Челяб. гос. ин-т культуры. — Челябинск : Челяб. гос. ин-т культуры, 2025. — 150 с.

ISBN 978-5-94839-896-9

В монографии анализируются тенденции развития инклюзивного образования и социальной инклюзии, рассматриваются предпосылки возникновения и развития исследуемой проблемы, выделены концептуальные идеи, методологические подходы к анализу процессов социальной инклюзии и педагогические условия реализации системы социальной инклюзии.

Монография предназначена для студентов, магистрантов, аспирантов, педагогов, для тех, кто занимается проблемой социальной инклюзии и инклюзивного образования.

УДК 364.01
ББК 60.90

ISBN 978-5-94839-896-9

©Гревцева Г. Я., Литвак Р. А.,-
Баштанар И. М., 2025
© Челябинский государственный
институт культуры, 2025

Содержание

Предисловие 5
Библиографический список 8

Глава 1. Проблемы инклюзии
в образовательном пространстве 9
1.1. Правовое регулирование вопросов
инклюзии 9
Библиографический список 14
1.2. Гуманистическая сущность
социальной инклюзии 18
1.3. Гуманистическое воспитание:
основные признаки 22
Библиографический список 30

Глава 2. Концепция социальной инклюзии 32
2.1. Структура и содержание концепции
социальной инклюзии 32
Библиографический список 41
2.2. Теоретико-методологические основания
концепции инклюзивного образования
и социальной инклюзии 43
Библиографический список 68
2.3. Закономерности и принципы
социальной инклюзии 73
Библиографический список 85

Глава 3. Педагогические условия реализации
концепции социальной инклюзии 87
3.1. Технологии инклюзивного образования
и социокультурные технологии. 87
Библиографический список 100
3.2. Технологии педагогической мастерской
и проектирования. 104
Библиографический список 121
3.2. Подготовка педагогических кадров
к реализации задач социальной инклюзии 123
Библиографический список 140

Заключение 142

Глоссарий 146

Библиографический список 149

Предисловие[1]

Российская система образования за последние годы все более пристальное внимание уделяет инновационным процессам в образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидов.

Развитие инклюзивного образования, включающего и социальную инклюзию как вектор взаимодействия различных социальных институтов, направленную на интеграцию человека в социум, предполагает, с одной стороны, разносторонний анализ и обобщение практик, складывающихся эмпирическим путем. С другой стороны — требуется создание теоретических педагогических моделей и алгоритмов действий упреждающего характера. Отечественный и мировой опыт социализации людей с ОВЗ сегодня весьма разнообразен и представлен значительным арсеналом апробированных форм и методов оказания помощи и поддержки нуждаю имся лицам, начиная от ранней коррекции до организации качественного доступного образования, включая и профессиональную ориентацию [1–3].

---

[1] Авторы: **И. М. Баштанар**, проректор по учебной и воспитательной работе Челябинского государственного института культуры, доцент кафедры педагогики и этнокультурного образования, кандидат педагогических наук, **Н. Г. Кутепова**, начальник отдела здоровьесбережения и профилактики асоциальных явлений Министерства образования и науки Челябинской области, председатель Регионального отделения ВОРДИ Челябинской области, заместитель председателя Комиссии по социальной политике Общественной палаты Челябинской области, кандидат психологических наук.

Сегодня почти в каждом регионе России имеются две системы поддержки и оказания помощи в развитии, воспитании и обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов и взрослых.

Первая — это специальное образование в коррекционных классах, школах-интернатах и общеобразовательных школах.

Вторая — собственно инклюзивное образование, осуществляемое вне классических образовательных учреждений.

Родители имеют право выбора, где их дети будут обучаться — в коррекционных школах, дома или совместно с детьми в обычной школе.

Одной из инновационных систем на сегодня является развивающаяся социальная инклюзия. Эту функцию берут на себя различные общественные объединения, например, «Особый ребенок» (г. Екатеринбург), региональное отделение Всероссийской организации родителей детей-инвалидов и инвалидов старше 18 лет, нуждающихся в представительстве своих интересов (далее — ВОРДИ), председатель — кандидат психологических наук, начальник отдела здоровьесбережения и профилактики асоциальных явлений Министерства образования и науки Челябинской области Н. Г. Кутепова. Особое внимание в данном сообществе уделяется работе с детьми-инвалидами, которым сегодня недоступны обе формы инклюзии в силу сочетанности дефектов развития, выраженности форм нетипичного поведения, что делает пребывание детей в обычном и даже коррекционном детском коллективе затруднительным. Общественные организации нарабатывают собственный опыт образования детей-инвалидов данной категории и транслируют данные практики, убеждая в том, что социальная инклюзия — это более широкое понятие, нежели является возможным сегодня в государственном секторе. В сообществе ВОРДИ Челябинской области сегодня действует более 15 некоммерческих организаций, которые наработали собственные уникальные практики обучения, воспитания и социализации детей-инвалидов и взрослых инвалидов. Центр «Альтернатус» обучает более 50 ребят на начальном уровне образования, сочетающих ау-

тизм, умственную отсталость и сенсорные, двигательные нарушения. Сформирована система тьюторства, создано сообщество частных образовательных центров для инвалидов. АНО «Голубка» развивает при Центре дневного пребывания КСЦОН Калининского района коммуникативные клубы и группы присмотра и ухода для дошколят со сложной структурой дефекта. Складывается хорошая практика взаимодействия ВОРДИ и государственных/муниципальных учреждений, формирующая опыт социальной инклюзии. Так, на базе детской школы искусств № 2 г. Челябинска открыто отделение общеэстетического развития; обучение инструментальному и вокальному искусству проходят ребята с нарушением слуха и поведенческими особенностями. Во взаимодействии с детской художественной школой воспитанники центра «Оранжевая школа» занимаются в гончарной мастерской. На базе государственного учреждения дополнительного образования при Министерстве образования и науки Челябинской области создана театральная студия, где занимаются дети с синдромом Дауна и аутизмом.

В этом сообществе с родителями и детьми работают специалисты, мотивированные профессионалы. В Челябинском государственном институте культуры работает инклюзивная творческая лаборатория «Проблемы социальной инклюзии», осуществляющая научно-методическую работу на основе обмена опытом, анализа научной и методической литературы и взаимодействия с зарубежными коллегами [5]. Во многих библиотеках города созданы группы, развивающие центры для занятий с детьми-инвалидами и детьми, имеющими проблемы со здоровьем.

Известно, что сущность человека состоит из единства природного, социального и духовно-нравственного. Каждая составляющая влияет на общее развитие человека, способствуя его включению в социум. Однако готово ли современное общество принять человека таким, каков он есть? Далеко не всегда. Исходя из этого, социальная инклюзия выполняет еще одну функцию — просветительскую. Раскрывая вопросы инклюзии через медиасредства, выступая перед различны-

ми аудиториями, опираясь на принципы международной и национальной политики страны, специалисты направляют усилия на поддержку и защиту ребенка, создают условия, чтобы общество стало гарантом поддержки не только здоровых людей, но и людей с ОВЗ и инвалидов.

В монографии использованы материалы изданных ранее научных и методических текстов авторов.

Библиографический список

1. Алехина, С. В. Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях: методические рекомендации для руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций / С. В. Алехина ; под ред. Е. В. Самсоновой. — Москва : МГППУ, 2022. – 151 с.

2. Инклюзивное образование и его особенности / О. В. Улыбина, У. В. Хахалкина, Д. Ю. Домничев, Э. Ф. Фаизова и др. // Московский экономический журнал. — 2022. — № 10. — URL: https://qje.su/ekonomicheskaya-teoriya/moskovskij-ekonomicheskij -zhurnal-10-2022-57.

3. Косарецкий, С. Г. Тренды «инклюзивного образования» в современном мире: международные дискуссии и перспективы для России / С. Г. Косарецкий // Психологическая наука и образование. — 2024. — Т. 29, № 5. — С. 14-30.

4. Орехова, С. Е. Создание толерантной среды в инклюзивном образовательном пространстве : принципы и методы: сборник трудов конференции / С. Е. Орехова, А. В. Шевцова // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук : материалы II Всерос. студ. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Чебоксары, 14 мая 2025 г. / редкол. Ж. В. Мурзина [и др.]. — Чебоксары : Среда, 2025. — С. 277–279.

5. Синецкий, С. Б. Инклюзивное образование в Челябинском государственном институте культуры / С. Б. Синецкий, И. М. Баштанар // Вестник института культуры детства : сб. материалов по итогам международной научной конференции «Актуальные проблемы социализации современной молодежи» и реализации проекта «Социокультурная матрица молодежи». — Вып. 24. — Челябинск : ЧГИК, 2023. — С. 29–37.

Глава 1. Проблемы инклюзии в образовательном пространстве

1.1. Правовое регулирование вопросов инклюзии

В условиях современной социокультурной ситуации в России повышение внимания к опыту инклюзивного образования имеет исторически закономерный и педагогически целесообразный характер. В нашей стране инклюзивное образование является принципиально новой системой, где ученики и педагоги работают над общей целью — доступным и качественным образованием для всех без исключения детей, в то время как весь мир уже давно практикует такое обучение. Инклюзивное образование — явление социальное, имеет причины возникновения и развития. Социокультурное пространство — явление не только социальное, но и культурное, поэтому требует анализа культурно-исторических предпосылок возникновения и становления проблемы инклюзивного образования.

Под культурно-историческими предпосылками возникновения и становления проблемы инклюзивного образования будем понимать объективно существовавшие (или существующие) обстоятельства, отражающие исторически определен-

ный уровень развития гражданского общества с присущими ему ценностями и эволюцию теоретических представлений об инклюзивном образовании. К первой группе культурно-исторических предпосылок относятся основные характеристики культурно-исторической, общественно-экономической ситуации. Ко второй группе относится социальный заказ на создание условий для детей с ОВЗ, способных адаптироваться к современным социально-экономическим и политическим условиям.

Возникновение законодательных актов, нормативных документов за рубежом способствовало формированию и совершенствованию законодательной базы в отношении инклюзивного образования лиц с ОВЗ в Российской Федерации. Создание и развитие такой законодательной базы в мире связано с гуманизацией общества, с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвалидам, с признанием не только равенства их прав, но и осознанием своей обязанности обеспечить таким людям равные со всеми другими возможности в разных областях жизни, включая образование [8]. Поэтому в первую очередь инклюзивный подход к образованию за рубежом вызван к жизни причинами гуманистического, а только потом правового характера. В России же несколько иная последовательность.

Поскольку инклюзия является социально-гуманистической концепцией, то следующая предпосылка возникновения и развития инклюзивного образования в России — социальная, это нежелание родителей признавать, что их ребенок не такой, как все, изолировать его от общества, «заключая» в специальные школы-интернаты. Поэтому специальное (коррекционное) образование отвергается многими родителями детей-инвалидов, сообществом инвалидов, потому что оно подразумевает, что есть человек больной, он другой, не такой, как все, и есть нормальное общество, и этого больного человека нужно как-то интегрировать в это нормальное общество. Тогда как инклюзивное образование говорит, что мы все разные и каждый по-своему особенный, но все мы принадлежим к этому конкретному сообществу. И все дети — одаренные,

плохо владеющие русским языком или инвалиды, — которые живут на определенной территории, имеют право идти в ту или иную школу [1]. Образование всегда являлось органической частью сложных исторических процессов функционирования и развития культуры в целом.

История становления образования для лиц с особыми образовательными потребностями в России прошла большой путь от изоляции к инклюзии, причинами возникновения которой стали: гуманизация общественных отношений; признание и уважение личности каждого человека; принятие права лиц с ограниченными возможностями на качественное совместное образование; создание на этой основе правовых и нормативных документов. Положительный опыт западных стран в практике инклюзивного образования способствует его развитию в нашей стране. Таким образом, образовательная система России не стоит на месте, она двигается в нужном, новом направлении, опираясь на гуманистические идеи, правовую обеспеченность, социальную «зрелость» общества.

Поставленные в документах задачи активизировали исследования по вопросам инклюзивного образования. В работах ученых (Т. Г. Зубарева [9], Ю. В. Мельник [19], Ю. В. Шумиловская [31] и др.), психологов (С. В. Алехина [12], Е.С. Слюсарёва [27], С. А. Черкасова [28] и др.), социологов (Н. И. Скок [26], Д. В. Зайцев [8], Е. Р. Ярская-Смирнова [32], Т. А. Добровольская [7], Н. Д. Шматко [30] и др.) уделяется особое внимание историко-педагогическим аспектам проблемы, формированию психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования, новым формам коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии, анализу опыта общего инклюзивного образования в странах Запада и т. д.

Заслуживают внимания монографии Н. Н. Малофеева, М. И. Никитиной, Н. Д. Шматко, Н. М. Назаровой и др., раскрывающие теоретические основания инклюзивного образования России. Это доказательство актуальности проблемы и необходимости поиска эффективных путей социальной

защиты и социальной интеграции детей с ограниченными возможностями.

Несмотря на интерес философов, педагогов, психологов, социологов к проблеме инклюзивного образования, существуют противоречия во взглядах на вопросы качественной оценки интеграционного процесса, а также же на сущность ключевого понятия.

Инклюзивное образование обеспечивает доступ к образованию для детей с ограниченными возможностями здоровья, что содействует социализации ребенка с особыми образовательными потребностями. Принципами развития инклюзивного образования являются общепедагогические принципы научности, системности, индивидуализации, вариативности, ответственности и т. д.

По данным Министерства образования и науки Челябинской области на 2022 г., в Челябинской области функционируют 50 общеобразовательных организаций для детей с ОВЗ, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы. В них обучаются 9153 ребенка детей с ОВЗ, в т. ч. 3647 ребенка-инвалида.

В 169 школах (муниципальных и государственных) региона — 773 класса для детей с ОВЗ, в которых обучаются 7688 детей с ОВЗ, в том числе 508 детей-инвалидов. Среди 12 607 обучающихся в общеобразовательных организациях 1015 детей-инвалидов [23].

В Письме Министерства образования и науки РФ «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» отмечается необходимость обеспечения на постоянной основе «подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников органов управления образованием, образовательных учреждений, психолого-медико-педагогических комиссий, иных органов и организаций, занимающихся решением вопросов образования и реабилитации детей указанной категории» [23].

Инклюзия — это процесс реального включения людей с инвалидностью в активную общественную жизнь, позволя-

ющий каждому человеку равноправно участвовать в общественной жизни, благодаря разработке и применению конкретных решений [12]. А. Я. Чигрина трактует определение «инклюзия в образовании» как процесс, предполагающий изменение философии образования, а не только техническое или организационное изменение системы [29]. В определении Ю. В. Шумиловской ключевыми являются следующие словосочетания: доступность образования, приспособление к различным потребностям всех детей [31]. Инклюзия достижима в той образовательной, социально-культурной среде, которая готова к восприятию этой идеи.

В качестве методологического ориентира подготовки специалистов к организации инклюзивного образования возможен синергетический подход (И. Пригожин, Г. Хакен), который позволяет в образовательном процессе со студентами сформировать целостный взгляд на мир [14]. Термин «синергетика» происходит от греческого «содружество», «сотрудничество» [13]. Предметом синергетики являются механизмы самоорганизации.

Педагог — связующее звено во взаимодействии субъектов. Следовательно, в процессе подготовки студентов к работе с детьми-инвалидами необходимо формировать инклюзивную компетенцию как составную часть профессиональной компетентности, обеспечивающую в процессе инклюзивного обучения и воспитания включение ребенка с ОВЗ в среду общеобразовательного учреждения с созданием условий для его развития и саморазвития.

Синергетический подход в процессе подготовки студентов к работе в системе инклюзивного образования дает возможность субъектам образовательного процесса сотрудничать, развивает личностные качества: ответственность, мобильность и т. д. Исходя из свойств самоорганизующихся систем, целесообразно брать во внимание принципы, позволяющие выявить взаимодействие элементов системы: «саморазвития, синергизации образования, адаптации, интерактивности в обучении» [17, с. 91].

Социолог Д. В. Зайцев в докторском исследовании выделяет систему условий, одно из них, на наш взгляд, особенно

важное — формирование толерантного отношения в обществе к лицам с ограниченными возможностями [8, с. 23]. Мы разделяем его точку зрения о том, что необходимо ограничить практику помещения нетипичных детей в учреждения интернатного типа. Особое внимание следует обратить на подготовку квалифицированных компетентных специалистов. Существенная роль в подготовке компетентных специалистов в области инклюзивного образования принадлежит вузам.

Заинтересованность в проблеме инклюзии, готовности помочь человеку с ограниченными возможностями отмечают многие исследователи. Однако проблема существует: к сожалению, не все готовы принять человека с ОВЗ.

Изучение и анализ нормативно-правовых документов, фундаментальных трудов Л. С. Выготского, исследований, посвященных школьной интеграции детей с нарушениями слуха (И. М. Гилевич, И. В. Цукерман и др.), речи (Ю. И. Кузьмин, Е. Ю. Медведева и др.), опорно-двигательного аппарата (Г. В. Алферова, А. Л. Битова, Э. И. Танюхиной и др.), зрения (Г. Х. Махортова и др.), методик работы с аномальными детьми В. Н. Гуровой, О. С. Никольской, Е. А. Стребелевой и др. позволит сформировать готовность будущих специалистов к работе с особыми детьми.

Таким образом, для преодоления трудностей, с которыми сталкиваются инвалиды и люди с ОВЗ, необходимо сформировать комфортную инклюзивную среду на основе теоретических и методологических исследований, законодательных актов, опираясь на профессиональную компетентность специалистов, готовых работать с людьми с ОВЗ. Продвижение идеи инклюзии должно осуществляться с учетом интересов инвалидов и детей с ОВЗ и их родителей.

Библиографический список

1. Акимова, О. И. Инклюзивное образование как современная модель образования / О. И. Акимова // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии / Московский городской психолого-педагогический университет. — Москва, 2011. — С. 10–11.

2. Ахметова, Д. З. Инклюзивное образование как педагогическая инновация / Д. З. Ахметова, А. В. Тимирясова, И. Г. Морозова и др. ; под науч. ред. Д. З. Ахметовой ; Казанский инновационный университет. — Казань : Познание, 2022. — 228 с.

3. Всемирная программа действий в отношении инвалидов : принята резолюцией 37/52 Генеральной Ассамблеи от 3 декабря 1982 г. // Организация Объединенных Наций : офиц. сайт. — URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/prog1.shtml (дата обращения: 06.05.2025).

4. Всеобщая декларация прав человека : принята Генеральной Ассамблеей ООН 10.12.1948 // Российская газета. — 1998. — 10 дек. — С. 26.

5. Гревцева, Г. Я. Актуальность проблемы инклюзивного образования детей / Г. Я. Гревцева // Научные школы. Молодежь в науке и культуре XXI века : материалы междунар. науч.- творч. форума (научной конференции), 7–8 нояб. 2019 г. / сост.: С. Б. Синецкий (отв. сост.), Ю. В. Гушул (науч. ред.). — Челябинск : ЧГИК, 2019. — С. 22–25.

6. Гревцева, Г. Я. Цифровая социализация личности в образовательной среде / Г. Я. Гревцева // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». — 2022. — Т. 14, № 1. — С. 40–49.

7. Добровольская, Т. А. Инвалид и общество: социально-психологическая интеграция / Т. А. Добровольская, Н. Б. Шабалина // Социологические исследования. — 1991. — № 5. — С. 3–8.

8. Зайцев, Д. В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями : дис. д-ра социол. наук / Зайцев Дмитрий Викторович. — Саратов, 2004. — 360 с.

9. Зубарева, Т. Г. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной среды : дис. … канд. пед. наук / Зубарев, Татьяна Гаспаровна. — Курск, 2009. — 280 с.

10. Инклюзивное образование в России. Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ). — Москва, 2011. — 84 с.

11. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы : материалы междунар. конф., 19–20 июня 2008 года. — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. — 215 с.

12. Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы : сб. материалов III Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. С. В. Алехиной. — Москва: МГППУ, 2015. — 528 с.

13. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — Москва : Академия, 2000. — 176 с.

14. Комолова, Л. Ф. Стратегии образования и синергетика / Л. Ф. Комолова // Педагогика. — 2013. — № 3. — С. 120.

15. Конвенция о правах инвалидов : принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 г. // Организация Объединенных Наций : офиц. сайт. — URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 06.05.2025).

16. Конвенция о правах ребенка : одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1989 г. ; ратифицирована Постановлением ВС СССР 13 июня 1990 г. № 1559-1 // СПС Консультант Плюс. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/ (дата обращения: 06.05.2025).

17. Литвак, Р. А. Подготовка социальных педагогов к инклюзивному образованию / Р. А. Литвак // Социальная педагогика. — № 4. — 2014. — С. 89–96.

18. Литвак, Р. А. Теория и практика развития инклюзивного образования детей / Р. А. Литвак // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». — 2020. — Т. 12, № 3. — С. 102–112.

19. Мельник, Ю. В. Сравнительный анализ общего инклюзивного образования в странах Запада (Канада, США, Великобритания) и России : дис. … канд. пед. наук / Мельник Юлия Владимировна.. — Ставрополь, 2012. — 238 с.

20. Нигматов, З. Г. Инклюзивное образование: история, теория, технология / З. Г. Нигматов, Д. З. Ахметова, Т. А. Челнокова ; Институт экономики, управления и права (г. Казань), Кафедра теоретической и инклюзивной педагогики. — Ка-

зань : Познание (Ин-т ЭУП), 2014. — 220 с.: табл. — (Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования). — URL: https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=257842 (дата обращения: 10.12.2023).

21. О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы : Указ Президента Рос. Федерации от 01.06.2012 г. № 761.

22. О результатах анализа состояния и перспектив развития системы образования за 2022 год : итоговый отчет М-ва образования и науки Челябинской области. — URL: https://minobr74.ru/uploads/100/6/section/181/monitoring_2022.pdf (дата обращения: 05.05.2025).

23. О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» : письмо Министерства образования и науки РФ «// СПС «Консультант-Плюс». — URL: http: // www. consultant. ru/cons/ cgi/ online. cgi?req =doc&base=EXP &n=433853#08271633487515193 (дата обращения: 06.05.2025).

24. Об образовании : Федер. закон Рос. Федерации от 12 июля 1992 г. № 3266–1 // СПС Консультант Плюс. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/ (дата обращения: 06.05.2025).

25. Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон Рос. Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // СПС «Гарант». — URL: https://base.garant.ru/70291362/ (дата обращения: 06.05.2025).

26. Скок, Н. И. Биосоциальный потенциал лиц с ограниченными возможностями и социальные механизмы его регуляции / Н. И. Скок // Социологические исследования. — 2005. — № 4. — С. 124–127.

27. Слюсарева, Е. С. Концепция обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды : автореф. дис. … д-ра псих. наук / Слюсарева Елена Сергеевна. — Санкт-Петербург, 2024. — 39 с.

28. Черкасова, С. А. Формирование психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования : дис. … канд. психол.

наук / Черкасова Светлана Александровна. — Москва, 2012. — 239 с.

29. Чигрина, А. Я. Инклюзивное образование детей-инвалидов с тяжелыми физическими нарушениями как фактор их социальной интеграции : дис. … канд. социол. наук / Чигрина Анна Яковлевна. — Нижний Новгород, 2011. — 149 с.

30. Шматко, Н. Д. Новые формы коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии / Н. Д. Шматко // Альманах ИКП РАО. — 2003. — Вып. № 7. — URL: http://wvvw.ikprao.rU/almanah/7/st02.ht (дата обращения: 06.05.2025).

31. Шумиловская, Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования : дис. … канд. пед. наук / Шумиловская Юлия Валерьевна. — Шуя, 2011. — 175 с.

32. Ярская-Смирнова, Е. Р. Социальное конструирование инвалидности / Е. Р. Ярская-Смирнова // Социологические исследования. — 1999. — № 4. — С. 38–45.

1.2. Гуманистическая сущность социальной инклюзии

Развитие социальной инклюзии на основе гуманитарного подхода дает возможность понять, на какие потребности нацелена личность особого ребенка, и предоставляет возможность участия социальных партнеров, привлечения общественности к устранению неуважительного отношения к детям с ОВЗ.

Главная идея гуманитарного подхода направлена на формирование у детей с ОВЗ уверенности в достижении социального статуса, исполнении социальных ролей. Чтобы раскрыть значение гуманитарного подхода, обратимся к рассмотрению основных понятий в педагогических концепциях.

Итак, гуманизм определяется как признание ценности человека как личности, его права на свободное развитие, утверждение блага человека как критерия оценки общественных отношений. В более узком смысле — светское вольномыслие эпохи Возрождения, противостоящее схоластике и

духовному господству церкви, стремившееся к возрождению античного идеала красоты и человечности.

Также гуманизм трактуется как принцип мировоззрения, в основе которого лежит признание безграничности возможностей человека и его способности к совершенствованию, прав личности на свободное проявление своих способностей, убеждений, утверждение блага человека как критерия оценки уровня общественных отношений. В настоящее время он становится одним из основных принципов педагогики.

Гуманизм проявляется в глубоком уважении к человеку и его достоинству, в активной борьбе против всех форм человеконенавистничества. Как свойство личности включает в себя знание жизни, позитивное отношение к людям, их жизни и деятельности, человеколюбие и душевную теплоту.

Гуманистическими можно назвать культурные движения, идейные течения, направления общественной мысли, признающие приоритет человеческой личности. Им соответствуют нравственные качества личности: человечность, доброта, справедливость, уважение. К важнейшим критериям гармоничного развития личности относится практическая деятельность, направленная на достижение общечеловеческих идеалов, свобод и т. д.

Рассмотрим некоторые родственные понятия для полного восприятия гуманистического подхода.

Гуманность — обусловленная нравственными нормами и ценностями система установок личности на социальные объекты (человека, группу, живое существо), явленная в сознании переживаниями сострадания и реализуемая в общении и деятельности — в актах содействия, соучастия и помощи. Понятие гуманности как социальной установки, включающей познавательную, эмоциональную и поведенческую компоненту, привлекается при анализе широкого круга проблем, связанных с усвоением моральных норм, эмпатией, с изучением так называемого поведения помогающего и пр. Оно снимает противопоставление альтруизма и эгоизма, предполагающее либо унижающую жертвенность, либо корыстное себялюбие.

В своей развитой форме гуманность субъекта выступает в группах высокого уровня развития, где является способом существования отношений межличностных, при коих каждый член коллектива относится к другому как к себе самому и к себе как к другому, исходя из целей и задач совместной деятельности. Эмпирическое воплощение гуманности — коллективная идентификация.

Формирование гуманности в онтогенезе связано с развитием самосознания ребенка, выделением себя из социального окружения. Показано, что огромное значение в становлении гуманности ребенка принадлежит деятельности совместной, предполагающей реальное сотрудничество ребенка сначала со взрослым, а затем со сверстником. Совместная деятельность создает общность эмоциональных переживаний, а смена позиций в игре и общении формирует гуманное отношение к другим значимым; от непосредственных проявлений эмоциональной отзывчивости (сострадания неблагополучию и сорадования успехам) ребенок переходит к опосредованным моральными нормами актам соучастия в совместной деятельности. Изучение закономерностей становления и развития гуманности как характеристики личности, а также механизмов ее функционирования — важная задача нравственного воспитания человека, формирования всесторонней личности.

Гуманность также определяется как человечность, человеколюбие, уважение к людям и их переживаниям. Одна из ведущих нравственных ценностей, которая должна формироваться у современного человека в процессе воспитания и обучения.

Гуманистический идеал человека — возникшее в античной Греции, а затем неоднократно возрождавшееся в общественном сознании на протяжении человеческой истории представление о совершенном человеке как всесторонне образованном и развитом, осознающем свою индивидуальность, призвание, свое право на свободное развитие собственных способностей. Современные педагогические подходы возвращаются к этим представлениям, придавая большое значение нравственному воздействию на ум учащихся, на их сердце, чувства, волю.

Гуманистическая педагогика — направление в современной теории и практике воспитания, возникшее в 50–60-х гг. XX в. в США как педагогическое воплощение идей гуманистической психологии. Главная цель воспитания — самоактуализация личности. К этому направлению относятся «слитное обучение» (Дж. Браун), «недирективное обучение» (К. Роджерс).

Гуманизация — важное направление в образовании, требующее переоценки всех компонентов педагогического процесса в свете человекообразующей функции. Гуманизация труда — процесс изменения содержания и форм оптимизации труда с целью повышения удовлетворенности им. Французский философ К. Гельвеций заметил, что удовольствие должно быть наградой за труд. Основными факторами гуманизации труда являются степень ответственности человека за свой труд, рост квалификации и реализация творческих способностей людей, техническая оснащенность, обеспечивающая сложность и разнообразие труда, а также эстетизация его условий и др. Гуманизация труда — важный фактор развития культуры труда.

Гуманизация образования — система мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования и технологии обучения, ориентированных на совершенствование личности, занимающей центральное место в структуре общественных отношений. Также гуманизация образования определяется как распространение идей гуманизма на содержание, формы и методы обучения; обеспечение образовательным процессом свободного и всестороннего развития личности, ее деятельного участия в жизни общества.

Гуманизация воспитания и обучения — реализация в процессе построения отношений между педагогом и воспитанником принципов мировоззрения, в основе которого лежит уважение к людям, забота о них; постановка в центр педагогического внимания интересов и проблем ребенка; формирование у детей отношения к человеческой личности как высшей ценности в мире. Гуманизация играет роль социальной защиты ребенка и детства.

1.3. Гуманистическое воспитание: основные признаки

Развитие ученика будет тем успешнее, чем больше оно будет опираться на зоны актуального и ближайшего развития личности. «Зона актуального развития, — отмечает Ш. А. Амонашвили, — отражает систему умений и навыков, которыми ребенок уже овладел и на основе которых он в состоянии самостоятельно решать познавательные и другие задачи. Уровень актуального развития обусловливает зону ближайшего, то есть круг умений и навыков, которыми ребенок может овладеть сам (спонтанно) или при содействии старших в педагогическом процессе. Зона ближайшего развития — это завтрашний день ребенка» [1].

За счет чего происходит развитие ребенка в педагогических системах, относящихся к гуманистическому типу воспитания? Очевидно, исключительно за счет «попадания» воспитательного воздействия в зону ближайшего развития, причем попадание это происходит, с одной стороны, случайно, с другой — в результате специальной организации воспитательного процесса.

Для успешного протекания гуманистического воспитания необходима позитивная готовность ученика, то есть своеобразный «голод» либо на восприятие информации, либо на его включение в самостоятельную деятельность. Иными словами, второй признак гуманистического воспитания можно обозначить как позитивно сформированную у ученика мотивацию учения или установку.

Термин «установка» введен в психологию грузинским ученым Д. Н. Узнадзе. По его мнению, при изучении поведения субъекта как целого, его жизнедеятельности фундаментальную роль играет понятие потребности, без которой поведение живого существа вообще было бы немыслимо. Но для того, чтобы удовлетворить потребность, необходима соответствующая ситуация. В окружающей среде должно быть средство, позволяющее удовлетворить имеющуюся потребность. Если налицо имеется и потребность, и необходимая для ее удов-

летворения ситуация, у субъекта возникает особое состояние, которое можно охарактеризовать как склонность, направленность, готовность совершить акт, ведущий к удовлетворению потребности. Это и есть установка на выполнение этого акта — готовность к совершению определенного действия. Возникает она всякий раз лишь при наличии двух только что указанных условий, то есть когда у субъекта возникает какая-то потребность и имеется ситуация для ее удовлетворения. Установка — необходимое опосредующее звено между действием внешней среды и психической деятельностью человека, между действительностью и психическими функциями. Наличие установки является, по сути, не только признаком, но и непременным условием гуманистического воспитания, поскольку механизм этого типа воспитания построен на разрешении противоречия «могу — хочу».

Для гуманистического воспитания установка ученика первична, именно она является основанием для определения дальнейшего пути его продвижения в развитии. Задача педагога, во-первых, выявить имеющуюся установку, то, что называется «рвущимися изнутри силами ребенка», затем, при необходимости, вызвать искусственным путем нужную мотивацию, перевести ее в ранг установки и лишь потом приступать к практическим действиям по воспитанию и обучению. Таким образом, для гуманистического воспитания формирование установки — промежуточный этап опосредования и переведения целей воспитания, задаваемых извне, во внутреннюю сферу ученика.

Педагоги, воспитывающие ученика по типу гуманистического воспитания, нередко формируют у него установку сразу в нескольких направлениях. Решение этой задачи приводит к необходимости выделить третий признак гуманистического воспитания — право ученика на свободу выбора и возможность смены видов деятельности.

Ш. А. Амонашвили, отстаивая право ученика на свободу выбора и возможность смены видов деятельности, отмечал: «Это вовсе не означает свободы действий (пусть делает, что хочет, пусть учится, когда ему захочется), а следовательно,

дезорганизованного, стихийного развития. Нам ведь известно, что дети не в состоянии понять своего будущего, не могут ориентировать на него свою деятельность, они пленники своих актуальных потребностей, и им трудно освободиться от них. Идти на поводу их сиюминутных желаний — значит обречь их на недоразвитие, нераскрытие в полной мере богатых потенциальных возможностей… Инструментировать учение как свободно избираемую учеником деятельность — это и значит, во-первых, создать наилучшие условия для его целенаправленного, социально и педагогически значимого развития, воспитания, обогащения знаниями и опытом, а во-вторых, управлять этим процессом в согласии с потребностями его крепнущих внутренних сил…»

Учитель должен очертить круг возможностей, из которых ученик может выбирать. Этот выбор носит своего рода искусственный характер. У ребенка создается иллюзия выбора, который за него фактически делает педагог. Но гуманистическое воспитание основано на «прислушивании к внутреннему голосу», предполагает формирование таких качеств, как рефлексия, саморефлексия, предвидение. Оно предоставляет ученику свободу в направлении думанья, образа мысли, проявления собственной индивидуальности, раскрытия самобытности и неповторимости, то есть дает свободу творчества.

Следующий признак гуманистического воспитания связан с созданием особой атмосферы воспитания и жизни детей — атмосферы радости, добра, творчества, любви и сотрудничества детей и взрослых. Л. Н. Толстой определял это как ситуацию, в которой «душевные силы ученика были бы в самых выгодных условиях». Атмосферу эту не могут создать сами дети. Она подвластна лишь учителям.

Для гуманистического воспитания характерны отношения между участниками воспитательного процесса, которые можно обозначить как сотрудничество. В нем, несмотря на ответственность, уважение, всегда есть ведущий и ведомый или ведомые, которые постоянно выполняют свои роли, учась друг у друга, помогая, дополняя друг друга по принципу разделения ролей и функций.

Итак, основной движущей силой процесса гуманистического воспитания, определяющей его механизм, является разрешение противоречий в альтернативе «могу — хочу», в отличие от авторитарного воспитания, механизм которого построен на разрешении противоречий «могу — должен». Основные идеи гуманитарного подхода отражены в работах Ш. А. Амонашвили.

Активная поддержка социальной инклюзии в России имеет три причины, обозначенные исследователями Н. Л. Назаровой, Н. Н. Галагузовой и др. Выделим основные положения гуманистического подхода в социальной инклюзии.

Первым из них является стремление общества к гуманистическому развитию и появление по этой причине международных конвенций и актов, посвященных инклюзии как процессу цивилизационных, гуманистических по своей сути изменений в образовании. Без ориентации нашего государства и института образования на данные мировые ценности инклюзивное образование вряд ли вышло бы из стадии отдельных точечных инноваций и практик. Сюда же можно отнести как предпосылку и родительские движения, общее повышение правовой грамотности родителей детей с ОВЗ.

Развитие международного законодательства и, соответственно, отечественной нормативно-правовой базы также явилось предпосылкой («двигателем») продвижения инклюзивных процессов. Следовательно, в России процессы, имеющие отношение к образовательной инклюзии, стали отражением социально-экономических преобразований.

Среди основных гуманистических идей развития инклюзивного образования чаще всего называют:

- подготовку общества к принятию статуса равноправия детей независимо от их особенностей; более широкое освещение целей, задач и основных направлений инклюзивного образования в средствах массовой информации и на веб-сайтах образовательных учреждений;
- переход от дефектоориентированного подхода к поддержке развития потенциала каждого ребенка;
- диверсификацию содержания школьного образова-

ния с целью удовлетворения образовательных интересов и потребностей всех категорий учащихся;

- использование информационных технологий и развитие дистанционного образования для обеспечения равного доступа каждого к получению качественного образования;
- подготовку педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования и др.

Следовательно, концепция инклюзивного образования является неотъемлемой частью фундаментального гуманистического принципа равенства образовательных возможностей людей. Концепция инклюзии — это целостный подход к решению многих из человеческих проблем. Все идет от убеждения, что все дети должны посещать школы, независимо от их культурного и социального уровня и от их способностей и возможностей.

Мы должны сосредоточиться на обеспечении равного формального доступа ко всем типам образования. ЮНЕСКО определяет инклюзию как «процесс обращения и реагирования на разнообразие потребностей всех обучающихся через увеличение участия в обучении, культурах и сообществах и сокращение отказа от поступления в школы и исключения из них» [3].

Объективной является дифференциация инклюзивного образования, которое различно по содержанию, направленности, целям и методикам обучения в зависимости от особенностей развития детей, состояния их здоровья и вытекающих из них разноуровневых образовательных потребностей.

Как видим, концепция инклюзивного образования предполагает применение разнообразных подходов, разработку и использование соответствующих учебных планов и образовательных программ, но его цели — качество и результат — достигаются, прежде всего, путем создания общей гуманистической образовательной атмосферы, необходимых условий для всех детей без исключения, включая детей с ОВЗ. При этом обучаться эти дети должны не изолированно, а интегрируясь в обществе гуманных отношений (именно во включенно-

сти личности в социум состоит главный смысл инклюзии). В педагогическом отношении наиболее подходящим здесь является именно термин «гуманное обучение», имеющий в своей основе принцип гуманизма, когда речь идет о характере самых доброжелательных отношений субъекта обучения (педагога) к объекту (ученику). Что касается гуманистических отношений, то «это особый вид отношений, в качестве субъектов которых могут выступать коллективы… но непосредственным субъектом гуманистических отношений является личность человека» [2].

Выделим некоторые принципы гуманистического подхода на основе теоретического анализа и обобщения педагогической практики:

- принцип сотрудничества педагогов, ребенка, родителей и специалистов с целью гуманизации, социальной адаптации и социального воспитания ребенка с ОВЗ;
- развитие воспитательной среды с учетом оказания помощи, поддержки особого ребенка, насыщение среды технологией для развития индивидуальных потребностей детей на разных стадиях физического, умственного развития и сформированных трудовых умений и познавательных центров;
- принцип обогащения процесса уважительного отношения к детям-инвалидам, детям с ОВЗ, что требует коллективного мышления и коллективной ответственности в вопросе чуткого гуманного отношения к детям;
- принцип профессионально-педагогического сотворчества со специалистами различных профессий, согласованных действий в интересах здоровья ребенка.

Таким образом, социальная инклюзия приобретает особую актуальность в формате социализации человека с ОВЗ и инвалидностью, что обусловлено потребностью построения гуманного общества, созданием инновационно-технологических положений включения человека в социум, направленного не только на адаптацию, но и на максимальное развитие природных возможностей и сформированных социальных установок, позволяющих детям проявлять самостоятельность,

способствующих социальному развитию и социальной реализации в определенном виде деятельности с учетом возможностей и интересов.

Концепция инклюзивного образования предполагает также создание атмосферы гуманистических взаимоотношений между участниками образовательного процесса, организацию благоприятного коррекционно-развивающего учебного процесса, наличие квалифицированных специалистов и их совместную деятельность с учителем класса. Работа одного учителя заменяется командной работой. Команда, работающая с ребенком, состоит из координатора, учителя общего образования, специального педагога, родителя.

Родители становятся активными членами команды и работают наравне с преподавательским составом над составлением, осуществлением и мониторингом индивидуальной образовательной траектории ребенка. Только ансамблевая работа учителя, воспитателя с психологом, логопедом, дефектологом, социальным педагогом, психофизиологом, медицинскими работниками, родителями обеспечит эффективность образовательного процесса.

Следующая концептуальная идея о том, что инклюзивное образование — это процесс развития общего образования, также является гуманистической, так как этот процесс в данном случае подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления системы к различным нуждам детей, в том числе и детей с особыми потребностями. Достижение этого связано с обеспечением соответствия образовательной среды, технологий образовательного процесса потребностям социального развития конкретного ребенка на той или иной стадии развития.

Трансформация образования в инклюзивный формат требует коллективного осмысления и действий в контексте социальной справедливости с учетом потенциала каждого учащегося. Поэтому необходимо разработать новые гуманитарные технологии взаимодействия, которые научили бы слушать и принимать различные позиции разных по профилю специалистов, действовать согласованно и эффективно в интересах

ребенка не разово, а долговременно, быть ответственными и согласованными в отстаивании интересов учащихся, осваивать новые принципы профессиональной коммуникации.

Изучение предпосылок и концепции развития инклюзивного образования показало, что в ранних инициативах, направленных на обеспечение образования для всех, удовлетворение специальных потребностей выглядело скорее как символичный принцип. Однако со временем инклюзивный подход стал рассматриваться как основополагающий принцип всего содержания «образования для всех». Таким образом, вместо концепции интеграции, т. е. создания специальных условий для детей с особыми потребностями в рамках существующей системы, без изменения самой системы, мы видим зарождение гуманистической концепции целостного содержания инклюзивного образования, основной целью которой является реструктуризация школ в соответствии с потребностями всех учеников.

Цель инклюзивного образования, как мы выяснили, — образование для всех и его гуманизация, а вытекающие из нее новые гуманистические подходы знаменуют переход от обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в специальных учреждениях закрытого типа к интегрированному образованию (инклюзии). Содержательной целью концепции является не только создание условий для социальной реабилитации детей с особыми образовательными потребностями, но и совершенствование системы образования, формирование новой философии общества относительно гуманного отношения к детям, новых образовательных стандартов, внедрения интерактивных технологий, в частности инклюзивного обучения.

В качестве основных задач, направленных на решение гуманистических вопросов содержания инклюзивного образования, можно выделить следующие:

- совершенствование нормативно-правового, научно-методического, финансово-экономического обеспечения, ориентированного на внедрение гуманистического содержания инклюзивного обучения;

– формирование государственных образовательных стандартов, образовательно-развивающей среды для детей с особыми образовательными потребностями путем обеспечения их (наряду с предметным) психолого-педагогическим, медико-социальным содержанием;
– обеспечение доступа к социальной среде в учебных помещениях, разработку и использование специального учебно-дидактического обеспечения, реабилитационных средств обучения;
– совершенствование системы подготовки и переподготовки педагогических кадров, создающих гуманистические условия инклюзивного обучения и работающих в них;
– привлечение родителей детей с особыми образовательными потребностями к участию в учебно-реабилитационном процессе с целью повышения его эффективности.

Гуманистическим критерием качества образовательной среды является способность обеспечить ребенку личностное развитие и интеграцию в обществе. В первую очередь это переход к подлинному взаимодействию и общению всех детей без отличий. В этих целях используются различные формы совместной деятельности в условиях безбарьерной среды, чтобы дети могли осваивать в процессе взаимодействия нормы социального поведения и приобретать опыт их воспроизведения.

Библиографический список

1. Амонашвили, Ш. А. В школу — с шести лет / Ш. А. Амонашвили. — Москва : Педагогика, 1986. — 176 с. — (Воспитание и обучение: библиотека учителя). — URL: https://nsportal.ru/gp/2013/10/amonashvili-sh-a-v-shkolu-s-shesti-let (дата обращения: 06.05.2025).

2. Нигматов, З. Г. Гуманистические концептуальные идеи инклюзивного образования / З. Г. Нигматов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2013. — № 7-2. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gumanisticheskie-

kontseptualnye-idei-inklyuzivnogo-obrazovaniya (дата обращения: 06.05.2025).

3. Нигматов, З. Г. Методологические основания и концептуальные идеи инклюзивного образования / З. Г. Нигматов, И. Т. Хайруллин, Д. Р. Ерова // Вестник Казанского технологического университета. — 2013. — № 15. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-osnovaniya-i-kontseptualnye-idei-inklyuzivnogo-obrazovaniya (дата обращения: 05.05.2025).

Глава 2. Концепция социальной инклюзии

2.1. Структура и содержание концепции социальной инклюзии

Результаты педагогических исследований достаточно часто приобретают вид научных концепций, в которых авторы с разной степенью полноты и обоснованности представляют собственные позиции по решению тех или иных педагогических проблем. Однако им не всегда свойственно структурное или композиционное единообразие изложения.

Обратимся к понятию «концепция», которое послужит отправной точкой для построения структуры и содержания концепции гражданского воспитания школьников, являющегося обязательным условием для развития социальной инклюзии. Данное понятие трактуется неоднозначно. Концепция определяется как «система взглядов на процессы и явления в природе и обществе» [2]; «определенный способ понимания, трактовки каких-либо явлений, основная точка зрения; руководящая идея для их освещения; ведущий замысел, конструктивный принцип различных видов деятельности» [11, с. 624]; «цель, сущность, структура, движущие силы, способы и закономерности функционирования учебного процесса» [3]; «синоним теории» [8] и т. д.

Анализ этих и других определений показал, что термин «концепция», как правило, используется в двух основных контекстах — внутреннем и внешнем по отношению к процессу изучения явления, а именно как направляющая идея педагогического исследования или как форма представления его результатов. Во втором случае она представляет собой определенную теоретическую конструкцию, потому должна иметь четко выраженную логическую структуру [13, с. 68]. Наиболее точным с точки зрения целей нашего исследования является такое понимание: концепция — это «комплекс ключевых положений (идей, принципов), дающих целостное представление о каком-либо явлении и событии, способствующих достаточно глубокому их пониманию, определяющих их методологию и организацию практической деятельности» [10, с. 265].

В современных условиях обозначилось противоречие между объективной потребностью осуществлять педагогическую деятельность в системе глобальной культурно-педагогической взаимосвязи и отсутствием знаний и умений самостоятельной ориентации во множестве теорий, взглядов, идей, существующих в различных педагогических культурах.

И. А. Макеева пишет, что «образование является одной из тех сфер жизни общества, в которой реализация инклюзивных процессов имеет стратегическое значение, поскольку именно в процессе образования формируются ценностные установки, модели поведения, позволяющие на практике реализовывать инклюзивные идеи. Следует отметить, что социальная инклюзия гораздо шире образовательной инклюзии, и инклюзивное образование является ее инструментом» [7].

Осознавая необходимость инклюзивного образования, признавая значимость сотрудничества ученых в различных областях знаний при решении его проблем, учитывая актуальную потребность педагогической теории и практики, необходимо определить научный подход и разработать специальную практико-ориентированную концепцию инклюзивного образования.

Определяя собственный подход к инклюзивному образованию, мы исходим из толкования понятия «подход» как совокупности приемов, способов в изучении чего-либо [9, с. 467]. Понятие «концепция» употребляется нами в значении совокупности ведущих идей, теоретических положений для освещения каких-либо видов деятельности, явлений. Ведущая задача концепции состоит в поиске таких координирующих и интегрирующих положений и механизмов взаимодействия отечественных и зарубежных теоретических конструкций, которые при сохранении специфики каждой в отдельности позволили бы концентрировать взаимные усилия на инклюзивное образование.

А. М. Новиков в строении теории выделяет следующие основные компоненты: исходную эмпирическую основу теории; исходную теоретическую основу теории; логику теории; совокупность выведенных в теории следствий, теорем, утверждений, принципов, условий и т. д. с их доказательствами — это наибольшая по объему часть теории, которая и выполняет основные функции теоретического знания, составляя «тело» теории, ее основное содержание [8, с. 34]. Общая логическая структура теории по-разному выражается в разных типах теорий.

Структурными элементами нашей концепции являются: общие положения, понятийный аппарат, основания, ядро. Концепция реализуется через систему социальной инклюзии с учетом комплекса педагогических условий.

Инклюзивное образование связано со всеми направлениями учебно-воспитательного процесса.

Общие положения концепции включают определение ее цели, правового и методического обеспечения, места в педагогической области знаний и границ применимости. Концепция раскрывает сущность, содержание процесса социальной инклюзии и представляет собой сложную, целенаправленную, динамическую систему теоретико-методологических знаний, базирующихся на интеграции теоретических подходов и обеспечивающих социальную инклюзию.

Стратегия социальной инклюзии ориентируется:

1) на социализацию личности и формирование навыков активного нравственного гражданского действия, участия;
2) создание педагогических условий для обучения и воспитания детей с ОВЗ, для развития толерантности, независимости убеждений; защиты гражданских прав; осознания гражданского долга и ответственности.

Спецификой инклюзивного образования детей с ОВЗ является нацеленность на жизнь, социальное и гражданское творчество, которое позволит ребенку построить свое поведение с ориентацией на личное и общественное благо.

«Социальная инклюзия исходит из идеи о том, что ограничение возможностей не означает ограничение потребностей. Равенство прав и свобод всех без исключения граждан является демократическим принципом создания "включающего общества", в котором разнообразие понимается не как проблема, а как ресурс, обеспечивающий устойчивое социальное развитие» [1, с. 150–151].

Основными источниками создания концепции социальной инклюзии являются: социальный заказ, реализованный в нормативно-правовых документах, потребности общества в социально активных членах, свободно ориентирующихся в сложной современной социально-экономической и политической ситуации, с устойчивой гражданской позицией, четкими жизненными ориентирами, стремящихся к осознанной гражданской деятельности; отечественный и зарубежный педагогический опыт; результаты научно-педагогических исследований по проблеме инклюзивного образования; изменяющиеся требования к педагогам, психологам; практический опыт осуществления инклюзивного образования, включающий формы, методы, средства воспитания и обучения детей с ОВЗ.

Движущими силами процесса социальной инклюзии являются противоречия объективного и субъективного характера, возникающие между различными элементами и составляющими этого сложного процесса. Основные из них — это противоречия: между нормативными законодательными

актами, ориентирующими на воспитание граждан, и объективно существующими условиями для решения задач инклюзивного образования; достигнутым уровнем развития личности и имеющимся уровнем жизни; осознанием своих прав и выполнением своих обязанностей; стремлением личности к устойчивости и необходимостью изменения под влиянием вновь образующихся условий и задач.

Вышеуказанные противоречия активизируют стремление усвоить нормы гражданской жизнедеятельности, способствуют повышению активности личности, требуют от нее постоянной коррекции поведения и выбора его различных проявлений в разных ситуациях, поиска форм гражданского самовыражения.

Источники противоречий: недостаточная разработанность новых идеологических основ социальной инклюзии, недооценка значимости создания общенациональной программы инклюзивного образования, недостатки в системе подготовки педагогических кадров, несформированность гражданской позиции будущих специалистов, духовно-нравственный кризис молодежи.

Отсутствие концептуальных подходов к способам разрешения данных противоречий порождает психолого-педагогические проблемы:

- поиска возможностей, способов и средств оказания помощи детям с ОВЗ в гражданском самоопределении, в формировании представлений, взглядов, идеалов, убеждений;
- осмысления характера взаимодействия субъектов образовательного процесса и создания условий, обеспечивающих социализацию личности;
- управления и самоуправления отношениями индивида с коллективом.

Решение этих проблем возможно посредством включения детей в активную учебно-познавательную, социально значимую, осознанную деятельность; установления личностно-личностного типа отношений, разработки гибких мер по организации взаимодействия личности и референтной группы,

коллектива. В них закладываются будущие социальные отношения, осваиваются существующие, формируются знания и конкретные виды деятельности, позволяющие понять самого себя, свои возможности и перспективу развития личности.

Понятийный аппарат концепции социальной инклюзии является значимой составляющей теоретического знания. В педагогической науке важную роль играют понятия, которые формируют основу ее языка и позволяют четко описывать, разъяснять те или иные педагогические явления. Это необходимо не только для теории воспитания, но и для практической деятельности.

Характеризуя такие родовые понятия, как «инклюзивное образование», «социальная инклюзия», «социальная эксклюзия», «ценности», «социализация», необходимо заметить, что они не относятся к чисто педагогическим и несут в себе первоначальный смысл, заложенный другими науками, в частности социологией, методикой, психологией, политологией.

Следующий этап определения — указание видового отличия понятия, поиск содержания данного вида, существенного признака. Составные термины, подобные указанным нами выше, представляют собой не просто набор взаимозаменяемых слов-элементов. Это устойчивые образования в форме определенных выражений на базе подчинительных связей, внутри которых устанавливаются логико-семантические отношения между элементами. Следовательно, будучи включенными в структуру терминологической системы, «многозначные слова находятся с другими словами в определенной логической связи, вследствие чего приобретают ограниченный и подчиненный общему строю смысл» [4].

Теоретический анализ понятий «социальная эксклюзия» и «социальная инклюзия» имеет целью обоснование их смысловой и содержательной самостоятельности, с одной стороны, и взаимообусловленности — с другой, а также выработку адекватных мер поддержки обучающихся и инклюзивных методик.

И. А. Макеева отмечает, что социальная эксклюзия — процесс исключения отдельных детей и семей, а также групп из

системы социальных отношений, ограничения доступа к необходимым ресурсам, невозможности реализации прав (в том числе права на образование), что приводит к социальному неблагополучию, ущемленности, ухудшению условий жизнедеятельности, т. е. к возникновению трудной жизненной ситуации. А социальная инклюзия является обратной стороной социальной эксклюзии и в общем виде может пониматься как включение человека в общество, активное взаимодействие, функционирование в определенной социальной роли. В данном аспекте инклюзивное образование выступает в качестве ведущего инструмента реализации принципов социальной инклюзии [7, с. 50].

Ценность представляет собой специфически социальное определение объектов окружающего мира, выявляющее их положительное или отрицательное значение для человека и общества [12, с. 534]. Понятие «ценности» связано с понятиями интересов, потребностей, задатков. Причем эта связь пропорциональная, так как, например, «ценность любого объекта возрастает с увеличением числа согласованных интересов, которые на него направлены» [5, с. 13].

Другой вариант уточнения сущности ценностей — выделение их функции в жизни человека и общества:

1) ценность служит основой и фундаментом всякой человеческой культуры, в том числе и культуры педагогической;
2) ценность — это реальная преобразующая сила, возвышающая объективное достоинство человека, делающая его субъектом более универсальной деятельности;
3) ценность — это критерий совершенства; она обеспечивает необходимыми средствами оценочно-ориентационную сторону деятельности личности.

Третий вариант уточнения — выделение гуманистических ценностей. Утверждение гражданских, гуманистических ценностей в обществе, формирование свободной личности, осознающей взаимозависимость своих прав и обязанностей, имеющей гражданскую позицию, во многом зависит от системы воспитания и образования.

Основой воспитания являются нравственные ценности, которые в единстве с другими ценностями создают сложный мир духовных образований. Ценности, будучи осознанными, имеют фундаментальное значение для ориентации человека в мире, для определенной направленности его поведения и деятельности. Ценности личности проявляются в идеалах, установках, деятельности, убеждениях. Развитие ценностных ориентаций, в которых отражаются особенности времени, дает возможность каждому человеку ощущать себя гражданином Отечества. В новой системе ценностей приоритетными должны стать устойчивое развитие, здоровый образ жизни, сохранение окружающей среды, достоинство личности, профессионализм и образованность, честность и обязательность, взаимное доверие, толерантность и плюрализм, законопослушность и т. д.

Обратимся к термину «социализация», не имеющему однозначного толкования. Все концепции с начала 1990-х гг. были объединены общей идеей развития субъектности личности в ее социальном становлении. В научной литературе встречаются различные подходы к определению понятия «социализация». Известный социолог И. С. Кон подчеркивает, что «социализация наряду с воспитанием включает в себя ненамеренные, спонтанные воздействия, благодаря которым индивид приобщается к культуре и становится полноправным членом общества» [6].

Социализация определяется как влияние среды на поведение человека. Жизненная среда оказывает разностороннее влияние на физическое, психическое и социальное здоровье. Она может меняться как структурно, так и содержательно в зависимости от возраста, профессии, социального статуса человека. Жизненная среда, раскрывающая содержание процесса социализации и обусловленная социальным, культурным и историческим развитием общества, служит показателем основ социальной жизни человека.

С индивидуальными особенностями социального развития связаны периоды социализации, причем социальное и психическое развитие не всегда совпадают. Многообразие форм

психологической адаптации, которое можно наблюдать в повседневной жизни, отражает индивидуализированное отношение субъекта к действительности, что в ряде случаев затрудняет выработку критериев успешности адаптации. Так, если исходить из понимания адаптации как процесса формирования индивидом стратегий преодоления стрессогенной ситуации, то продуктивность адаптации должна определяться стратегиями уровня регуляции.

Наиболее распространенным и наиболее эффективным, с точки зрения адаптации, является вероятностно-комбинированный тип, основанный на сочетании «чистых» типов. При выборе стратегии человек оценивает: требования социальной среды (их силу, степень ограничения целей и т. п.) и свой потенциал.

Важным аспектом адаптации является освоение личностью социальной роли. Эффективность адаптации в значительной мере зависит от того, насколько адекватно воспринимает себя и свои социальные связи в процессе коммуникации любая личность. Освоение личностью социальных норм характеризуется понятием «адаптированность». В основе процесса социальной адаптации — активная деятельность человека. Изучение этого явления возможно на трех структурных уровнях — макросреды (общества), микросреды (социальной группы) и внутриличностной адаптации (самого индивидуума).

Направленность социального воспитания на создание гуманных, экологических условий жизнедеятельности, опосредованно воздействующих на развитие личности, может стать ведущим фактором социализации. Анализ современных социально-педагогических исследований А. В. Петровского, Ж. М. Глозман и других позволил нам выделить три компонента социализации: познавательный, ценностно-ориентационный, деятельностный.

В широком плане социально-педагогический процесс может быть направлен на социальное становление в течение всей жизни человека, в узком плане — изменение (развитие) того или иного качества личности. В этом случае необходимо учитывать индивидуальные особенности процесса социали-

зации, в частности значение доминирующих институтов и механизмов усвоения социального опыта. В основе формирования оптимальной психологической системы адаптации лежат мотивационно-волевые процессы, позволяющие личности не только достигать поставленных целей, но и сохранять благоприятное психофизиологическое и эмоциональное состояние.

Социализация — это многогранный процесс, охватывающий все сферы жизнедеятельности личности; общественная категория с конкретно заданным результатом. Гражданская социализация — это процесс становления личности как гражданина и субъекта права, освоение человеком правовой и политической культуры. Мы убеждены, что социализация личности будет успешной, если процесс подготовки воспитанника к жизни будет способствовать изменению личностных ценностных ориентаций, поиску оптимального сочетания своих ценностей и требований социальной роли, развитию умений оценивать понимание моральных личностных ценностей. Современное общество жестко формулирует требования к качествам личности. В будущем человек сам будет делать выбор в определении путей собственного процесса социализации, основного содержания изменений.

В целом можно сказать что в качестве основополагающих категорий социальной инклюзии выступают прежде всего такие, как уважение, самореализация, общечеловеческие ценности (общение, привязанности, дружба, переживание как ценность и др.) [1, с. 155].

При изучении проблемы социальной инклюзии мы учитываем степень развития культуры межличностных отношений в социуме, умений анализировать, оценивать свои и чужие поступки; соотношение гражданских ценностей с целями, мотивами, установками, поведением и отношением личности; уровень ее развития.

Библиографический список

1. Афонькина, Ю. А. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования / Ю. А. Афонькина,

Т. В. Кузьмичева, И. В. Рыжкова, А. В. Бурцева. — Красноярск : Науч.-информац. центр, 2015. — 220 с.

2. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование : словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. — Москва : НМЦ СПО, 1999. — 539 с.

3. Загвязинский, В. И. Методология и методика психолого-педагогического исследования : учеб. пособие / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. — Москва : Академия, 2001. — 208 с.

4. Зайцева, С. Г. Злоупотребление правом. К вопросу о соотношении слова и понятия / С. Г. Зайцева // Юрист. — 2002. — № 1. — С. 2.

5. Кларин, М. В. Метафора и ценностные ориентации педагогического сознания / М. В. Кларин // Педагогика. — 1998. — № 1. — С. 34–39.

6. Кон, И. С. Ребенок и общество : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. С. Кон. — Москва : Академия, 1988. — С. 134.

7. Макеева, И. А. Социальная эксклюзия и инклюзия в контексте образования: сущность и подходы / И. А. Макеева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2020. — № 198. — С. 45–55.

8. Новиков, А. М. Докторская диссертация? : пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук / А. М. Новиков. — Москва : Эгвес, 1999. — 120 с.

9. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. — Москв : Большая Рос. Энцикл., 2002. — 528 с.

10. Словарь-справочник менеджера / под ред. М. Г. Лапусты. — Москва : ИНФРА-М, 1996. — 605 с.

11 Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. — 2-е изд. — Москва : Сов. Энцикл., 1986. — 1599 с.

12. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. — 5-е изд. — Москва : Политиздат, 1987. — 590 с.

13. Яковлев, Е. В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. — Москва : ВЛАДОС, 2006. — 239 с.

2.2. Теоретико-методологические основания концепции инклюзивного образования и социальной инклюзии

Концепция инклюзивного образования базируется на ряде оснований системного, деятельностного, социокультурного, личностно-деятельностного и аксиологического подходов. Системный подход выступает общенаучной основой исследования проблемы инклюзии как фактора социализации.

При определении цели нашего исследования как разработки и теоретико-методологического обоснования практико-ориентированной концепции инклюзивного образования и социальной инклюзии мы исходили из того, что воспитание личности, способной к успешной социализации в условиях гражданского общества и активной адаптации на рынке труда является социальным заказом общества. Реализация данной цели возможна, если обеспечить соответствие содержания и качества воспитания актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства; повысить роль воспитательной деятельности в гуманизации общественно-экономических отношений, формировании ценностей.

Системный подход является наиболее надежной методологической основой в совершенствовании педагогической теории и практики инклюзивного образования и социальной инклюзии. Актуальность системного подхода заключается в том, что он дает возможность отражать предмет исследования всесторонне, как в любой фиксированный момент времени, так и в его развитии, обеспечивая целостное восприятие исследуемого объекта.

На первом уровне (философском) в качестве методологических выступают знания о наиболее общих законах развития природы, общества и человеческого мышления, знание основных ведущих категорий философии, теории познания. На втором уровне (общенаучном) — знания, определяющие научные принципы деятельности, а также знания о подходах, общенаучных методах эмпирического и теоретического

исследования. К третьему уровнюотносят совокупность методов, принципов, знаний, относящихся к определенной науке. Системный подход принадлежит ко второму уровню общенаучных принципов и процедур исследования.

Основными разработчиками системного подхода в изучении объектов различного класса являются К. Маркс, Ф. Энгельс, Л. фон Берталанфи и другие. Системный подход позволяет проанализировать, исследовать инклюзивное образование личности в образовательном учреждении как целостную, единую систему. Системность — одна из ключевых характеристик педагогических явлений и процессов. Педагогические системы относятся к биосоциальным системам, которые обладают универсальными свойствами и способностями к развитию и саморазвитию [3]. Использование принципов системного подхода для изучения исследуемого процесса выступает и предпосылкой для разработки перспективных направлений развития данного процесса.

Необходимо отметить, что в области анализа проблем инклюзии принципы системного подхода в полной мере не реализуются. При этом подчеркнем, что осуществление данного общенаучного подхода к объекту нашего исследования необходимо, т. к. мы заинтересованы в целостном изучении системы инклюзивного образования.

В нашем исследовании системный подход позволил нам исследовать инклюзивное образование в образовательном учреждении как целостную, единую систему. Использование принципов системного подхода для изучения процесса инклюзии выступает и предпосылкой для разработки перспективных направлений развития данного процесса. Системный подход позволил нам:

1) рассмотреть инклюзивное образование как систему;
2) выделить структурные и функциональные компоненты системы;
3) установить интегративные связи между компонентами системы;
4) выявить системообразующие факторы (внешние и внутренние), структуру системы.

Таким образом, системный подход является общенаучной основой, позволяет определить проблему, очертить пути ее исследования, предоставляет возможность для эффективной реализации методологических подходов.

По мнению В. Г. Афанасьева, системный подход является более высоким, чем традиционный предметный, качественным уровнем исследований. Он позволяет осуществить переход от познания отдельного к общему, от однозначного к многозначному, от абстрактного к конкретному, от одномерного к многомерному, от линейного к нелинейному [6].

В разработке положений теории систем активное участие принимают философы А. Н. Аверьянов, В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, А. И. Уемов, В. Н. Садовский, педагоги В. П. Беспалько, Н. В. Кузьмина, Т. А. Ильина и др. В своих работах они рассмотрели сущность и методологическую специфику понятий системы и системного подхода, а также органически связанных с ними понятий целостности, элемента, подсистемы, связи, отношения, структуры. Они едины в том, что система выступает как целостное образование, обладающее новыми качествами по отношению к своим компонентам; система выступает как взаимодействие компонентов ее составляющих.

Использование системного подхода дает нам возможность выявить и систематизировать связи, возникающие в воспитательном процессе, упорядочить знания о процессе инклюзии, осознать целостность исследуемого процесса, взаимосвязи всех его компонентов, анализировать данный процесс, перевести его на уровень самоуправления, самовоспитания.

Итак, системный подход выступает как методологический подход — «методологическая ориентация исследования, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования» [8, с. 74].

Ценность системного подхода как принципа изучения и организации инклюзивного процесса состоит в том, что на его основе у воспитанников формируются системная картина мира, знания о ценностях, развивается системное мышление.

Данный принцип позволяет придать системный характер процессу формирования гражданского сознания и поведения, а также подойти системно к изучению инклюзивного образования как фактора социализации личности и управлению им. И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин отмечают, что «сам по себе системный подход не решает и не может решать содержательных научных задач» [11], необходимо привлечение более частных подходов и методов.

Эффективность инклюзивного образования зависит от связей с обществом и его системами, поэтому следует выделить особенности социальных систем. Остановимся на понятиях «система», «структура», имеющих важное методологическое значение в нашем исследовании, так как процесс инклюзивного образования посредством организации различных видов деятельности является системой, имеющей определенную структуру.

В контексте нашего исследования заслуживает внимания следующее определение: «система — это целостная совокупность элементов, находящихся во взаимодействии и взаимосвязях друг с другом, выполняющая определенные функции (в случае социальных систем — целесообразные), тесно связанная со средой, благодаря чему возможно управление ею» [5, с. 59]. Базовыми характеристиками любой системы являются компоненты, связи и отношения между ними, виды упорядоченности (структуры и законы композиции). Данной трактовки мы придерживаемся в своем исследовании.

Осуществление системного исследования в педагогической области в целом и для инклюзивного образования в частности требует рассмотрения педагогических систем как объекта приложения системного подхода. Педагогические системы, представляющие собой комплекс иерархизированных внутренних подструктур, относятся к ряду искусственно созданных, многомерных и динамичных систем.

Изучение работ В. П. Беспалько [9], Н. В. Кузьминой [24], Т. А. Ильиной [18], Н. В. Савиной [41] и других авторов позволило выявить характерные признаки педагогической систе-

мы: наличие цели формирования личности, интегративных связей между структурными и функциональными компонентами, педагогических отношений, педагогического взаимодействия; использование в качестве системообразующего фактора управления системой различных видов совместной деятельности. В качестве инвариантных, свойственных любой педагогической системе элементов В. П. Беспалько выделяются следующие: учащиеся; цели воспитания (общие и частные); содержание воспитания; процессы воспитания; учителя (или ТСО); организационные формы воспитательной работы [9, с. 6–7].

Представляет интерес использование в качестве основания классификации педагогических систем их целевой направленности на гуманизацию педагогических отношений. В таком случае имеем системы гуманные, гуманизированные, с одной стороны, и функционирующие — с другой [41, с. 35–37]. К гуманным педагогическим системам относятся системы самовоспитания; гуманизированные системы — это системы, цель которых состоит в личностном развитии, формировании готовности к самовоспитанию. Такие системы в полной мере обладают качеством системности: при изменении цели меняются все остальные качественные характеристики. Наша система инклюзивного образования является гуманно-функционирующей.

Ученые отмечают, что система имеет свою качественную определенность, к которой они относят: количество и качество компонентов, ее составляющих; структуру, т. е. взаимосвязь, взаимодействие компонентов; целостные элементы, которые находятся в органической взаимосвязи, взаимодействии, т. е. образуют целостность.

Системе присуще развитие, которое осуществляется с момента зарождения через становление к зрелости и ведет в конечном итоге к ее распаду (преобразованию, отмиранию). В нашей работе возможность поэтапного использования системного подхода к исследованию проблемы инклюзивного образования в основном соответствует этапам, которые выделила Т. А. Ильина при изучении педагогических явлений:

отнесение исследуемого объекта к системным, выявление и идентификация структурных элементов; выделение системообразующих связей; установление связей; анализ поведения, выделение тех элементов и связи между ними, на которые можно воздействовать для того, чтобы улучшить поведение модели в целом; создание модели с улучшенным поведением [18].

Процесс инклюзивного образования, содействующий социализации личности, находится под постоянным контролем общества, т. е. той социальной системы, частью которой она является. Ученические, школьные коллективы представляют собой определенные социальные системы, которые организованы с ориентацией на цели воспитания и для их осуществления, результатами их функционирования являются новообразования в знаниях, умениях и качествах личности.

В науке социальные системы рассматриваются как упорядоченность и целостность множества индивидов и групп индивидов. Система — сложное структурное образование, постоянно подвергающееся воздействиям других систем, что делает ее открытой, динамичной. Характерными особенностями системы являются: 1) целостность, каждый элемент в системе имеет свое место и свои функции; 2) сложность, иерархичность, наличие подсистем, уровней; 3) взаимозависимость системы и среды; 4) выделение человека как главного компонента системы; 5) целенаправленность функционирования системы. Адаптация человека к этой системе составляет уровень социализации личности.

Суть любых системных исследований состоит в целостном подходе к предметам изучения. К целостным системам относятся такие, в которых присутствуют все составные компоненты, а их развитие достигло высшего уровня. Понятие целостности относится не столько к самой системе как к совокупности элементов, сколько к способу ее исследования. Оно отражает требование особого описания системы, опирающегося в обязательном порядке, во-первых, на противопоставление системы как единого целого ее внешнему окружению,

во-вторых, на противопоставление системы как совокупности элементов простой сумме этих элементов [46, с. 64].

Таким образом, понятие целостности выступает, прежде всего, как фактор, ориентирующий на постановку проблемы и выработку соответствующей стратегии исследования.

Понятие «система» как раз и выступает универсализированным обозначением качественного объекта, пригодным для описания любого «качественного узла», совокупности, целостности, комплекса. Оно дает им единую гносеологическую «рамку» и методологически нацеливает на изучение их по данной схеме целостного (интегрированного) объекта [23, с. 301].

Для нашего исследования является важным вывод, полученный В. П. Кузьминым, — о том, что в определенном смысле подход и есть методологическое средство изучения интеграции, точнее, интегративных объектов и интегральных зависимостей и взаимодействий [23, с. 258]. Система инклюзивного образования как механизм реализации практико-ориентированной концепции носит многофункциональный характер, строится всегда на отношениях. Определение составных направлений системы не произвольно, а, как известно, обусловлено потребностями общества и развитием самого человека.

Определяя системный, целостный подход к изучению педагогических явлений как осознанную необходимость для исследования, Ю. К. Бабанский указывает на важность обеспечения возможно более целостного подхода к характеристике состава и структуры изучаемых понятий путем всестороннего охвата компонентов предлагаемой модели; конкретного описания признаков основных компонентов состава изучаемого явления [7]. Инклюзивное образование имеет все признаки системы: цели, задачи, структуру, взаимодействие составных частей процесса, методы, содержание, управление и организационные формы.

Система инклюзивного образования, способствующая социализации личности, открыта и функционирует под влиянием информации извне; каждая составляющая систе-

мы развивается и приобретает новое качество, благодаря ее существованию; все элементы системы взаимосвязаны и совершенствуются при определенных условиях; существуют системообразующие факторы, объединяющие элементы. Учитывая, что «с самых общих позиций элемент представляет собой минимальный компонент системы, то есть компонент, неделимый далее при выбранном способе расчленения. При этом с точки зрения системного исследования выделение элементов непосредственно связано с описанием их "функциональных обязанностей" в системе» [46, с. 47], каждый элемент нашей системы рассматривается как элемент целого.

Система включает в себя цели-функции: образовательные, воспитательные и развивающие, которые реализуются в целостном педагогическом процессе и содействуют социализации личности. Использование системного подхода к разработке существующих проблем инклюзивного образования отвечает современным тенденциям педагогической науки.

Вместе с тем, несмотря на ряд общих позиций в определении понятия «система воспитания», у исследователей нет единства. Различными исследователями система трактуется как:

1) комплекс мероприятий, совокупность содержания, форм и методов их организации (В. С. Чудный) [45];
2) совокупность определенного содержания, методов, направлений и организационных форм, отвечающих общим принципам воспитания и специфическим требованиям воспитательной деятельности в отдельных направлениях, обеспечивающих (при условии максимальной плотности связи между собой) наиболее успешное, целенаправленное и последовательное формирование у школьников личностных качеств (Н. М. Конжиев) [22];
3) единство и совокупность целей и задач, содержания, принципов, методов и средств, организационных форм, обеспечивающих целостное, организованное, постепенное, непрерывное, активное воздействие всего

учебно-воспитательного процесса на сознание, чувства и поведение учащихся (А. А. Аронов) [5];

4) синергетическая целостность (Н. М. Таланчук) [44].

В первом определении выделены отдельные компоненты системы, но упущен, в частности, существенный ее признак — целевой компонент; во втором — выявляется один из важнейших признаков, в частности, подчеркивается обязательность наличия структурных связей между ее элементами; в третьем определении выделяется такой существенный признак системы воспитания, как единство ее компонентов, сделана попытка показать ее целостную природу, однако в нем нечетко просматривается концептуальное ядро системы, системообразующий фактор; из четвертого — вытекают представления о фундаментальных свойствах всех систем — их целостности, гармоничности, сообразности, синергетичности, многоуровневости, интегративности.

Анализ существующих определений позволил нам сделать следующий вывод: в литературе приняты две трактовки понятия системы воспитания. Одна трактовка в основном ограничивается организационным подходом к понятию системы. Руководствуясь ею, авторы придают ей значение некоего алгоритма. В соответствии же с другой система воспитания есть целостное социальное явление, обладающее многоуровневой структурой. Строго говоря, обе эти трактовки не противоречат друг другу и по сути дела дополняют одна другую. Именно так, во взаимосвязи двух подходов, мы будем рассматривать понятие системы инклюзивного образования, хотя сегодня можно говорить лишь о складывающихся элементах этой системы. Связи, обеспечивающие существование системы, называют системообразующими факторами.

Система открытая, она испытывает разнообразные внешние воздействия окружающей среды и времени. Совершенствование процесса инклюзивного образования, содействующего социализации личности, объективно отражается на совершенствовании среды (микро- и макроструктуры) и наоборот. Чем интенсивнее развитие системы, тем более независима она от существующих условий. Если окружа-

ющая среда способствует совершенствованию, развитию системы, то педагогическая система становится открытой, стремится использовать ее воспитательный потенциал; если среда враждебна системе, последняя в целях самосохранения стремится к самоизоляции.

Развитие системы во времени обусловливается, прежде всего, возможностью прогнозирования, которое строится с учетом ее становления и совершенствования. К внутренним относятся те системообразующие факторы, которые «порождаются объединяющими в систему отдельными элементами, группами элементов (частями) или всем множеством» [23, с. 57]. В целях нормального функционирования любая система стремится к устойчивости, стабильности. Человек — важнейший и при этом наименее устойчивый элемент социально-педагогической системы. Поэтому именно социально-педагогические системы вынуждены преодолевать свойственные ей противоречия, которые являются источниками ее развития.

Нарушение устойчивости систем можно представить как нарушение единства между двумя ее сторонами: структурой и функциями. В целях обретения устойчивости каждая система стремится к воспроизводству самой себя, что находит выражение в традициях, правилах, обычаях. Противоречия между инновацией и традициями являются источником развития системы.

Цементирующим звеном функционирования любой системы является ее системообразующий элемент. Для нашей системы, способствующей социализации личности, таким элементом является цель. Конкретизация цели — это, прежде всего условие ее достижения. При проектировании целевого компонента системы как механизма реализации практико-ориентированной концепции мы исходили из задач, поставленных в нормативных документах.

На современном этапе значительно возрастает необходимость социально организованного, системного подхода к социализации личности. Однако, как отмечают исследователи, одним из характерных следствий научно-технической

революции в аспекте исследуемой проблемы явилось резкое увеличение количества институтов и агентов социализации, что делает невозможным их всеобщее включение в иерархизированную систему. Увеличение количества относительно самостоятельных институтов социализации, расширение возможности их выбора способствует повышению степени автономности личности. Такое объективно существующее положение имеет положительное значение, так как создаются условия для становления личности, способной к автономной деятельности, готовой принять на себя гражданскую ответственность, способной противостоять внешнему давлению.

Вместе с тем, как и любой системный объект, наша система обладает целостной структурой, части которой несут качественную определенность и находятся во взаимосвязях и отношениях, благодаря чему они образуют целостность. Инклюзивное образование — процесс, динамичный по форме и содержанию, развивающийся во времени. Изменения в социуме вносят соответствующие изменения в функционирование системы.

Таким образом, системное исследование начинается с постановки его цели, как формы определения конечного результата деятельности. Конечным результатом инклюзивного образования является социализированная личность с присущим для нее уровнем гражданской воспитанности.

Выбор деятельностного подхода в качестве одного из аспектов методологической основы исследования проблемы инклюзивного образования как фактора социализации воспитанника ставит нас перед необходимостью рассмотрения теории деятельности. Главное, что отличает одну деятельность от другой, состоит в различии их предмета. Предмет деятельности придает ей определенную направленность, он является мотивом деятельности. А за мотивом всегда стоит потребность, поэтому деятельность тесно связана с ее мотивом [25, с. 101–102].

Таким образом, ядро направленности включает в себя потребности, мотивы, идеалы, ценностные ориентации, убежде-

ния. Само ядро, уровень его развития, отражает степень гражданской зрелости личности.

Психологическое обоснование деятельностного подхода в работах видных отечественных психологов Л. С. Выготского [12], А. Н. Леонтьева [25], С. Л. Рубинштейна [38] в общих чертах сводится к положению о том, что становление личности возможно только в деятельности. «Изучение того, как человек отражает мир, — утверждает С. Л. Рубинштейн, — должно быть продолжено в изучении того, как он действует, и лишь через изучение того, как он действует, может быть объективно раскрыто и то, как он отражает мир» [39, с. 267].

Деятельность только тогда будет иметь общественную значимость, когда она, во-первых, осуществляется добровольно и осознанно, во-вторых, приносит общественно-полезный результат, в-третьих, сочетается с положительно-нравственными путями достижения целей. Активно включаясь в преобразовательные процессы, человек сам изменяет свою внутреннюю природу, обогащает свое сознание, отношения с другими людьми, мировоззрение. Проектирование системы гражданского воспитания школьников целесообразно с использованием деятельностного подхода.

Деятельностный подход в обучении состоит в том, что в результате учения обучаемый приобретает знания, необходимые для овладения профессиональными умениями (практическими и исследовательскими). Данный подход отвечает реалиям современного общества, для которой характерны свобода и поощрение инициативы, что побуждает ребенка, подростка к активным действиям. Он влияет на формирование культуры правомерного поведения личности и выполняет мировоззренческую функцию.

За последние годы возникло немало разнообразных теорий деятельности, распределяющихся по двум основным уровням абстракции. Это, во-первых, теории социальной деятельности, в которых последняя выступает в своем отношении к объекту и к реальным в ней общественным отношениям как категория философско-социологическая без каких-либо попыток перевода ее в план конкретно-психоло-

гической интерпретации; во-вторых, психологические теории деятельности, субъективно ориентированные, направленные на анализ места этой категории в системе общепсихологических понятий, раскрытие ее психологического смысла и, в конечном счете, — интерпретацию с ее помощью данных конкретно-психологических исследований.

Примером подобной теории является психологическая теория деятельности А. Н. Леонтьева [26], в основе которой лежит идея единства субъекта, объекта и процесса деятельности. Объект (предмет, продукт) деятельности, имея предметное, внешнее бытие, в то же время выступает как идеальное образование, как психологический образ и таким путем детерминирует психическую деятельность. Процесс деятельности выступает и как процесс активного вмешательства субъекта в мир вещей, и как процесс отражения предметного мира в сознании. Сознание и личность рассматриваются как продукты и как «моменты», стороны деятельности [26, с. 235].

Деятельность — это обоюдный процесс влияния человека на окружающий мир и окружающего мира на человека, взаимодействия элементов деятельности: учащийся как субъект, окружающая действительность как объект и собственно процесс реализации отношений учащегося и окружающей действительности, т. е. деятельность. Отношения человека с окружающей действительностью могут проявляться в различных формах, видах. И познавательная, и игровая, и практическая деятельность, и общение осуществляются комплексно.

Общие закономерности развития деятельности, выведенные одним из ведущих специалистов в области психологии — В. В. Давыдовым [16], имеют отношение и к гражданской деятельности, которая тоже проходит процесс возникновения, формирования, распада, ее структурные компоненты постоянно меняют свои функции, превращаясь друг в друга.

Выделяются общие принципы, оптимизирующие процесс гражданского воспитания школьников: необходимость постоянного усложнения содержания деятельности с ориентацией на цели и задачи; осмысленного характера деятельности: от исполнительского к активному, творческому; разумного педа-

гогического руководства видами деятельности воспитанника с тем, чтобы рационально их сочетать и решать в то же время главные задачи; приоритета общественной направленности любых видов деятельности; учета влияния социальной ситуации на предпочтительность отдельных видов деятельности; учета возможностей социально организованной и спонтанной форм деятельности в планировании и организации воспитательной работы с детьми [14, с. 182–183].

Овладение деятельностью является условием формирования активной личности. Именно в процессе деятельности реализуются общественные отношения. Деятельность предметна, сознательна и целенаправленна, что позволяет отграничить ее от разнообразных актов поведения.

Выступая как форма бытия и способ существования, деятельность обеспечивает создание материальных условий жизни и удовлетворение естественных потребностей; становится фактором развития духовного мира, формой и условием реализации культурных потребностей людей; является сферой воплощения личностного потенциала, достижения жизненных целей, успехов; создает условия для самореализации в системе общественных отношений, для осуществления социальных интересов; является источником и критерием научного познания, самопознания и саморазвития; обеспечивает познание и преобразование окружающего мира.

Таким образом, важность применения деятельностного подхода определяется следующими факторами:

- деятельность выражает уровень активности воспитанника, определяет его способность реализовать отношения с окружающим миром;
- гуманизация всех сфер жизнедеятельности человека делает актуальной проблему развития личности, которое возможно только в процессе овладения окружающей действительностью, опытом предшествующих поколений, культурой, собственным положительным опытом общественных отношений. Это возможно только через активную деятельность (С. Л. Рубинштейн [38], А. Н. Леонтьев [26] и др.).

Существуют многообразные виды деятельности, каждый из которых имеет общественно значимую цель, вытекающую из личного и общественного опыта каждого человека с учетом его индивидуальности. Использование деятельностного подхода к процессу формирования личностных качеств у воспитанников предусматривает исследование различных видов деятельности личности (материальной, духовной, репродуктивной и творческой, познавательной, общественной).

В процессе деятельности у воспитанников развиваются умения критически мыслить, выражать, обосновывать и отстаивать свое мнение, анализировать и оценивать опыт, идеи и взгляды других людей, сотрудничать, принимать самостоятельное решение, использовать исследовательские, социально-коммуникативные, рефлексивные навыки. Для нас важным является выделение субъектно-субъектных отношений, возникающих в процессе общения и деятельности.

Стратегия инклюзивного образования ориентируется на социализацию личности, формирование навыков активного нравственного гражданского действия, содействия, участия. Деятельность влияет на личность в меру полноты включенности человека в ее совершение. В разнообразных видах деятельности воспитанник создает материальные и духовные ценности, постепенно переходя из позиции потребителя в позицию производителя, что является показателем уровня социализации личности, взросления человека. Общим для всех видов деятельности является то, что все они целенаправленны, имеют преобразующий характер.

В процессе овладения деятельностью важным является вопрос об уровне, на котором эта деятельность может реализоваться. Общеизвестно, что деятельность может быть реализована на репродуктивном (низшем), эвристическом (среднем), креативном (высшем) уровнях, может носить активный или пассивный характер.

Результат деятельности — опыт, который является показателем и мерой эффективности воспитательной работы педагога и деятельности воспитанника. Таким образом, становление личности гражданина осуществляется только в

целенаправленной деятельности, которая имеет преобразующий характер. Организация деятельности воспитанника зависит от мега-, макро-, мезо- и микрофакторов.

Когда говорят о структуре деятельности, ее соотносят с мотивом, действие — с целью, операцию — со способом. В процессе формирования у школьников гражданских знаний, умений и навыков формируется и система способов деятельности. Овладение ими позволяет повысить действенность знаний.

В то же время для деятельности воспитанников характерны свои специфические особенности.

1. Системность характеризуется признаками системы (целостность, упорядоченность, последовательность).
2. Целенаправленность. На формирование цели деятельности непосредственное влияние оказывает социальный заказ, общество с его нормами и требованиями, государство. На определенных уровнях — разные цели: общественные, личные, стратегические, тактические. Цели зависят от мотивов.
3. Предметность. Конкретный вид деятельности обеспечивает определенные потребности ее субъекта. Главный признак, по которому один вид отличается от другого, — это предмет деятельности.
4. Преобразующий характер. Деятельность школьников направлена на преобразование окружающей действительности.
5. Уровневость. Деятельность воспитанников проявляется на трех уровнях: неосознанном, осознанном, целенаправленном. Каждый из уровней имеет характерные признаки.
6. Мотивационно-личностный характер. Гражданское участие как свободное действие — содействие, сочувствие, соучастие.
7. Плановость. Управление общественно-ценной, гражданской деятельностью представляет сложность, так как содержательную базу деятельности воспитанников составляют ценности.

Все виды деятельности взаимосвязаны и являются источником формирования всех сфер личности. Реализация определенного нами деятельностного подхода в инклюзии будет эффективной, если педагог обеспечит комфортные условия для воспитанников, выявит их возрастные интересы, усилит роль диагностических методов в работе. Учитывая общие закономерности для всех видов деятельности, следует постоянно усложнять ее содержание с ориентацией на поставленную конечную цель, иметь в виду влияние социальной ситуации на предпочтительность отдельных видов деятельности.

Использование данного подхода позволяет изучить специфические особенности деятельности; выстраивает процесс инклюзивного образования в соответствии с компонентами деятельности человека.

Социокультурный подход акцентирует внимание исследователей на двух аспектах. Первый — это проблема социализации личности (И. А. Зимняя, Н. Б. Крылова, Б. Д. Парыгин, А. В. Петрова и др.). Второй аспект направлен на изучение сущности социальной инклюзии как культуры взаимодействия личности и общества с присущими функциями социокультурного пространства в образовании, развитии личности и оказании помощи, поддержки людям с ОВЗ, инвалидам.

При социокультурном подходе в центре внимания находится человек с ОВЗ, инвалидностью и характер взаимодействия с ним как одно из определяющих направлений социальных изменений под влиянием функций окружающего пространства.

Для раскрытия сущности социокультурного подхода необходимо рассмотреть:

1) социокультурную сущность социализации личности;
2) средства и механизмы социализации и социокультурного образования личности;
3) непрерывность, этапность социализации как процесса социокультурного образования личности.

В философии социализация личности рассматривается как процесс усвоения человеческим индивидом определен-

ной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества.

В социологии нет однозначного трактовки понятия «социализация». В большинстве исследований социализация рассматривается как процесс и результат обучения людей соответствующим социальным нормам поведения и отношений. Как общественный процесс, она позволяет передавать культурные ценности от поколения к поколению.

В социальной психологии акцент делается на процессуальные особенности социализации личности. А. Л. Свенцицкий отмечает: «Социализация является "интерактивным" процессом, поскольку подразумевает прежде всего, взаимодействие представителей старших и младших поколений» [42].

Социализацию в социальной педагогике обычно связывают с решением социально-культурных задач, к которым относят:

- задачи, относящиеся к культуре социальных отношений (нравственные, правовые, политические);
- задачи, связанные с ориентациями учащихся на ценности социальной культуры отношений;
- решение познавательных задач, с учетом истории развития этноса, социальной общности, к которой принадлежит личность;
- решение задач интеллектуального, физического и полового развития, традиций, обычаев, ценностей этнокультуры, что способствует социализации личности и ее социокультурному образованию.

Решение задач социально-психологического ряда связано с самоактуализацией, самоутверждением, самоопределением, становлением самосознания. Самосознание включает самооценку, сравнение себя с другими людьми. Самоопределение включает формирование своей позиции, определение места и статуса в системе социокультурных отношений. Самоутверждение обозначает степень определения своего места и роли в системе социокультурных отношений.

Следовательно, при решении образовательных проблем социокультурная сущность социализации личности проявляется:

– в образовании и самообразовании, воспитании и самовоспитании, как социокультурном процессе социализации личности, продолжающемся всю жизнь;
– социализация выступает как индивидуальный процесс овладения ценностями культуры социальных отношений;
– одно и то же внешнее социальное воздействие на отдельных учащихся оказывает неодинаковое влияние на их социализацию и социокультурное образование;
– социальная адаптация, как социокультурный процесс, выступает активным процессом социализации личности;
– социализация выступает как информационный социокультурный процесс, обеспечивает передачу культурных ценностей новым поколениям;
– является процессом развития собственного «я», т. е. своей самости, что связано с переводом социокультурного образования в процесс культурного самообразования.

Следовательно, социализация выступает как социокультурный процесс, в котором социокультурное образование составляет ядро социализации личности.

Теоретической основой социализации выступает я-концепция, отражающая взаимодействие личности с социокультурной средой. Я-концепция — это совокупность представлений личности о себе самой, включая и эмоционально-оценочный компонент. Я-концепция — это система установок личности относительно самой себя.

В концепции выделяется три группы установок:

а) реальное «я» (представление о себе в данный момент);

б) социальное «я» (представление других людей о нем);

в) идеальное «я» (каким хотелось бы быть человеку).

Я-концепция — это рефлексивный механизм социализации личности. Каждая личность обладает множеством я-концепций (установок).

Личность одновременно выполняет различные социальные роли, т. е. имеет не одну, а несколько я-концепций, систем

установок. О характере и уровне социализации свидетельствует выполнение личностью соответствующей социальной роли, занимаемый в обществе статус. В реальной жизни личность нередко выступает в статусе: «я ребенок», «я взрослый», «я родитель», «я студент», «я профессионал» и т. д. Статусное положение характеризует в известной мере и уровень социализации личности.

А. В. Мудрик предлагает рассматривать социализацию как «развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах» [32]. Речь идет об усвоении и воспроизводстве культуры, ее ценностей. Следовательно, социализацию следует отнести к процессам, связанным с социальной культурой.

Социализация — многогранное, многоликое социокультурное явление. Ее формирование и связи с социокультурным образованием, как структурным элементом социализации, проявляются в форме инкультурации, аккультурации, социокультурной адаптации.

Модернизация включает средства, механизмы, способствующие совершенствованию социализации и социокультурного образования личности. Именно эти составляющие играют значительную роль в социокультурном обновлении, что выражается прежде всего в выстраивании новой ценностной иерархии компонентов социализации. Для эффективной модернизации процесса социализации и социокультурного процесса образования личности рассмотрим средства и механизмы данного процесса. Выбор средств модернизации, как показывает практика, зависит от уровня и этапа социализации личности, состояния социокультурного пространства, особенностей этической культуры, доминирующих в социуме ценностей и др.

Средства в науке рассматриваются как «все то, что обеспечивает достижение цели» [27]. К общим средствам следует отнести общение, ценностные ориентации, наличие установ-

ки на социализацию личности, включение личности в социокультурную деятельность, развитие рефлексивной сферы, имеющей значимость для социализации. Рассмотрим некоторые из ценностей.

В процессе общения, как одном из средств социализации личности, проводится обмен информацией между субъектами взаимодействия, устанавливаются на субъективном уровне контакты на основе диалога культур, происходит обмен социокультурными ценностями. Надо полагать, что общение как социальное явление выступает как специфическая форма социальной активности, как многогранный процесс социокультурного взаимодействия социальных субъектов [32].

Формирование социальной установки следует рассматривать как средство социализации и социокультурного образования личности, учитывая, что социокультурное образование выступает как основа социализации личности, представляет собой становление, формирование и развитие системы социальных установок человека на культуру поведения и отношений.

Социальная установка выступает социально-психологическим механизмом социализации и социокультурного образования личности. Проблема установки исследовалась Ф. Знанецким, У. Томасом, Д. Н. Узнадзе и др. Исследователи пришли к выводу, что социальные установки личности являются продуктом столкновения потребностей и ситуации (условий) их удовлетворения, которые закрепляются в личностной структуре в результате опыта [15] и выражаются в готовности личности к социальной деятельности, проявляются в поведении.

Ценностные ориентации выступают средством социализации и социокультурного образования личности, что позволяет унифицировать ценности, выделить общие ценности (общечеловеческие), установить интегративные связи между ними, социализацией и социокультурным образованием, что выражается, во-первых, в формировании направленности личности на соответствующие ценности, во-вторых, в их включении в структуру личности.

Ценностные ориентации в социализации и социокультурном образовании обеспечивают формирование познавательной направленности личности на социокультурные ценности социализации; позволяют ориентироваться в выборе социокультурных ценностей; помогают корректировать поведение и отношения участников процесса социализации.

Включение личности в социокультурную деятельность выступает как средство и фактор социализации и социокультурного образования личности. При этом деятельность выполняет интегративную функцию, обеспечивает взаимопроникновение различных видов социокультурной деятельности в процесс социализации и социокультурного образования, что способствует повышению эффективности процесса, коррекции ценностных ориентаций, утверждению установки на присвоение социокультурных ценностей.

Социокультурная деятельность проявляется во взаимодействии личности с социокультурной средой, носит информационно-коммуникативный характер, способствует формированию культуры социальных отношений как элемента социализации личности. Социокультурные ценности выступают как атрибут социализации и социокультурного образования учащихся.

Социокультурная деятельность призвана, во-первых, удовлетворить социокультурные потребности личности в культуре общения и социальных отношений; во-вторых, способствует адаптации личности к меняющимся социокультурным условиям; в-третьих, позволяет формировать опыт культуры социальных отношений на основе взаимодействия личности с социальной средой. Этим самым усиливается социализация и социокультурное образование учащихся. Следовательно, социокультурная деятельность выступает средством, фактором и способом социализации и социокультурного образования учащихся и развивается на следующих принципах социокультурного подхода:

– осуществление социализации и социокультурного образования на ценностных ориентациях и ценности культуры социальных отношений;

– взаимодействие субъектов педагогического процесса с социокультурной средой как процесс их социализации;
– включение личности в социокультурную деятельность, выступающую важным средством и фактором модернизации процесса социализации и социокультурного образования;
– актуализацию ценностей культуры, отражающей социокультурное поведение и отношения, составляющие ядро как социализации, так и социокультурного образования личности.

Личностно-деятельностный подход используется как теоретико-методологическая стратегия исследования и позволяет содержательно наполнить социальную инклюзию. Выбор данного подхода обусловлен заострением внимания на двух аспектах. Первый — готовность педагогов, воспитателей и родителей детей с ОВЗ к реализации совместно разработанной системы деятельности по созданию безбарьерной среды, подготовке необходимой технической базы для лечебно-оздоровительного комплекса и проектированию эффективных медико-психолого-педагогических условий обслуживания детей.

Второй аспект — определение актуальности проблемы и ее решение на уровне сотворчества детей и взрослых, не только профильных специалистов, но и социальных партнеров — различных социальных институтов.

В нашем исследовании категория деятельности рассматривается весьма широко, с философской, социокультурной, медико-психолого-педагогической позиции, в контексте инновационных методов включения детей с ОВЗ в посильную восстановительно-лечебную, трудовую, социокультурную деятельность и другие виды деятельности на базе принципа социальной интеграции, сбалансированной в целостную систему, которая характеризуется согласованностью, взаимосвязанностью и использованием ресурсных возможностей объектов социальной среды на основе единства целей, подходов, потребностей и интересов. Авторы данного подхода — Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубин-

штейн. При этом, как отмечает С. Д. Смирнов, индивид становится личностью лишь включаясь в систему существующих общественных отношений, приобретая новое системное качество, становясь элементом общества. В обществе личность развивает свои индивидуальные познавательные способности; осознает себя, усваивает социальный опыт и умения общения и взаимоотношений, т. е. процесс социализации охватывает его своей первичной стадией — адаптацией.

Следует заметить, что в последнее время все интенсивнее происходит обращение к аксиологическому подходу в образовательной среде специальных учреждений в силу того, что аксиологический подход способствует расставлению акцентов в развитии социальной инклюзии. Активизация социальной инклюзии тесно связана с ориентацией личности на социокультурные ценности, к ним относятся:

- семья как ценность проявления в отношениях младших к старшим, к ребенку с инвалидностью или ОВЗ. Обращение родителей через средства массовой информации с просьбой помочь проблемному ребенку заставляет задуматься и вызывает чувство сострадания. Тем самым создается социокультурная среда, которая выполняет функции социокультурного развития личности ребенка;
- личные качества специалистов, работающих с проблемными детьми, позиционируют их как людей, обладающих социокультурными ценностями;
- освоение ребенком ценностей отношения к людям формирует качества его личности как носителя жизненных ценностей.

В процессе развития социальной инклюзии важно, чтобы объекты социальных институтов выстраивали совместную деятельность с детьми с ОВЗ на принципах:

- формирования интереса к культурным ценностям;
- установки на присвоение культурных ценностей;
- овладения духовными ценностями;
- ориентации на общечеловеческие ценности.

Следовательно, аксиологический подход выступает клю-

чевой проблемой социокультурного развития ребенка, приобщая его к социокультурным ценностям.

Исследователи аксиологического подхода Т. К. Ахаян, Е. П. Белозерцев, Н. Д. Никандров, Д. В. Кирьянова, М. С. Каган и другие рассматривают сущностные его характеристики, исходя из того, что в основе этого подхода лежит понимание и утверждение ценности человеческой жизни. Аксиологический подход раскрывает потенциал личности, в основе которого находятся мыслительные операции, синтез эмоциональной, духовной, психофизической, волевой природы человека, которая проявляется во всех сферах жизнедеятельности личности.

Развитие аксиологического потенциала личности принадлежит образованию, в том числе инклюзивному. Через образовательной процесс происходит обмен общечеловеческими, чувственными и предметно-волевыми ценностями.

Аксиологический потенциал личности включает аксиосферу личности в виде конкретных форм ценностного отношения к людям, миру, природе. В этой связи значимым является соотношение диалога культур и аксиосферы личности. Важна сила ценностно-смыслового ядра личности — это способность обмениваться представлениями о ценностях:

- что такое хорошо и что такое плохо;
- рассуждения детей вслух о хороших поступках, об отношениях к людям.

В этот момент происходит воздействие слов, обсуждение поступков, просмотр видеосюжетов. Эти механизмы создают своего рода аксиологическое поле, выход из которого может быть только один — усвоение норм, правил, культуры поведения человека в обществе.

В качестве обеспечения ориентации на ценности А. В. Петровский предлагает осуществить этап персонализации. Это мотивация человека быть личностью, формирование потребности индивида вхождения его в социальные связи, в общественную практику. Здесь происходит включение своего «я», осознание чувства и воли других.

Среди основных гуманитарных идей развития инклюзивного образования выделяют следующие:

- принцип уникальности нашего «я»;
- принцип учета особенностей нашего «я»;
- принцип действия педагога согласно природе ребенка, а иногда наперекор ней.

А. Ю. Коджаспиров, Г. М. Коджаспирова выделяют такие принципы: «Все обучающиеся должны быть успешными»; «Внимание педагога должно быть сосредоточено на сильных сторонах ребенка» [21].

Второй по значимости уровень интеграции связан с определением учебного плана, программ, педагогических технологий, в которых учитываются интересы всех категорий детей (обычных и с особенностями развития). Важно установить соотношение совместного рабочего времени внутри дифференцированного учебного процесса, которое дало бы возможность каждому учиться в соответствии с присущей ему работоспособностью. Не менее важным условием интеграции является участие ребенка в оценке своих учебных достижений и успехов личностного развития.

Библиографический список

1. Амонашвили, Ш. А. Основы гуманной педагогики: собрание сочинений Ш. А. Амонашвили : в 20 кн. / [редкол.: М. В. Богуславский (гл. ред.) и др.] ; Междунар. центр гуманной педагогики. — 2-е изд. — Москва : Амрита-Русь, 2014.

2. Ананьев, Б. Г. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия / Б. Г. Ананьев, М. Д. Дворяшина, Н. А. Кудрявцева ; Акад. пед. наук СССР. — Москва : Просвещение, 1968. — 332 с.

3. Андреев, В. И. Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. — 2-е изд. — Казань : Центр инновационных технологий, 2000. — 608 с.

4. Андреев, И. Д. О методах научного познания / И. Д. Андреев. — Москва : Наука, 1964. — 184 с.

5. Аронов, А. А. Воспитывать патриотов / А. А. Аронов. — Москва : Просвещение, 1989. — 175 с.

6. Афанасьев, В. Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. — Москва : Политиздат. — 1980. — 368 с.

7. Бабанский, Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект / Ю. К. Бабанский. — Москва : Педагогика, 1982. — 192 с.

8. Беликов, В. А. Философия образования личности: Деятельностный аспект : монография / В. А. Беликов. — Москва : Владос, 2004. — 357 с.

9. Беспалько, В. П. Основы теории педагогических систем (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем) / В. П. Беспалько. — Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. — 304 с.

10. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. — Москва : Наука, 1973. — 270 с.

11. Блауберг, И. В. Философский принцип системности и системный подход / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин // Вопросы философии. — 1978. — № 8. — С. 39–53.

12. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. — Москва, 1956. — 519 с.

13. Галагузова, М. А. От педагогического взаимодействия к инклюзивному: понятийный аспект / М. А. Галагузова, К. В. Веретенникова // Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография / отв. ред. М. А. Галагузова. — Вып. 12. — Екатеринбург, 2020. — С. 353–365.

14. Гаязов, А. С. Теория и практика гражданского воспитания учащейся молодежи на современном этапе : дис. … д-ра пед. наук / А. С. Гаязов. — Челябинск, 1996. — 299 с.

15. Гордеева, С. С. Сущность и структура социальной установки в социологии и социальной психологии // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. — 2016. — № 3. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-struktura-sotsialnoy-ustanovki-v-sotsiologii-i-sotsialnoy-psihologii (дата обращения: 13.05.2025).

16. Давыдов, В. В. Учебная деятельность и моделирование / В. В. Давыдов, А. У. Варданян. — Ереван, 1981 — 146 с.

17. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. — Изд. второе, доп., испр. и перераб. — Москва : Логос, 2000. — 384 с.

18. Ильина, Т. А. Системно-структурный подход к организации обучения / Т. А. Ильина. — Москва, 1972. — 72 с.

19. Каган, М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. — Москва : Политиздат, 1988. — 319 с.— (Над чем работают, о чем спорят философы).

20. Кирьякова, А. В. Аксиология образования: Прикладные исследования в педагогике : монография / А. В. Кирьякова, Т. А. Ольховая, И. Д. Белоновская. — 3-е изд., стер. — Москва : Флинта, 2021. — 294 с.

21. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — Москва : Академия, 2000. — 176 с.

22. Конжиев, Н. М. Реализация ценностно-смыслового подхода в практике школы и вуза : монография / Н. М. Конжиев, Е. Н. Федорова, Г. М. Янюшкина ; Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Карельский гос. пед. ун-т». — Петрозаводск : Изд-во КГПУ, 2006. — 254 с.

23. Кузьмин, В. П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса / В. П. Кузьмин. — 3-е изд. — Москва: Политиздат, 1986. — 399 с.

24. Кузьмина, Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. — Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1970. — 114 с.

25. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — Москва : Политиздат, 1975. — 392 с.

26. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев ; ред. В. В. Давыдов. — Москва : Педагогика, 1983. — 318 с.

27. Литвак, Р. А. Основы научного исследования / Р. А. Литвак, Г. Я. Гревцева, М. В. Циулина. — Челябинск : Цицеро, 2016. — 187 с.

28. Литвак, Р. А. Социокультурное образование и развитие личности будущего специалиста: теория и практика : моно-

графия / Р. А. Литвак, М. Е. Дуранов, И. И. Дуранов ; под общ. ред. Р. А. Литвак. — Москва : ВЛАДОС, 2009. — 242 с.

29. Литвак, Р. А. Социокультурные проблемы социализации личности / Р. А. Литвак, М. Е. Дуранов // Понятийный аппарат педагогики и образования : кол. моногр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. — Вып. 8. — Екатеринбург, 2015. — С. 323–342.

30. Мардахаев, Л. В. Инклюзивное образование: теоретико-методологические основы развития и проблемы / Л. В. Мардахаев // Понятийный аппарат педагогики и образования : кол. моногр. / отв. ред. М. А. Галагузова. — Вып. 12. — Екатеринбург, 2020. — С. 126–136.

31. Михальчи, Е. В. Обучение студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в системе высшего образования: методическое пособие / Е. В. Михальчи. — Москва : ИНФРА-М, 2023. — 152 с. — (Практическая педагогика).

32. Мудрик, А. В. Социализация человека : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 050711 (031300) — Социальная педагогика / А. В. Мудрик. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Академия, 2006. — (Высшее профессиональное образование).

33. Назарова, Н. М. Инклюзивное обучение как социальный проект: анализ с позиций социального конструктивизма / Н. М. Назарова // Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография / отв. ред. М. А. Галагузова. — Вып. 12. — Екатеринбург, 2020. — С. 35–42.

34. Назарова, Н. М. Интеграция и инклюзия: новые понятия в российском образовании / Н. М. Назарова // Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. — Вып. 8. — Екатеринбург, 2015. — С. 295–302.

35. Нигматов, З. Г. Гуманистические концептуальные идеи инклюзивного образования / З. Г. Нигматов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2013. — № 7-2. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gumanisticheskie-kontseptualnye-idei-inklyuzivnogo-obrazovaniya (дата обращения: 01.12.2023).

36. Педагогика инклюзивного образования : учебник / Т. Г. Богданова, А. М. Гусейнова, Н. М. Назарова [и др.]; под ред. Н. М. Назаровой. — Москва : ИНФРА-М, 2017. — 335 с. — (Высшее образование: Бакалавриат).

37. Подласый, И. П. Педагогика : в 3 кн. Кн. 2: Теория и технологии обучения : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлениям подгот. и специальностям в обл. «Образование и педагогика» / И. П. Подласый. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : ВЛАДОС, 2007. — 575 с.: ил. — (Педагогика и воспитание).

38. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание: О месте психического во всеобщей связи явлений материального мира / С. Л. Рубинштейн. — Москва : Изд-во АН СССР, 1957. — 328 с.

39. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн; сост. К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский. — Москва: Педагогика, 1989. — 322 с.

40. Рындак, В. Г. Теория и опыт цифровизации в системе инклюзивного образования / В. Г. Рындак // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». — 2021. — Т. 18, № 4. — С. 45–56.

41. Савина, Н. В. Педагогическая система как интегративное понятие / Н. В. Савина // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике : сб. науч. тр. — Вып. 3. — Екатеринбург : Сверд. инж. пед. ин-т, 1992. — С. 23–37.

42. Свенцицкий, А. Л. Социальная психология: учебник / А. Л. Свенци. — Москва : Велби : Проспект, 2004. — 336 с.

43. Соколова, Н. А. Социальная педагогика: учебно-методическое пособие / Н. А. Соколова ; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. — [Челябинск] : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. — 100 с.

44. Таланчук, Н. М. Системно-синергетическая концепция педагогики и учебно-воспитательного процесса : пособие для рук. органов нар. образования, учеб. заведений и педагогов-новаторов / Н. М. Таланчук. — Казань : ИССО РАО, 1993. — 91 с.

45. Чудный, В. С. Система военно-патриотического воспитания учащихся старших классов во внеклассной и внешкольной работе : автореф. дис. … канд. пед. наук / В. С. Чудный ; АПН СССР. Науч.-исслед. ин-т теории и истории педагогики. — Москва, 1968. — 17 с.

46. Яковлев, Е. В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. — Москва : ВЛАДОС, 2006. — 239 с.

2.3. Закономерности и принципы социальной инклюзии

Ядро концепции социальной инклюзии представлено закономерностями и принципами. Нами выделены закономерности и три группы связанных с ними принципов. Педагогическая теория как организованная система научных знаний, дающих целостное представление о закономерностях и существенных структурных связях исследуемого объекта, не только описывает, но и объясняет выделенный ею круг педагогических явлений, предписывает, как правильно управлять ими [7]. Научная картина воспитательного процесса предполагает знания не только его особенностей, но и закономерностей, управляющих ходом воспитания ребенка. Закономерности и принципы являются ядром нашей практико-ориентированной концепции. В словаре русского языка С. И. Ожегова ядро трактуется как внутренняя, центральная часть чего-нибудь [8, с. 794]. Без знания закономерностей процесса гражданского воспитания школьников невозможно рассчитывать на его совершенствование.

Реальная жизнь показывает, что только познание закономерностей и противоречий развития и становления личности дает необходимую теоретико-методологическую основу для осуществления практических мер по успешному воспитанию и управлению этим процессом на истинно научной основе. И, напротив, игнорирование, поверхностное изучение реальных противоречий в процессе формирования и воспитания

личности может нанести серьезный, а порой и непоправимый ущерб в деле воспитания подрастающего поколения [8; 9].

Под педагогическими закономерностями социальной инклюзии мы понимаем внутренние связи, от которых зависит направленность инклюзивного процесса и успешность в решении задач инклюзии. Но определить и точно сформулировать объективно протекающие процессы так, чтобы не допускалась многозначность их понимания, нелегко. К тому же закономерности социологические, психологические, социально-этические и философские, всегда принимаемые во внимание педагогом, заслоняют собственно педагогические объективные явления и, претендуя на замещение, создают ложное мнение, что собственно педагогических закономерностей не существует. Но даже краткая характеристика последних показывает, что это не так. Закономерности выводят на основные принципы.

В общепедагогическом плане принципы рассматриваются как нормативные положения, обеспечивающие эффективность педагогического процесса. Такая трактовка характерна для большинства общепризнанных работ, опубликованных в разное время (М. А. Данилов, В. В. Краевский и др.). Совокупность принципов делает процесс целенаправленным, специально организованным.

Сущность социальной инклюзии можно определить через совокупность ее особенностей.

1. Социальная инклюзия как конкретно-историческое явление. На каждом этапе развития общества были поставлены определенные цели, задачи, содержание, которые претерпевали изменения и обогащались новыми идеями, создавались приюты, интернаты, психолого-педагогические центры.

В постреволюционный период 20–30-х гг. XX в. цель была изменена на воспитание нового человека — строителя коммунистического общества.

В XXI в. поставлена цель гармоничного развития личности. Активизировалось внимание государства и общества к созданию необходимых условий не только в образовательных учреждениях, но и в социальных институтах по воспитанию

детей-инвалидов, приобщению их к взаимодействию с социумом на основе нравственно-культурных и правовых норм познания мира, окружающей среды, природы.

2. Социальная инклюзия по своим целям, задачам представляет собой вид социальной деятельности, в который включены средства передачи и усвоения социального опыта с учетом отклонений в здоровье и развитии.

3. Социальная инициатива носит многофакторный, целенаправленный характер, в основе которого находятся знания и приобретаемый социальный опыт, направленные на преобразование себя, особого ребенка и преобразование окружающей среды, на осознание того, что он является живой, отдельной личностью, и конкретной действительности.

Продуктивность социальной инклюзии как включенности ребенка-инвалида в жизнь общества значительно повышается, если, по убеждению П. К. Анохина, В. П. Кащенко и других, правильно распределить функции ребенка и воспитателя, использовать в системе коррекционные и лечебные методы и разумно использовать в организации этого процесса закономерности, указывающие на связь явлений в управлении этим процессом.

Сущность инклюзии наиболее полно раскрывается в принципах инклюзивного образования (Ю. А. Афонькина [3], Т. В. Кузьмичева [6], И. В. Рыжкова [3], А. В. Бурцева [3]), которые в обобщенном виде отражают социальный контекст идеи инклюзии, раскрывают базовые социальные категории инклюзивных процессов.

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.
2. Каждый человек способен чувствовать и думать.
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
4. Все люди нуждаются друг в друге.
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.

7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Под принципом будем понимать научно-обоснованные требования, вытекающие из закономерностей и обеспечивающие успешное достижение проектируемых целей социальной инклюзии, способствующих социализации личности. Все принципы объективны, ориентированы на снятие педагогических противоречий, решение педагогических задач, формирование общей стратегии педагогической деятельности. Каждый из принципов предъявляет требования ко всем компонентам системы социальной инклюзии и повышает эффективность инклюзивного процесса.

Педагогическая система является одной из подсистем общества, поэтому действующие в ней педагогические закономерности являются специфическим отражением принципов, управляющих жизнедеятельностью социума. Противоречия возникают в самой педагогической системе в результате нарушения внутренних связей между ее элементами. Они порождены обществом, государством, недостаточностью их усилий в создании условий для эффективного функционирования системы гражданского воспитания школьников.

Источником противоречий является сама система образования, недостатки ее материально-технического, профессионального, научно-методического обеспечения, неполное использование имеющихся возможностей. Противоречия связаны с процессом развития личности и характером управления им. Их источник также в переоценке ценностей, духовно-нравственном кризисе учащейся молодежи.

Инклюзивный процесс как фактор социализации личности основывается на общих свойствах и закономерностях педагогики; как самостоятельное целостное явление он имеет свои закономерности. Известно, что педагогический процесс имеет связи с социальными процессами (внешние) и связи, присущие его компонентам (внутренние).

Методологи замечают, что принципы следует рассматривать как руководство к определению положений концепций на основе учета объективных закономерностей. В педагогике принципы играют роль определенных требований к организации педагогического процесса.

Принципы выделяются из закономерностей исследуемой проблемы. В данном случае это социальная инклюзия. По мнению В. И. Андреева, к выделению принципов следует подходить с позиции их объективности, системности (реализации системообразующих функций), ориентированности на решение проблемы и результативность [2].

Исходя из общих требований педагоги выделяют следующие принципы в соответствии с предложенными закономерностями и подходами.

1. Принцип природосообразности, исходя из того, что социальная инклюзия должна основываться на научном понимании естественных (что заложено природой) и социальных (развитие человека в обществе) процессов [1].
2. Принцип культуросообразности (С. Т. Шацкий, В. А. Сухомлинский и др.), предполагающий, что воспитание как процесс социализации должно основываться на признании культуры, ядром которой являются общечеловеческие ценности, и учитывать особенности этнической, религиозной культуры и менталитета человека.

Вторая группа принципов отражает специфику предмета исследования, т. е. научно-методическое сопровождение процесса социальной инклюзии как активной адаптации человека с проблемами здоровья и инвалидностью, направленной на развитие ребенка путем участия в социальной культурной жизни общества. Ценность социальной инклюзии заключается в праве каждого человека быть принятым обществом, отдельными людьми, в праве на образование и обучение.

В определении принципов социальной инклюзии прежде всего нужно опираться на закономерности теоретико-методологических подходов.

Важным при развитии социальной инклюзии является личностно-деятельностный подход, разработанный Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном, В. А. Сластениным и др. Он позволяет выявить индивидуальные особенности личности, характерные качества на основе включенности во взаимодействие, общение и деятельность, динамику изменений в личности на каждом этапе с помощью сопровождения, так же проявляющего в результате самостоятельных действий изменения, отражающие развитие новых качеств.

Специфические закономерности.

1. Эффективность развития и устранения сопутствующих комплексов в поведении детей с ОВЗ и в проявлении агрессивности, повышается, если эти дети находятся в общении с другими детьми.
2. Усвоение знаний зависит от системности и интенсивности познавательного общения с другими детьми.
3. Интеллектуальная среда влияет на продуктивность общения и адаптацию ребенка с ограниченными возможностями здоровья.
4. Дидактогения приводит к снижению качества обучения и восприятия необходимой информации.
5. Умственное перенапряжение приводит к снижению чувственности, эмоций и уменьшает результат умственной деятельности.
6. Привлечение детей с ОВЗ к посильному труду приводит к снижению некоторых комплексов, повышает статус ребенка и формирует умение совместной деятельности.

На основе указанных закономерностей предлагаем рассмотреть следующие принципы:

1. Принцип адаптивности в окружающей среде через архитектурную безбарьерность (Л. В. Мардахаев). Он включает возможность удобного перемещения в среде, что необходимо для выполнения самостоятельных функций, активного отдыха, организации питания, медицинского сопровождения.

2. Принцип активного взаимодействия всех специалистов как образовательных учреждений, так и иных социальных институтов: образовательные комплексы, центры поддержки, общественные объединения, библиотеки, дворцы творчества (дефектологи, медицинские сестры, логопеды, социальные педагоги, психологи, профильные врачи и др.).

3. Принцип социальной адаптивности, связанный с особенностями личности и ее умениями адаптироваться в новой ситуации, умениями преодолевать трудности и приобретать опыт социального взаимодействия.

4. Принцип индивидуализации социально-педагогического сопровождения человека с особыми адаптивными возможностями и с выполнением определенной заданной целью способствует развитию, коррекции и позволяет осознанно совершать самостоятельное передвижение, преодоление возникающих трудностей, побуждая к осмыслению достижения определенных целей.

5. Принцип развития познавательной активности личности в ОВЗ. Обеспечение сопровождающим активности в мыслительно-познавательной творческой деятельности, формирование мотивов познавательной деятельности.

6. Принцип аффилиации вытекает из потребности человека чувствовать себя членом определенных групп, вхождение в которые повышает его защищенность и уверенность. Группа не поглощает, а раскрепощает личность, открывает широкий простор для ее разностороннего и гармонического развития. В процессе активного взаимодействия группа и личность обогащают друг друга. Открывается возможность для осознания личностью себя как субъекта деятельности.

В группе сверстников он находит благоприятные условия для самопознания, самореализации, самоопределения, самоидентификации. Референтная группа — реальная или воображаемая социальная общность, на нормы, ценности и мнения которой индивид ориентируется в своем поведении, она оказывает огромное влияние на формирование гражданской позиции школьников и их готовности к вхождению в социокультурное общество. Будучи целесообразной формой

организации жизни и деятельности учащихся, она в процессе социализации дает им то, что они ищут, — богатство и многообразие человеческих отношений, нравственно-психологическую полноту жизни, возможность полнокровной реализации личности.

Учет этого принципа предполагает изучение воспитателем места каждого воспитанника в системе межличностных отношений, распределение поручений и обязанностей, удовлетворяющих каждого, комплектование групп согласно психологической совместимости и по интересам, создание ситуации успеха для каждого, заботу о самочувствии и настроении каждого, индивидуальный подход в организации коллективной творческой деятельности. Посредством воспитания воспроизводятся и передаются нормы коллективного общежития, социально-групповой ценностной ориентации. Таким образом, коллектив под умелым педагогическим руководством становится развивающей социокультурной средой жизнедеятельности воспитанника, обеспечивающей вхождение в мир культуры человеческих отношений и сотрудничества.

7. Принцип вариативности в выборе средств взаимодействия субъектов образовательного процесса требует такой организации воспитательной работы, которая отвечала бы запросам самой личности и общества. Средства отбираются в зависимости от цели и стратегических задач взаимодействия. Они опосредуются выбранным методом воспитания, набором используемых приемов воспитательного воздействия, избранных организационных форм воспитания. Главным для педагога при отборе средств выступают ключевые воспитательные функции (наглядности, инициирования, инструментальная и т. д.). Основное правило взаимодействия — ценностно-смысловое равенство субъектов учебно-воспитательного процесса.

Культурно-воспитательное пространство обеспечивает:

1) вариативное содержание и формы воспитания, адекватные возрастному развитию и уровням воспитанности;
2) особую социокультурную среду — традиции и нормы

взаимодействия и взаимоотношений воспитанников и педагогов в системе «педагог — воспитанник», «педагог — родители», «воспитанник — воспитанник», «воспитанник — группа сверстников»;

3) взаимодействие педагогов и воспитанников с социумом.

Правила реализации этого принципа: опираться в воспитании на имеющийся у воспитанников практический опыт; показывать как можно шире области применения теоретических знаний в жизни; вырабатывать умения и навыки использования знаний в жизни; привлекать воспитанников к участию в интеллектуальном, физическом, духовном труде; создавать условия для использования ими усвоенных знаний; показывать им, что возникновение теории всегда обусловлено практическими потребностями общества.

8. Принцип диалогизации, т. е. равноправного и полноценного межличностного общения в процессе воспитания. Такое общение основано на взаимном уважении участников, на их полном доверии друг к другу, когда человек не боится рассказать о своих чувствах и мыслях, стремится быть максимально откровенным, это возможно лишь при полном равноправии участников как собеседников.

В. С. Библер отмечает, что диалог формирует диалектический образ мысли и помогает становлению и развитию логического мышления [4]. Таким образом, он призван к побуждению внутреннего потенциала, который должен привести к утверждению общечеловеческих ценностей.

Диалог призван выступить как фактор информационного взаимодействия, который неминуемо приведет к развитию ценностных ориентиров личности. Именно в диалоговом общении возможно самораскрытие человека и равноправие сознаний и точек зрения. В результате диалога (или полилога) перед субъектом предстают две или более позиции по обсуждаемому вопросу, в результате чего он должен сделать обоснованный выбор. При этом побуждается внутренняя деятельность субъекта, направленная на поиск конструктивной позиции по отношению к проблеме. Развитию диалогическо-

го взаимодействия способствуют интерактивные и активные методы и приемы, специальные тренинги.

Общение начинается с контакта, контакт ведет к общению, общение — к взаимодействию, а оно — к действию: контакт — общение — взаимодействие — действие. Следовательно, действие, содействие, соучастие, гражданская деятельность — это результат общения, диалога, управления учебно-воспитательным процессом со стороны педагога. Необходимо преобразовать суперпозицию воспитателя и подчиненную позицию воспитанника в позиции сотрудничающих людей. Данное преобразование связано с тем, что воспитатель должен актуализировать, стимулировать стремление воспитанников к саморазвитию, создавать условия для самовоспитания. Воспитателю нужно сотрудничать с воспитанниками, уметь изменять характер своего участия в совместной деятельности в зависимости от уровня развития воспитанников.

Задача воспитателя — культивировать интерес школьников к диалогическому общению, создавать условия для формирования ценностей межличностного общения, придавать общению гражданскую направленность посредством выполнения учащимися ролевых задач.

Принцип диалогизации взаимодействия позволяет школьнику познать свое «я» в диалоге с другими «я» в условиях субъект-субъектных отношений, равноправного сотрудничества. В соответствии с этим принципом педагог не воспитывает, не учит, а актуализирует, стимулирует стремление учащихся к саморазвитию, создает условия для самовоспитания. Эффективность реализации данного принципа обеспечивается, если воспитатели стремятся придать диалогический характер взаимодействию с воспитуемыми; в содержание и формы организации процесса воспитания заложен диалог идей, норм, ценностей различного характера; созданы условия для пробуждения внутреннего потенциала, который должен привести к утверждению общечеловеческих ценностей.

9. Принцип обратной связи — это принцип регуляции системы формирования воспитанности. Данный принцип обеспечивает анализ полученного результата, оценку лич-

ностного знания. Систематическое получение воспитателем информации о состоянии уровня гражданской воспитанности школьников и достигнутых результатах позволяет осуществлять тьюторское сопровождение и поддержку. Именно возможность управлять воспитанием личности с переводом его на уровень самоуправления способна обеспечить достижение основных целей гражданского воспитания.

При построении структуры инклюзивного процесса необходимо предусматривать в каждом ее элементе критерии и уровни, определяющие эффективность данного элемента. Информационное обеспечение процесса воспитания характеризует эффективность используемых технологий, форм, методов, средств.

10. Принцип интерактивного воспитания и обучения решает задачу обеспечения активного освоения учащимися способов и приемов исследовательской деятельности, общения, поиска и анализа информации, разрешения конфликтов, принятия решений, овладения учебными навыками. Все это служит развитию гражданских компетенций. Данная задача обеспечивается за счет субъект-субъектного взаимодействия и максимального использования интерактивного обучения.

Реализация данного принципа предполагает изменение роли обучающего (вместо роли информатора — роль менеджера), роли обучающегося (вместо объекта воздействия — субъект взаимодействия), роли информации (информация не цель, а средство освоения гражданской деятельности). Указанный принцип детерминирует включение воспитанника и педагога в реальную деятельность, мотивацию к развитию рефлексивных умений за счет применения активных и интерактивных методов: создания благоприятной атмосферы, организации коммуникации, обмена действиями, смыслотворчества, мыследеятельности, рефлексивной деятельности и интегративных (интерактивных) игр.

Интерактивные формы и методы воспитания и обучения в качестве основных должны применяться на всех этапах процесса, так как именно они являются наиболее эффективными и содействуют социализации личности. Формированию

умений размышлять и действовать от имени индивидуума и общественного блага, идентифицировать и объяснять информацию относительно социальных проблем, принимать и защищать свои решения по поводу обсуждаемых проблем способствуют методика коллективного творческого дела, проектная методика, имитационные и ролевые игры, метод анализа конкретных ситуаций, метод проектов.

Система оценивания, выстроенная в соответствии с принципами адекватности, объективности, интегрированности, открытости, ясности, стимулирует деятельность воспитанников, способствует формированию ответственности и готовит их к исполнению ими роли граждан.

Таковы главные закономерности и принципы, обуславливающие успешность гражданского воспитания как фактора социализации школьников. Эти принципы, их взаимосвязь и взаимопроникновение, сложное переплетение являются для нас искомыми историко-педагогическими и социально-экономическими основами становления воспитания в XXI в. Кроме них, естественно, имеются и другие, так или иначе влияющие на социализацию школьников. В своем исследовании мы будем иметь их в виду в рамках выдвинутых задач.

Системообразующим фактором функционирования инклюзивного процесса, механизмом, обеспечивающим целостность системы, ее совершенствование, развитие, является интеграция педагогических усилий с учетом выявленных закономерностей.

Таким образом, закономерности отражают главные связи между факторами, условиями и результатами инклюзивного процесса. В практической деятельности постоянно подтверждается зависимость результатов от сложившихся отношений, соответствия цели и деятельности, практики и воспитательного влияния, действия субъективных и объективных факторов, интенсивности воспитания и самовоспитания и пр.

Реализация концепции социальной инклюзии представлена системой, которая является интеграцией компонентов: целевого, мотивационно-ценностного, содержательного,

практически-деятельностного, оценочно-результативного, характеризуется целенаправленностью, сложностью, непрерывностью, динамичностью. Сущность и возможности реализации каждого компонента определялись с учетом следующих уровней педагогического исследования: методологического, теоретического, технологического.

Комплекс педагогических условий, обеспечивающий эффективность инклюзии как социального процесса с учетом специфических особенностей людей с инвалидностью помогает учесть индивидуальные потребности инвалидизированных субъектов, обеспечивает их социализацию и социальную адаптацию и тем самым способствует эффективному решению задач социальной интеграции лиц с инвалидностью.

Библиографический список

1. Ананьев, Б. Г. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия / Б. Г. Ананьев, М. Д. Дворяшина, Н. А. Кудрявцева ; Акад. пед. наук СССР. — Москва : Просвещение, 1968. — 332 с.

2. Андреев, В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. И. Андреев. — Москва : Высш. шк., 1981. — 240 с.

3. Афонькина, Ю. А. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования / Ю. А. Афонькина, Т. В. Кузьмичева, И. В. Рыжкова, А. В. Бурцева. — Красноярск : Науч.-информац. центр, 2015. — 220 с.

4. Библер, В. С. От наукоучения — к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. — Москва : Политиздат, 1990. — 414 с.

5. Дети с множественными нарушениями развития / под ред. Л. М. Шипицыной, Е. В. Михайловой. — Санкт-Петербург : НОУ «Институт специальной педагогики и психологии, 2012. — 239 с.

6. Кузьмичева, Т. В. Развитие инклюзивного образования в Мурманской области / Т. В. Кузьмичева // Человеческий капитал. — 2014. — № 03 (63). — С. 50–56.

7. Коротяев, Б. И. Педагогика совокупность педагогических теорий / Б. И. Коротяев. — Москва : Педагогика, 1986. — 207 с.

8. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. член.-корр. АН ССР Н. Ю. Шведовой. — 18-е изд., стереотип. — Москва : Рус. яз. — 1986. — 797 с.

9. Шефер, О. Р. Моделирование и диагностирование воспитательной работы учителя физики: Теория и практика: монография / О. Р. Шефер. — Челябинск : Образование, 2004. — 166 с.

10. Штофф, В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. — Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1966. — 278 с.

Глава 3. Педагогические условия реализации концепции социальной инклюзии

3.1. Технологии инклюзивного образования и социокультурные технологии

Педагогическая система может успешно функционировать и развиваться лишь при соблюдении определенных педагогических условий (Ю. К. Бабанский, Ю. П. Сокольников, Н. М. Яковлева и др.). Философская категория «условия» выражает отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Условия составляют ту среду, обстановку, в которой они возникают, существуют и развиваются [35]. Структура комплекса условий должна быть гибкой, динамичной, отвечающей состоянию системы в данное время. Она должна развиваться в зависимости от целей и задач, которые стоят перед педагогами. Инклюзивный процесс представляет собой педагогическую систему, следовательно, целью нашего исследования является выявление педагогических условий реализации концепции социальной инклюзии.

В. И. Андреев считает, что педагогические условия представляют собой результат «целенаправленного отбора, кон-

струирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей» [1]. Практика показывает, что педагогические условия влияют на воспитание и развитие личностных качеств. Под педагогическими условиями мы понимаем совокупность мер образовательного процесса, связанных с факторами, определяющими их ход, оказывающими прямое влияние на уровень воспитанности личности.

Главная задача — создать такие условия, в которых воспитанник может занять личностную (субъектную) позицию и проявить личностные качества. Реализация намеченных путей поиска условий приводит нас к необходимости обратиться к вопросу о взаимосвязи факторов и условий. Их различают по выполняемым функциям: факторы выступают как движущие силы процесса, а условия — как обстоятельства. Факторы и условия функционируют только на основе взаимосвязи, взаимодействия. Воспитание связано с основным фактором — деятельностью личности, ее внутренним состоянием (убеждениями, мотивацией, интересами, установкой) и внешними условиями. Эта взаимосвязь выражается в действиях.

Инклюзивный процесс связан со средой, взаимодействием со средствами воспитания, деятельностью субъектов воспитания, т. е. внешними и внутренними факторами. Таким образом, в педагогической литературе выделены внутренние и внешние условия, которые могут выступать в единстве. Такой подход к воспитанию как фактору социализации личности позволяет учитывать динамику инклюзивного процесса, разнохарактерное влияние социальных институтов, общественных объединений на развитие и обновление моделируемого объекта.

Следует иметь в виду влияние мегафакторов, макрофакторов, мезофакторов, микрофакторов на процесс воспитания, содействующий социализации личности. Исследователи инклюзивного процесса (Ю. А. Афонькина [2], Л. Ю. Вакорина [4], Т. Г. Зубарева [13], О. В. Карынбаева [14],

М. В. Курникова [17; 18], А. А. Смирнов [28], Н. Е. Судакова [32], И. Д. Украинцева [34], А. Я. Чигрина [37] и др.) выделяют следующие педагогические условия: создание системы подготовки и переподготовки педагогов, обеспечивающей формирование инклюзивной компетентности у работников образования; наличие функциональной системы межведомственного взаимодействия, а также организацию материально-технического, нормативно-правового, учебно-методического обеспечения, информационного сопровождения введения инклюзивного образования.

Остановимся на характеристике выделенных нами педагогических условий реализации концепции социальной инклюзии: 1) использование современных педагогических технологий; 2) подготовка педагогов к реализации задач социальной инклюзии.

Определение инклюзивного образования, приведенное в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», позволяет трактовать технологии инклюзивного образования как педагогические технологии, обеспечивающие равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия потребностей и индивидуальных возможностей, т. е. приводящие к созданию равных условий для качественного доступного образования всех без исключения детей [24].

1. Технология — совокупность операций, приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве [29].

Педагогическая технология — совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов, воспитательных средств (Б. Т. Лихачев) [21].

Педагогическая технология — содержательная техника реализации учебного процесса (В. П. Беспалько) [3].

Педагогическая технология — описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И. П. Волков) [7].

Технология обучения — составная процессуальная часть дидактической системы (М. А. Чошанов) [38].

Педагогическая технология — модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и

проведению учебного процесса с обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В. М. Монахов) [23].

Педагогическая технология — системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействий, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО) [33].

Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методических средств, используемых для достижения педагогических целей (М. В. Кларин) [16].

В настоящее время педагогические технологии в науке рассматриваются как один из видов человековедческих технологий и базируются на теориях психодидактики, социальной педагогики, кибернетики, теории решения задач, управления и менеджмента.

Педагогическая энциклопедия определяет педагогические технологии как комплекс знаний, умений и навыков, необходимых педагогу для того, чтобы эффективно применять на практике избираемые им методы педагогического воздействия как на отдельных воспитанников, так и на детский коллектив в целом. Хотя сейчас можно утверждать, что такой подход расходится с требованиями личностно ориентированной педагогики и тенденциями развития школьной реальности.

«…Обновление школы возможно только через научно обоснованное совершенствование педагогической технологии, предполагающей строго научное проектирование и точное воспроизведение в классной комнате гарантирующих успех педагогических процессов, а не надежды на мифическое, неизвестно откуда возникающее педагогическое мастерство учителя» (В. П. Беспалько) [3].

Представление о педагогической технологии как о систематическом и последовательном воплощении на практике, заранее спроецированном учебно-воспитательном процессе предполагает:

– возможность разработки различных выверенных педагогических технологий специалистами с глубокой теорети-

ческой подготовкой и солидным практическим опытом;
- свободный выбор технологий в соответствии с целями, возможностями и условиями взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся.

Существенные характеристики современной трактовки понятия педагогической технологии:

- технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе ее лежит определенная методологическая, философская позиция автора, определенная теория психодидактики;
- технологическая цепочка педагогических действий, операций, коммуникаций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата;
- функционирование технологии предусматривает взаимосвязанную деятельность учителя и учащихся на договорной основе с учетом принципов индивидуализации и дифференциации, оптимальную реализацию человеческих и технических возможностей, использование диалога, общения;
- поэтапное планирование и последовательное воплощение элементов педагогической технологии должны, с одной стороны, быть воспроизводимыми любым учителем и, с другой, гарантировать достижение планируемых результатов всеми учащимися;
- органической частью педагогической технологии являются *диагностические процедуры*, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

Разработка сущности понятия, содержания педагогической технологии должна способствовать раскрытию личности учителя, не только пространство учащихся будет личностно ориентированным, но и каждый учитель личностно раскроется, его личное пространство будет основой произрастания профессионального пространства.

Итак, педагогическая технология, совокупность средств и методов воспроизводят теоретически обоснованные процессы

обучения и воспитания, позволяют успешно реализовывать поставленные образовательные цели.

Педагогическая технология предполагает соответствующее научное проектирование, при котором эти цели задаются достаточно однозначно и сохраняется возможность объективных поэтапных изменений и итоговой оценки достигнутых результатов.

В любой педагогической системе педагогическая технология — понятие, взаимодействующее с дидактической задачей. Если дидактическая задача выражает цели обучения и воспитания, то педагогическая технология — пути и средства их достижения.

Педагогическая технология состоит из предписаний способов деятельности (дидактические процессы), условий, в которых эта деятельность должна выполняться (организационные формы обучения), и средств осуществления этой деятельности (человеческие и технические факторы).

Педагогические технологии — это разработка прикладных методик, описывающих реализацию педагогической системы по ее отдельным элементам. В основе таких описаний лежат теоретические представления о педагогических явлениях, опирающиеся на достоверные исследовательские данные [25].

В работе «Педагогические технологии инклюзивного образования» авторы Е. Г. Самарцева, О. Н. Руденская представляют результаты опыта практического применения наиболее эффективных педагогических технологий, методические рекомендации по включению технологий в педагогический процесс дошкольной образовательной организации [27]. Среди эффективных технологий, которые используются в инклюзивной практике, выделяют: технологию уровневой дифференциации; технологии, индивидуализирующие образовательный процесс; технологии коррекции трудностей в обучении и поведении; технологии психолого-педагогической «системы формирования и развития речевого слуха и речевого общения у детей с нарушениями слуха» [19]; технологии, направленные на развитие социальных (жизненных) компетенций детей, социоигровые технологии; технологии

оценивания достижений в инклюзивном подходе и т. д. Мы считаем, что возможно использование технологии разработки и реализации проекта, социокультурных технологий, технологии педагогической мастерской, рефлексивно-оценочных технологий.

Технологизация социокультурной деятельности все активнее внедряется в практику. На социокультурные процессы и явления влияют социальные технологии, которые на основе мониторинга меняют эти процессы в заданном направлении, позволяют получать прогнозируемый результат.

Социокультурные технологии содействуют изменению качественных характеристик личности, которые способствуют развитию человека, его творческих способностей, вхождению в мир ценностей. Включенность в активную творческую деятельность оптимизирует общий уровень культуры, повышает мотивацию, способствует социализации личности [20].

Для социокультурных, педагогических, социальных технологий характерны одни и те же общие черты: систематичность, целенаправленность, проектируемость, оптимальность, совершенствование результата деятельности педагога, механизм реализации теории в практике социально-педагогической деятельности.

Отличительными чертами социокультурных технологий являются: воспроизводство творческих способностей и творческой активности личности; включение личности в культуротворческую, смыслотворческую деятельность; целевая направленность на решение практико-ориентированных задач и т. д.

Вопросам социокультурной деятельности, социокультурным технологиям посвящены труды О. А. Вахрамеевой [5], Ю. Б. Владимировой [6], А. Д. Жаркова [12], Т. Г. Киселевой, Ю. Д. Красильникова [15], Е. А. Малянова [22], А. В. Соколова [30], Н. Н. Ярошенко [39] и др. Для нашего исследования имеют значение работы о рефлексивно-оценочных [9], проектных технологиях [11], социообразовательной среде [36], а также вопросы воспитания и социализации личности [8; 20]. Анализ данных работ позволил выделить структурные элементы социокультурных технологий: социальный заказ,

цель, содержание, субъектно-объектные, субъект-субъектные, отношения, итоговый результат.

Важнейшие признаки технологии (концептуальность и ситуативность) обуславливают совокупность теоретических и эмпирических начал. Один пласт технологии — проектирование (инвариантный, идеальный, четко структурированный, внеличностный компонент), второй пласт — реализация (вариативный, ситуативный, личностный компонент).

Технология состоит из двух частей: методологической и методической. Методологическая часть включает концептуальную основу, цели и задачи, содержание социально-культурных процессов, а методическая — это процессуальная часть, методы, формы, средства, мониторинг и т. д.

Деятельность конкретного специалиста зависит от особенностей его личностно-профессиональной культуры, использование им совокупности принципов, методов, способов деятельности определяют ситуативность социокультурных технологий, их уникальность, отдаленность от алгоритмизации и стандартизации.

Рассмотрим понятия «социально-культурная деятельность» и «социально-культурная технология».

Социально-культурная деятельность — исторически обусловленный, педагогически направленный и социально востребованный процесс преобразования среды для организации взаимодействия социальных групп в интересах развития личности. Социально-культурная деятельность — это способ и инструментарий развития личности. Н. Н. Ярошенко трактует социально-культурную деятельность как совокупность педагогических технологий, обеспечивающих превращение культурных ценностей в регулятив социального взаимодействия [39].

Т. Г. Киселева, Ю. Д. Красильникова выделяют правила социально-культурной деятельности: зависимость выбора форм, методов и средств от цели и задач реализуемого мероприятия или воспитательной акции, так как именно цель определяет механизмы; зависимость количества и характера избранных форм, методов и средств от задач воздействия в

реализуемом мероприятии; зависимость реализации педагогом избранных форм, методов, средств от уровня владения методикой их применения, учета слабых и сильных сторон применяемых механизмов; имеющиеся в распоряжении формы, методы и средства должны быть в свободном доступе и в полной исправности [15].

Технология — это механизм реализации теории в практику социально-педагогической деятельности, т. е. средства, формы и методы социально-культурной деятельности. А. Д. Жарков рассматривает технологию на основе анализа составляющих культурно-досуговой деятельности, выделяя «организацию» и «методику». Он считает, что понятие «технология культурно-досуговой деятельности» идентично понятию «педагогическая технология» и представляет собой целостный процесс, обусловленный единством целей, разнообразием методов, приемов, средств, форм [12].

Основу любой педагогической технологии составляют и определяют требования, предъявляемые к ней. Одно из требований — концептуальность, другое — антропоцентризм (обеспечивает непрерывное развитие человека в культуре через непрерывное познание его специалистом); третье — ситуативность (предполагает сохранение пространства авторства, творчества каждого субъекта); четвертое — контекстуальность (встроенность в реальный культурно-воспитательный процесс) [10].

Социокультурные технологии создают условия социокультурной среды, в которых органично сочетаются процессы социализации и индивидуализации. Их уникальность состоит в том, что они способствуют достижению социализационных целей и развитию индивидуальности личности как субъекта, ее творческих качеств.

В зависимости от направления, в соответствие с которым строится развитие человека, наиболее значимыми социокультурными технологиями развития личности выступают личностно ориентированные, культуротворческие и др.

Теоретическое и практическое значение имеет выяснение содержательных характеристик социокультурных технологий

личностного развития, таких как средства, формы и методы.

К традиционным средствам социокультурной деятельности относят средства идейно-эмоционального воздействия: устные (живое слово, сценическая речь), печатные (газеты, журналы, книги), наглядные (плакаты, экспонаты, живые объекты и явления), отдельными категориями выступают психолого-педагогические (игры, общение и др.), искусство и самодеятельное творчество (театр, кино, хореография, музыка и др.).

К инновационным средствам, плотно вошедшим в социально-культурную деятельность, относят средства аудиовизуальной выразительности (телевидение, аудио- и видеоматериалы, кино, мультимедиа, интернет).

Методы организации социокультурной деятельности, направленной на развитие личности, представляют собой способы и действия, обеспечивающие эффективное достижение поставленной цели.

Сотворчество, сотрудничество и обмен опытом выступают в качестве основополагающих социокультурных методов, подкрепленных традиционными для педагогической практики:

- методами познавательной деятельности (работа с источниками, обмен информацией, иллюстрация, упражнение и др.);
- воспитательными методами (убеждение, положительный пример, поощрение и др.);
- практико-ориентированными методами (практическое задание, соревнование, решение проблемы, тренинг и др.).

Что же касается форм социально-культурной деятельности, то их на сегодняшних день существует большое количество. Они разнообразны по количеству участников, целевой аудитории, отвечают ее возрастным особенностям, соотносятся с целью и направлением социокультурной технологии.

Так, например, к массовым формам относят: олимпиады, аукционы, фестивали, праздники, парады, концерты, театрализованные представления, выставки, круизы, флешмобы, благотворительные акции, эстафеты, конкурсы и др. Группо-

выми формами социально-культурной деятельности выступают: кружки, студии, творческие лаборатории, секции, клубы по интересам, курсы, круглые столы, конференции, форумы, корпоративы, караоке, настольные ролевые игры, тренинги, походы, экскурсии, мастер-классы, диспуты и др. Индивидуальными считаются консультации, беседы, индивидуальные занятия, интерактивные игры, онлайн-общение и др.

Рефлексивно-оценочные технологии [8; 9], технологии проектного обучения [11] имеют по-прежнему особое значение в развитии личности. Традиционные методы, средства и формы также востребованы в практике социально-культурной деятельности, однако нередко они подвергаются различным модификациям (клубы — студии, творческие лаборатории), цифровым трансформациям (семинар — вебинар), заимствованиям из других сфер и усовершенствованиям, соответствующим потребностям и интересам современного общества.

Появляются инновационные методики и способы личностного развития как в образовательной, так и в социокультурной сфере: социокультурное проектирование, бизнес-инкубаторы, технопарки, блоги, виртуальные музеи, перевернутое, витагенное, модульное, мобильное обучение и онлайн-технологии и т. д.

Остановим свое внимание на потенциале некоторых из них.

Реализация социокультурного проектирования содействует развитию коммуникативной компетенции, влияет на интеллектуальную, поведенческую и эмоциональную сферы сознания личности. На высоком уровне проходят процессы самоактивизации, саморазвития, творческого подхода к деятельности, сотрудничества на основе принципов самодеятельности, активности, добровольности, креативности. Данный метод позволяет развивать досуговую, эстетическую, художественную и патриотическую культуру человека.

Метод арт-терапии (творческие студии, перфоманс, дискуссии, игры и т. д.) позволяет использовать эстетические и художественные возможности искусства для адаптации человека в многообразии проблем социально-культурного,

социально-психологического характера; он направлен на развитие креативности, коммуникативных навыков, самоактуализацию, преодоление кризисных периодов.

Использование метода перевернутого класса (изучение нового материала проходит самостоятельно с помощью интерактивного материала в сети, а практические задания отрабатываются вместе с педагогом) позволяет повысит активность и интерактивность социокультурных информационно-просветительских форм социально-культурной деятельности [26].

Игра имитирует практическую ситуацию согласно сюжету, систему взаимоотношений и ролей, способствуя полному погружению в проблемное поле. Технология игрового обучения (ролевые и деловые игры, косплей, (реконструкция событий), компьютерные обучающие игры, квест (веб-квест, городские игры), игровой жизненный челлендж (компьютерный челлендж, настольные игры и т. д.) ориентирует на личностно-деятельностный характер получения новых знаний, умений и навыков с помощью игровых методов вовлечения в творческую и практическую деятельность.

Являясь средством мотивации, стимулирования, осуществления коммуникации между людьми, игры позволяют творчески самореализоваться человеку, повысить самооценку, понять окружающих; имеют терапевтическое свойство эмоционального комфорта.

Кейс-технологии позволяют развить логическое мышление, критически оценивать и анализировать условия и последующие результаты деятельности, взвешенно и ответственно принимать решения; составлять план решения конкретной проблемы, отстаивать свою точку зрения и демонстрировать ее в устной или письменной форме, формировать готовность к саморазвитию и рефлексии.

Применение тренинга в социокультурной практике позволяет осознать человеку его собственное «я», повысить коммуникативные качества и мотивационную активность человека. Технология ТРИЗ (теория решения изобретательских задач) способствует личностно-ориентированному развитию креативности, творческого решения различных задач, активи-

зации критического мышления. Сторителлинг (донесение определенной информации до аудитории путем рассказывания истории) позволяет развить творческие способности рассказчика, влиять на подсознание и эмоциональное состояние слушателя, доносить нужную информацию, стимулировать на достижение новых целей [31].

IT-технологии обеспечивают эффективность, инновационность и масштабность процесса обучения, творчества и досуга за счет использования информационно-коммуникационных средств: компьютера, смартфона, планшета на базе специально разработанного программного обеспечения или доступа в интернет.

Некоторые варианты традиционных методов, прошедших цифровую модификацию, мы уже упоминали выше: веб-квесты, sms- и видеотренинги, веб- и видеокейсы, компьютерные игры и т. д. Модификация затронула не столько смысловую характеристику метода, сколько ее графическую и визуальную форму, способствуя большей концентрации и мотивации в достижении поставленной цели.

Информационно-коммуникационные технологии подразумевают использование как портативных, беспроводных, мобильных устройств (коммуникаторов, планшетов, ноутбуков), так и стационарных технических средств (компьютер, 3D-принтер, графический планшет и т. д.) с целью поддержки непрерывного и индивидуального обучения, общения, получения информации и проведения досуга.

Применение электронных технологий в социально-культурной и педагогической деятельности позволяет учитывать интересы современного человека в интерактивности, наглядности материала, мобильности передвижения и независимости от местонахождения и времени суток, что повышает мотивацию педагогического процесса и способствует всестороннему развитию личности.

Групповые формы и методы работы остаются традиционными формами социально-культурной деятельности, предполагающей взаимное общение и обогащение между участниками группы. Но и в этой сфере также появляются

различные новые варианты и методы взаимодействия (воркшоп, коворкинг, коллаборация, краудсорсинг и др.).

Обобщая вышесказанное, отметим, что велика роль социокультурных технологий в развитии личности человека. Связана она с интеграцией педагогического, социального и культурного. Границы применения социокультурной технологии, ее содержание, культурные ценности, реализуют культурную интегранту.

Социокультурные технологии наполняют деятельность и действия эмоционально-привлекательными формами и видами творчества, социально необходимым смыслом и содержанием на основе гуманистических ценностей духовной культуры.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что существует большое разнообразие технологий, методов, форм и средств социально-культурной деятельности, но ключевым моментом в этом процессе остается творческое начало специалиста.

Библиографический список

1. Андреев, В. И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. — 2-е изд. — Казань : Центр инновационных технологий, 2000. — 608 с.

2. Афонькина, Ю. А. Инклюзивный ландшафт социальных сред современного российского общества в контексте независимой жизни людей с инвалидностью : автореф. дис ... д-ра социол. наук / Афонькина Юлия Александровна. — Мурманск, 2022. — 41 с.

3. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — Москва : Педагогика, 1989. — 192 с.

4. Вакорина, Л. Ю. Инклюзивное образование в России: механизмы управления и повышения эффективности : дис. ... канд. социол. наук / Л. Ю. Вакорина. — Москва, 2019. — 221 с.

5. Вахрамеева, О. А. Социально-культурная деятельность как фактор профилактики девиантного поведения детей–сирот в интернатных учреждениях : монография / О. А. Вахрамеева. — Шадринск : ШГПИ, 2013. — 188 с.

6. Владимирова, Ю. Б. Социально-культурные условия формирования эстетической культуры подростков сред-

ствами предметно-пространственной среды : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Владимирова Юлия Борисовн— Казань, 2013. — 21 с.

7. Волков, И. П. Учим творчеству: опыт работы учителя труда и рисования шк. № 2 г. Реутова Моск. обл. / И. П. Волков. — Москва : Педагогика, 1982. — 86 с. — (Педагогический поиск: опыт, проблемы, находки).

8. Гревцева, Г. Я. Воспитание гражданственности средствами общественных дисциплин : автореф. дис. … канд. пед. / Гревцева Гульсина Якуповна. — Челябинск, 1998. — 26 с.

9. Гревцева, Г. Я. Рефлексивно-оценочные технологии как фактор гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи в социально-культурной среде / Г. Я. Гревцева, М. В. Циулина, Э. А. Бородурина // Современные проблемы науки и образования. — 2016. — № 3. — С. 329. — URL: http://www.science-education.ru/article/view?id=24726 (дата обращения: 14.05.2025).

10. Гусева, Э. В. Формирование сценарной культуры будущего режиссера-педагога / Э. В. Гусева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2008. — № 4. — С. 73–76.

11. Елагина, В. С. Формирование педагогической компетентности студентов в условиях технологии проектного обучения / В. С. Елагина, Г. Я. Гревцева, Е. Ю. Немудрая // Современные проблемы науки и образования. — 2011. — № 5. — С. 90.

12. Жарков, А. Д. Теория и технология культурно-досуговой деятельности : учебник / А. Д. Жарков. — Москва : Изд. дом МГУКИ, 2007. — 480 с.

13. Зубарева, Т. Г. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной среды : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Зубарева, Татьяна Гаспаровна. — Курск, 2009. — 23 с.

14. Карынбаева, О. В. Подготовка педагогов в дополнительном профессиональном образовании к формированию инклюзивной образовательной среды в общеобразовательных

организациях : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Карынбаева Ольга Владимировна. — Тольятти, 2016. — 25 с.

15. Киселева, Т. Г. Социально-культурная деятельность : учебник / Т. Г. Киселева, Ю. Д. Красильников ; Моск. гос. ун-т культуры и искусств. — Москва : МГУКИ, 2004. — 539 с.

16. Кларин, М. В. Технология обучения / М. В. Кларин. — Рига : НПЦ Эксперимент, 1999. — 180 с.

17. Курникова, М. В. Подготовка будущих педагогов к инклюзивному образованию школьников : монография / М. В. Курникова, И. А. Руднева [и др.]. — Саратов : Вузовское образование, 2022. — 140 с. — URL: https://www.iprbookshop.ru/115774.html (дата обращения: 10.12.2023).

18. Курникова, М. В. Социальное самочувствие семьи с ребенком-инвалидом в пространстве физической культуры и спорта : дис. ... д-ра социол. наук / Курникова Мария Владимировна. — Нижний Новгород, 2022. — 317 с.

19. Леонгард, Э. И. Технологии включения детей с нарушением слуха в образовательный процесс класса / Э. И. Леонгард, Е. Г. Самсонова, М. В. Ганькина ; Московский городской психолого-педагогический университет ; Институт проблем инклюзивного образования. — Москва, 2013. — 48 с. — «Инклюзивное образование»).

20. Литвак, Р. А. Соотношение социального воспитания, социализации и социально-культурного развития личности в детстве / Р. А. Литвак, Г. Я. Гревцева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — № 9. — 2013. — С. 96–104.

21. Лихачев, Б. Т. Педагогика: курс лекций / Б. Т. Лихачев. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва, 1998. — 464 с.

22. Малянов, Е. А. Специфика социально-культурной инноватики: интеграционный аспект / Е. А. Малянов // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. — 2010. — № 6. — С. 76–83.

24. Монахов, В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В. М. Монахов. — Волгоград : Перемена, 1995. — 152 с.

24. Об образовании в Российской Федерации : Федер. за-

кон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // СПС «Гарант». — URL: https://base.garant.ru/70291362 (дата обращения: 06.05.2025).

25. Педагогика : учеб. пособие / авт.-сост. З. М. Большакова, Г. Я. Гревцева, Н. Н. Тулькибаева, — Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. — 283 с.

26. «Перевернутое обучение» — активная форма обучения // Новые информационные технологии для тебя: сайт. — URL: http://nitforyou.com/flippedclassroom/ (дата обращения: 14.05.2025).

27. Самарцева, Е. Г. Группа кратковременного пребывания как форма организации инклюзивного дошкольного образования / Е. Г. Самарцева // Инклюзивное образование: теория и практика : сб. материалов междунар. науч.-практич. конф. / отв. ред. О. Ю. Бухаренкова, О. С. Кузьмина. — Орехово-Зуево : ГГТУ, 2017. — С. 193–201.

28. Смирнов, А. А. Педагогическая модель музыкально-образовательного процесса в условиях инклюзии : дис. ... канд. пед. наук / Смирнов Алексей Алексеевич. — Москва, 2020. — 184 с.

29. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. — 2-е изд. — Москва : Сов. энциклопедия, 1986. — 1599 с.

30. Соколов, А. В. Феномен социально-культурной деятельности / А. В. Соколов. — Санкт-Петербург : СПб ГУП, 2003. — 204 с.

31. Сторителлинг, или Как создать истории // Новые информационные технологии для тебя : сайт. — URL: http://nitforyou.com/storitelling-ili-kak-sozdat-istoriyu/ (дата обращения: 14.05.2025).

32. Судакова, Н. Е. Феномен инклюзии в пространстве современной культуры: дис. д-ра наук / Н. Е. Судакова. — Москва, 2019. — 440 с.

33. Технологии в образовании — UNESCO // UNESCO : сайт. — URL: https://www.unesco.org/gem-report/ru/technology (дата обращения: 06.05.2025).

34. Украинцева, И. Д. Инклюзивное образование школьников с инвалидностью (на примере Республики Бурятия) :

автореф. дис. ... канд. социол. наук / Украинцева Ирина Дмитриевна. — Улан-Удэ, 2023. — 21 с.

35. Философская энциклопедия. — Москва : ИСЭ, 1989. — 815 с.

36. Циулина, М. В. Патриотическое воспитание школьников: возможности социообразовательной среды / М. В. Циулина // Народное образование. — 2013. — № 1. — С. 252–259.

37. Чигрина, А. Я. Инклюзивное образование детей-инвалидов с тяжелыми физическими нарушениями как фактор их социальной интеграции : автореф. дис. ... канд. социол. наук / Чигрина Анна Яковлевна. — Нижний Новгород, 2011. — 23 с.

38. Чошанов, М. А. Дидактика и инженерия: научно-популярное издание / М. А. Чошанов. — 5-е изд. — Москва : Лаборатория знаний, 2024. — 251 с. — (Педагогическое образование).

39. Ярошенко, Н. Н. Педагогические парадигмы теории социально-культурной деятельности : дис. ... д-ра пед. наук / Ярошенко Николай Николаевич. — Москва, 2000. — 414 с.

3.2. Технологии педагогической мастерской и проектирования

Раскроем сущность и основные аспекты понятия «педагогическая мастерская».

Педагогическая мастерская как форма, метод и технология обучения возникла не на пустом месте. Идеи свободного воспитания Л. Н. Толстого, практическая деятельность С. А. Рачинского, исследования Л. С. Выготского, теоретическое наследие А.С. Макаренко, а также основы философского учения Ж.-Ж. Руссо и современных французских эпистемологов — последователей Гастона Башляра — стали основой практического моделирования сначала французских, а затем петербургских педагогических мастерских. Можно констатировать, что состоялась интеграция зарубежного и российского педагогического опыта, причем зарубежный опыт — деятельность «Французской группы нового образования» — является инновационной и в европейском образовании.

У истоков разработки концепции мастерских стояли Поль Ланжевен и Анри Валлон. Образовательная технология педагогических мастерских пришла к нам в Россию из Франции и несет идеи международного движения «Новое образование», которые бурно развивались в начале XXI в. (А. Бассис, О. Бассис, Г. Башляр, Ж. Пиаже и др.). Основная идея концепции, по мнению Н. И. Беловой, — «знание не может строиться без строительства личности» [2, с. 16].

В России идеи «нового образования» нашли отражение в школе В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, в 1990-е гг. — в работах Б. М. Мастерова, В. И. Слободчикова, Г. А. Цукерман и др. Большую роль в пропаганде мастерских сыграла международная организация «Педагоги за мир». Теоретическая концепция и практика ЖФЭН (сокращенное название «Французской группы нового образования», Groupe Francais d'Education Nouvelle — добровольный творческий союз ученых и практиков Франции) сейчас активно используются в Москве, Санкт-Петербурге, Саратове, Петрозаводске, Кемерово, Екатеринбурге, Вятке, Челябинске и других городах России, а также в Белоруссии.

В педагогической печати сегодня появляются работы (Н. И. Белова, Е. О. Галицких, Т. Ю. Герасимова, А. А. Окунев, И. А. Мухина, В. А. Степихова, В. Ф. Зырянова, Т. В. Янович и др.), посвященные развитию теории и практики «нового образования» в России, которые свидетельствуют о том, что, обращаясь к французским методам, педагоги России и стран СНГ создают свой оригинальный опыт, тесно связанный и с национальными педагогическими традициями, и с современными региональными особенностями. В монографии А. А. Окунева «Урок? Мастерская? Или...» [14] представлена философия «Нового образования», описан опыт реализации технологии мастерских в условиях российской школы, предложена полицентрическая образовательная технология, основным элементом которой является мастерская.

В монографии Т. Ю. Герасимовой «Педагогическая мастерская как средство раскрытия творческого потенциала личности студента» рассматривается педагогическая мастерская

как средство раскрытия творческого потенциала личности, обеспечивающее диалогическое взаимодействие преподавателя и студентов с позиции личностно-деятельностного подхода в обучении. Значительное место отведено практическим разработкам, в которых отражен опыт применения в педагогической мастерской активных форм и методов обучения, способствующих позитивному личностному росту субъектов учения [4].

В исследовании Г. А. Мейчик «Реализация педагогической технологии мастерских в вузе», научная новизна которого заключается в том, что автором разработана классификация мастерских и дана характеристика их разновидностей, предложена развернутая модель реализации технологии мастерских в вузе [11].

Целью исследования О. А. Лямкиной «Педагогическая мастерская как форма организации профессионально-творческой подготовки будущего учителя» является выявление педагогических условий эффективности функционирования мастерской как формы организации профессионально-творческой подготовки будущего учителя. К ним она относит: обновленное содержание образования, характеризующееся проблемностью, интегрированностью и новизной учебно-методического материала; учебная деятельность не алгоритмического характера, основанная на системе логических и эвристических методов; высокая рефлексивная активность преподавателей и студентов; диалогическое взаимодействие, сотворчество участников педагогического процесса; творческий продукт как результат мастерской [9].

Ж. О. Андреева и М. Г. Ермолаева в работе «Педагогическое сопровождение профессионально-личностного становления студента педагогического колледжа» осмысливают центральные позиции образовательного процесса — учитель, ученик, их взаимодействие с точки зрения концепции «нового образования» и технологии французских мастерских. «Французская группа нового образования» применяет мастерскую как средство передачи концептуальной и практической сторон своей педагогической системы [1].

По мнению Н. И. Беловой, мастерская — это «синтетическая многомерная интегрированная рефлексивная образовательная технология с вероятностным результатом, ориентированная на личностно-деятельностный подход» [2, с. 5].

О. А. Лямкина считает, что педагогическая мастерская — «это динамичная, вариативная и интегративная форма организации профессионального обучения, осуществляемая в совместной диалоговой деятельности педагога-мастера с обучающимися, характеризующаяся рефлексивной личностно-деятельностной организацией, погружением в педагогический процесс и направленная на творческое самообразование, саморазвитие и самореализацию личности каждого участника деятельности» [9, с. 7].

Сущность технологии мастерских состоит в том, что специально организованное ведущим развивающее пространство позволяет участникам в коллективном поиске приходить к построению знания, осмыслению ценностей, принципиальных для улучшения в чем-то качества их жизни. А мастер — «человек, занимающийся каким-либо ремеслом или рукоделием; особенно сведущий или искусный в деле своем» [10]. Следовательно, ведет работу педагогической мастерской опытный педагог-практик, раскрывающий учителям, воспитателям, студентам практическую сторону реализации какой-либо теоретической проблемы.

При проведении педагогической мастерской используются интерактивные (преподаватель и студент — субъекты учебно-воспитательного процесса; преподаватель выступает в роли модератора, лидера группы, фасилитатора, помощника) и активные (обучающийся является субъектом обучения и воспитания, выполняет творческие задания, вступает в диалог) методы воспитания. Активные и интерактивные методы (проектный метод, бригадно-лабораторный, работа в парах, группах) в наибольшей степени способствуют формированию навыков и умений, выработке ценностей, создают атмосферу сотрудничества, взаимодействия.

Обобщение описанных в педагогической литературе представлений о мастерских дано в работах Г. К. Селевко,

Д. Г. Левитаса. В исследованиях М. Б. Багте, Н. И. Беловой, М. Г. Ермолаевой, А. А. Окуневой, *Л. Д.* Фураевой и других раскрывается сходство и различие мастерской и проблемного урока; мастерской и традиционного урока, мастерской и игры.

Остановимся подробнее на особенностях технологии педагогической мастерской.

Технология педагогической мастерской относится к практико-ориентированным. Они более эффективны при подготовке учителей к профессиональной деятельности. Признаки педагогической технологии: диагностичность описания цели; воспроизводимость педагогического процесса (в том числе предписание этапов, соответствующих им целей обучения и характера деятельности обучающего и обучаемого); воспроизводимость педагогических результатов.

Педагогическая технология — это инструмент работы. Тем не менее воспроизводимость не означает замену учителя идеальной машиной. Важнейший критерий эффективности — надежность в достижении результатов.

Педагогическая мастерская — рефлексивная образовательная технология. Рефлексия — это необходимое условие осознанности обучения участниками мастерской. Построение мастерской технологично, а следовательно, создается по определенному алгоритму, который зависит от ее вида. Мастерская построения знаний имеет не менее двух этапов и организуется по определенному плану.

И. А. Мухина выделяет два этапа. Первый этап включает индуктор, деконструкцию, реконструкцию, социализацию, промежуточную рефлексию и самокоррекцию. Второй этап — обращение к новой информации и ее обработка; корректировка творческого продукта или создание нового варианта версии, гипотезы и т. п. [12]. Групповая или индивидуальная работа; социализация; общая рефлексия и выход на новую систему проблем. Возможны иные варианты алгоритма работы при соблюдении общих принципов и правил ведения мастерской.

Основные этапы педагогической мастерской, по Н. И. Беловой, заключаются в следующем.

1. Индукция (ввод информации, актуализация имеющихся индивидуальных представлений по поводу изучаемого, начало образования информационного запроса).
2. Само- и социоконструкция — это этапы конструирования знания о мире, себе и социуме (индивидуальные или групповые идеи, проекты, модели).
3. Социализация — экстериоризация/интериоризация, процесс предъявления своего интеллектуального или художественного продукта социуму: группе, всему коллективу (плакатов, ов, рисунков и других графических работ; проектов, моделей и т. д.).
4. Рефлексия — сложный процесс отражения своего внутреннего мира, взаимоотражение участников, критический анализ содержания знания и методов познания [2, с. 169].

Мастерская, так же как и урок, предполагает изучение новой информации, но в отличие от урока, новая информация предъявляется в мастерской по мере поступления запроса на нее от самих участников в тот момент, когда возникает информационное «голодание». Самые разнообразные педагогические приемы работы с информацией — от элементов игры до работы со словарем — могут быть включены в мастерскую. Но все это — в рамках правил и определенного алгоритма мастерской, которые не допускают преждевременного введения мастером готовой информации. Обычно это происходит на втором этапе процесса.

По временной продолжительности мастерские разделяются на «одноактные» (от одного часа до 3–4 учебных часов подряд) и на мастерские длительного действия, когда работа прерывиста, может продолжаться неделю (метод погружения) или даже в течение нескольких месяцев. Мастерские, независимо от типа, несут на себе печать индивидуального авторского стиля.

И. А. Мухина выделяет следующие особенности:

1) деятельность реализуется по строгим правилам мастерской, что и гарантирует нравственно-валеологическую охрану каждого. Внутри же установленных рамок всем

участникам предоставляется право свободного выбора. Это и создает условия, необходимые для творчества;

2) реализация идеи диалога во всех его аспектах. Происходит обмен мнениями, знаниями, творческими находками между участниками мастерской, чему содействует чередование индивидуальной, групповой деятельности и работы в парах. Обмен происходит также между опытом каждого участника, с одной стороны, и ученым, художником, явлением культуры в целом — с другой. Наконец, идет внутренний диалог каждого — с самим собой. На пути к истине ученик оценивает как свою точку зрения, так и все другие, начиная понимать, что истина есть целое, что чужие сознания нельзя созерцать, анализировать, определять как объекты, вещи — с ними можно только диалогически общаться [12].

Особенность педагогической мастерской в том, что участие в ней требует специального, для большинства учителей длительного, обучения, причем большая часть времени требуется на переосмысление и отказ от авторитарной философско-педагогической позиции. Участие в педагогических мастерских:

1) оказывает влияние на личностные характеристики участников;
2) способствует развитию умственной самостоятельности участников;
3) содействует становлению ценностно-смысловых ориентаций участников образовательной деятельности;
4) оказывает положительное влияние на их личностно-профессиональный рост [2, с. 170].

Педагогическая мастерская позволяет человеку учиться, самостоятельно расширять пределы собственных знаний, умений, опыта; помогает определять свои реальные и потенциальные возможности.

Рефлексия, как этап, напрямую способствует процессу осознания своей деятельности учащимися, особенно теми, у кого рефлексивность мышления недостаточно развита. Мастерская, благодаря включенному в нее обязательному этапу рефлексии, делает рефлексивные процессы отдельных субъектов откры-

тыми для всех, доступными для интериоризации, принятия, присвоения, обогащения интеллектуального багажа каждого, естественно, в той мере, в которой участник сам открыт для опыта других.

В самом общем понимании рефлексия — это размышление, самонаблюдение, самопознание. Педагогическая рефлексия включает научное знание о личности, формируемое в активной педагогической деятельности, в частности творческой, и соотнесение этого знания со своим наличным потенциалом; самопознание на основе объективных методов; формирование адекватной самооценки и построение на ее основе комплексно-целевой программы самосовершенствования (Ю. К. Бабанский, А. А. Бодалев, В. Я. Ляудис и др.).

Завершая рассмотрение возможностей педагогической мастерской, остановимся на одном важном аспекте. Педагогическая мастерская может быть не только формой предъявления опыта, развития творческих способностей студентов, но и средством воспитания гражданских качеств будущего учителя.

Исследователи выделяют типы педагогических мастерских.

Изучение и анализ исследований, инновационного опыта (Н. И. Белова, Е. О. Галицких, И. А. Мухина, А. А. Окунев, В. А. Степихова, Л. Д. Фураева и др.) позволяют сделать вывод, что в опыте современного отечественного образования присутствуют разные типы мастерских: мастерские конструирования, или построения знаний, мастерские письма, отношения, или позиционные мастерские, проектные и мастерские сотрудничества, мастерские ценностных ориентаций и интерпретации текста.

Помимо использования в школьном предметном преподавании мастерские в самом своем процессе реализуют поистине огромный воспитательный потенциал. Поэтому они могут применяться в клубной деятельности (что и происходит, например, во Франции), в дополнительном образовании, просто в работе классного руководителя и воспитателя, а также в общении с родителями.

Для студентов старших курсов, прошедших педагогическую практику, участие в мастерских может планироваться,

и, если студентом теория вопроса освоена, его работа в мастерской значительно углубляет научное осмысление проблем воспитания, но не исключается и оснащение студента педагогическим опытом.

И. А. Мухина делит педагогические мастерские на типы в зависимости от: состава участников; целей и способов деятельности; временной продолжительности процесса. И. А. Бирич, О. Г. Панченко дополняют еще один тип в зависимости от темы и содержательной наполненности встречи. Мы считаем, тип педагогической мастерской для студентов может зависеть от специфики избранной специальности.

Педагогическая технология мастерской тесно связана с педагогическим мастерством наставника.

Задача мастера в рамках данной технологии обусловлена принципами и условиями организации мастерской. Следовательно, мастер должен создать условия для выведения внутреннего опыта учителя, студента, ученика вовне: во внешнем диалоге с другими, в совместной групповой работе есть возможность увидеть свои ошибки.

Основная цель мастера — обеспечение педагогического сопровождения самостоятельного творческого исследования, проводимого ребенком в рамках мастерской. Главное — создать в мастерской условия для саморазвития, самовоспитания, самопознания. На занятиях по подготовке педагогов будущие учителя выступают в качестве обучаемых, моделируя работу обычного класса.

Цель мастерской — повышение профессиональной компетентности, расширение методического мышления, освоение современных педагогических технологий, формирование рефлексии и умения создавать условия для успешного воспитания и обучения. Занятия выстраиваются таким образом, чтобы учителя могли провести подобные занятия со своими учениками или коллегами во время педагогической практики, методических дней, семинаров.

Каждый участник мастерской должен получить возможность высказать замечания по его ходу, процедуре организации. Важно, чтобы участники мастерской проанализировали

свои действия на занятии, зафиксировав свое эмоциональное отношение к работе, ответили на вопрос: как себя чувствовали в роли учеников, комфортно им было или нет. Итогом занятия может быть анкета обратной связи или опросный лист, результаты опроса — информация для размышления мастеру.

Любая форма проведения педагогической мастерской: тренинги, ролевые игры, дебаты; презентация; практикумы; стендовая защита — требует серьезной подготовительной работы, в том числе подготовки оснащения мастерской. Если у участника мастерской появится желание совершенствовать свое педагогическое мастерство: активно использовать полученные знания в практике работы, а также провести личное исследование на основе приобретенных знаний и содействовать развитию новой для него методики обучения, значит, цель педагогической мастерской достигнута.

И. А. Мухина выделяет следующие принципы и правила ведения мастерской: 1) ценностно-смысловое равенство всех участников, включая мастера-руководителя мастерской; 2) право каждого на ошибку; 3) безоценочная деятельность; 4) предоставление свободы, 5) значительный элемент неопределенности, неясности; 6) диалоговость; 7) организация и перестройка реального пространства; 8) решительное ограничение участия, практической деятельности мастера, руководителя как авторитета на всех этапах мастерской [12].

Мастер опирается на ряд принципов, необходимых для осуществления работы педагогической мастерской. Реализация ее задач осуществляется не только с помощью набора педагогических приемов, создающих определенную структуру, важно знать и принципы педагогической техники.

Опыт проведения педагогических мастерских позволяет нам считать целесообразными и эффективными принципы педагогической техники: свободы выбора (позволяет создать свою конструкцию из заданных «кирпичей»); открытости (позволяет оценить свое личностное знание со знаниями других); деятельности (единственный путь, ведущий к знаниям); обратной связи (рефлексия и саморефлексия обеспечивает

анализ полученного результата, оценку личностного знания); затратности, оптимальности самого процесса.

Процесс обучения как часть образования выполняет сложные функции, отвечая за определенную направленность единого явления становления личности. При этом становление и развитие личности происходит в единстве двух основных процессов: воспитания и обучения. Но эти процессы трудно полностью отделить друг от друга, так как между ними существуют довольно сложные взаимосвязи. Взаимопроникновение можно представить очень простой формулой: обучение воспитывает, а воспитание обучает. В технологии педагогической мастерской нам кажется целесообразным личностно-личностный тип взаимодействия.

Завершая рассмотрение возможностей педагогической мастерской, остановимся на одном важном аспекте. Педагогическая мастерская позволяет человеку саморазвиваться, самореализовываться. Коллективная работа создает атмосферу сотрудничества, взаимопонимания, содействует повышению уровня коммуникативной культуры. Педагогическая мастерская может быть не только формой предъявления опыта, развития творческих способностей студентов, но и средством воспитания гражданских качеств студента.

Метод проектов возник в 20-е гг. нынешнего столетия в США. Его называли методом проблем и связывали с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи, его учеником В. Х. Килпатриком.

Основные идеи, на которых основан метод:

- строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика;
- показывать детям их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в жизни;
- проблема должна быть знакома и значима для ребенка;
- учитель подсказывает новые источники информации, направляет мысль учеников для самостоятельного поиска;

– ученики самостоятельно и в совместных усилиях решают проблему, получают реальный и ощутимый результат.

«Метод проектов — это комплексный обучающий метод, который позволяет индивидуализировать учебный процесс, дает возможность ребенку проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей деятельности» [13, с. 229]. Со временем идея метода проектов претерпела некоторую эволюцию. Родившись из идеи свободного воспитания, в настоящее время она становится интегрированным компонентом вполне разработанной и структурированной системы образования. Ее суть — стимулировать интерес ребят к определенным проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний, и через проектную деятельность, предусматривающую решение целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний.

Метод проектов привлек внимание русских педагогов в начале XX в. В 1905 г. под руководством русского педагога С. Т. Шацкого была организована небольшая группа сотрудников, пытавшихся активно использовать проектные методы в практике преподавания. При советской власти эти идеи стали внедряться в школу довольно широко, но недостаточно продуманно. Постановлением ЦК ВКП(б) в 1931 г. метод проектов был осужден. С тех пор в России больше не предпринималось сколько-нибудь серьезных попыток возродить этот метод в школьной практике. И только в конце 90-х гг. педагоги вновь обращаются к методу проектирования. В настоящее время он находится в центре внимания многих исследователей, переживая период становления (А. С. Прутченков, Б. Н. Хасанов, В. В. Башев, А. В. Бутенко и др.).

В 1999 г. Межрегиональная общественная организация детей и молодежи «Новая цивилизация», «Учительская газета» и Межрегиональная ассоциация «За гражданское образование» провели всероссийский конкурс молодежных социальных проектов «Верим в Россию, строим Россию», в 2000 г. — «Я — гражданин России». Основной тезис современного понимания метода проектов звучит так: «Я знаю, для

чего мне надо все, что я познаю, где и как я могу эти знания применить».

В последнее время метод проектов становится популярным. Умение пользоваться методом проектов — показатель высокой квалификации преподавателя, его прогрессивной методики обучения и развития учащихся. Эта технология относится к технологиям XXI в.

Рассмотрим основные формы социального проектирования.

«Социальный проект — это программа реальных действий, в основе которой лежит актуальная социальная проблема, требующая разрешения, это один из способов участия в общественной жизни путем практического решения насущных социальных задач» [6, с. 87]. Социальное проектирование включает два аспекта:

- методический — проект как особая форма объединения учебной деятельности на уроках общественных дисциплин и других предметов с внеклассной работой;
- методологический — создание системы гражданского образования становится социальным проектом по формированию определенной позиции у подрастающего поколения, по выполнению социального заказа.

Социальное проектирование реализуется в гражданском образовании и воспитании различными путями. Отечественный и зарубежный опыт позволяет выделить основные формы социального проектирования: урок, тема, предмет, внеурочная воспитательная работа, методика, акция, система работы в школе.

Требования к качеству разработки модели: научная обоснованность; четкость структуры модели; качество нормативно-регламентирующей базы; технологичность модели; наличие педагогически целесообразной социально полезной деятельности; обеспечение функционирования модели.

Основные требования к использованию метода проектов:

1) наличие значимой проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения (например, исследование демографи-

ческой проблемы в разных регионах мира; создание серии репортажей из разных концов земного шара по одной проблеме; проблема влияния кислотных дождей на окружающую среду и т. п.);

2) практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов (например, доклад в соответствующие службы о демографическом состоянии данного региона, факторах, влияющих на это состояние, тенденциях, прослеживающихся в развитии данной проблемы; совместный с партнером по проекту выпуск газеты, альманаха с репортажами с места событий; охрана леса в разных местностях, план мероприятий по выходу из проблемной ситуации и т. п.);
3) самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся;
4) структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов);
5) использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий:
   - определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования (использование в ходе совместного исследования метода мозговой атаки, круглого стола);
   - выдвижение вариантов их решения;
   - обсуждение методов исследования (статистических, экспериментальных, наблюдений и пр.);
   - обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов, просмотров и пр.);
   - сбор, систематизация и анализ полученных данных;
   - подведение итогов, оформление результатов, их презентация;
   - выводы, выдвижение новых проблем исследования [16, с. 36–37].

По типологическим признакам Е. С. Полат выделяет следующие типы проектов:

– по доминирующей в проекте деятельности (исследовательские, творческие, ролевые, игровые, ознакомительно-ориентировочные (информационные), практико-ориентированные (прикладные));
– по предметно-содержательной области (монопроекты, межпредметные);
– по характеру координации (с открытой, явной координацией, со скрытой координацией);
– по характеру контактов (внутренние или региональные, международные);
– по количеству участников (личностные, парные, групповые);
– по продолжительности (краткосрочные, средней продолжительности, долгосрочные, проекты средней и значительной продолжительности) [13].

Типы проектов: методические; инновационные; исследовательские; обучающие; развивающие; воспитательные; социальные; технические (информационные). По уровню и масштабу выделяют следующие проекты: международные; межгосударственные; национальные; межрегиональные; региональные; местные; школьные (проект образовательного учреждения); классные; групповые; индивидуальные. Проекты могут быть краткосрочными, среднесрочными или долгосрочными [6, с. 88].

Выделяются следующие этапы разработки и реализации социального проекта.

1. Подготовительный этап:
– содержательная часть (анализ проблемы, выяснение общественного мнения, определение целей и задач, ожидаемые результаты, гипотезы, идеологические основания и принципы, освещение имеющегося опыта);
– организационная (формирование команды, определение сроков, представление о последовательности действий, формулировка критериев оценки результативности проекта, распределение ролей, составление графиков);
– ресурсная часть (материальные, финансовые и людские ресурсы).

2. Основной этап (реализация проекта).

3. Заключительный этап (анализ результатов) [6, с. 100].

Первый этап является подготовительным.

Первый шаг — определяется группа детей, которая хотела и могла бы заняться данной работой; проводится заседание в формате круглого стола, определяются основные этапы работы, организационные вопросы.

При формировании группы опираемся на следующие принципы: на основе личных симпатий и интересов учащихся; группа может быть специальная по составу; учитывается оптимальное количество; психологическая совместимость; разновозрастной характер; альтернативность при выборе руководителя (либо нескольких руководителей, в зависимости от темы).

Второй шаг — определяется круг проблем. Основные задачи: корректировка плана реализации проекта; его утверждение; поиск деловых партнеров; проведение официальных переговоров; проведение плановых мероприятий; поэтапное информирование общественности о результатах проекта.

Технология проектного обучения рассматривается как компонент системы продуктивного образования, который включает совокупность приемов, позволяющих стимулировать интерес обучающихся к различным проблемам и через проектную деятельность, предусматривающую решение одного или целого ряда вопросов, обеспечивать получение конкретного результата в виде образовательного или социально-культурного продукта [8].

Метод проектов позволяет гибко организовать учебный процесс и найти индивидуальный подход к каждому, способствует развитию личности студента, дает возможность выбрать более удобный способ усвоения знания и темп выполнения работы. При этом студент становится активным участником процесса познания, а преподаватель выступает в роли организатора общей работы, консультанта, создает условия для проявления инициативы студентов [7].

Примерные темы проектов: «Помощь нуждающимся, слабым и бедствующим», «Здоровье нации — будущее поколе-

ние», «Решения проблем современных межнациональных отношений», «Охрана окружающей среды — глобальная проблема человечества», «Школа будущего», «Охрана культурного наследия», «Построим детский парк», «Дом открытых дверей для меня и друзей», «Наркомания и старшеклассники», «Семейные праздники в нашем городе», «Студенческое самоуправление: структура и функции», «Проект преобразования школьного музея», «Проект озеленения школьного двора», «Детский дом — теплый дом», «Молодежь и безработица — понятия несовместимые», «Молодежная адвокатура», «Молодежный интеллектуально-психологический клуб — центр социализации личности» и другие.

Критерии оценки проектной деятельности: нестандартность и оригинальность решений; научный кругозор и теоретическая грамотность; самостоятельность и обоснованность суждений; общественная значимость; логичность и последовательность; грамотность оформления результатов работы по проекту.

Основные принципы проектирования: добровольность; учет возрастных, психологических, творческих, региональных особенностей; интеграция учебной и внеклассной деятельности; системность.

Для организации обсуждения итогов проектной работы могут быть использованы следующие вопросы.

- Что изменилось после проведения проекта?
- Может ли проект иметь продолжение? В каком направлении?
- Что может быть улучшено и на что обращено больше внимания при проведении проектов в дальнейшем?
- Каковы основные результаты проекта? Как они соотносятся с выдвинутыми ранее целями и задачами, а также с ожидаемыми результатами?
- Насколько высока была активность учащихся?
- Изменилось ли отношение школьников, учителей, родителей к проблеме?

Итак, социальный проект — это программа реальных действий, в основе которой лежит актуальная социальная

проблема, требующая разрешения. Участие в подготовке и реализации социально значимых проектов, несомненно, способствует формированию лидерских качеств, развитию гражданских качеств. Данная форма коллективной и индивидуальной работы школьников позволяет организовать должным образом работу по развитию коммуникативной культуры, способов коллективной деятельности для решения общих вопросов; культуры выстраивания отношений в коллективе и отношений с сотрудниками учреждений; культуры кооперации.

Библиографический список

1. Андреева, Ж. О. Педагогическое сопровождение профессионально-личностного становления студента педколледжа (проект «Призвание»): [Из опыта работы] / Ж. О. Андреева, М. Г. Ермолаева. — Санкт-Петербург: Тускарора, 2001. — 151 с.

2. Белова, Н. И. Мастерская: возможности саморазвития человека / Н. И. Белова // Развивающее обучение: вопросы методологии и технологии : материалы науч.-метод. конф., 18–19 февраля 1998 г. — Вып. 3. — Санкт-Петербург : Сударыня, 1998. — С. 40–42.

3. Белова, Н. И. Педагогическая мастерская как средство развития личности участников образовательной деятельности / Н. И. Белова. — Санкт-Петербург, 2000. — 216 с.

4. Герасимова, Т. Ю. Педагогическая мастерская как средство раскрытия творческого потенциала личности студента: монография / Т. Ю. Герасимова, Т. Е. Гордиенко. — Красноярск : СибГАУ, 2007. — 248 с.

5. Голодняк, А. С. Теоретические основы применения игровых методов в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья : сб. тр. конф. / А. С. Голодняк, М. Л. Шер // Молодежная наука в современном мире : Всерос. студ. науч.-практ. конф. с междун. участием (Краснодар, 23 апр., 2025 г.) / редкол.: А. Д. Сафронова [и др.]. — Чебоксары : Среда, 2025. — С. 160–162.

6. Гражданское образование и социальное проектирование: пособие для преподавателей школ, учреждений доп. образования, организаторов воспитательной работы / под ред. Н. М. Воскресенской. — Москва : Новый учебник, 2003. — 160 с.

7. Грахов, В. П. Практика проектной деятельности студентов в высшей школе / В. П. Грахов, С. А. Мохначев, Ю. Г. Кислякова, Н. В. Анисимова // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 5. — URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14735 (дата обращения: 11.05.2019).

8. Елагина, В. С. Формирование педагогической компетентности студентов в условиях технологии проектного обучения / В. С. Елагина, Г. Я. Гревцева, Е. Ю. Немудрая // Современные проблемы науки и образования. — 2011. — № 5. — URL: www.science-education.ru/99-4927 (дата обращения: 24.11.2011).

9. Лямкина, О. А. Педагогическая мастерская как форма организации профессионально-творческой подготовки будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук / Лямкина Ольга Александровна. — Саранск, 2004. — 222 с.

10. Максименко, В. В. Формы обучения учителей / В. В. Максименко // Вестник ТГУ. — 2014. — № 4 (132). — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formy-obucheniya-uchiteley (дата обращения: 14.05.2025).

11. Мейчик, Г. А. Реализация педагогической технологии мастерских в вузе : дис. ... канд. пед. наук / Мейчик Галина Альфредовна. — Санкт-Петербург, 2005. — 196 с.

12. Мухина, И. А. Что такое педагогическая мастерская? / И. А. Мухина, Т. Я. Еремина // Мастерские по литературе: интеграция инновационного и традиционного опыта: книга для учителя. — Санкт-Петербург : СПбГУПМ, 2002. — С. 4.

13. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. — 4-е изд., стер. — Москва : Академия, 2009. — С. 71–80.

14. Окунев, А.А. Урок? Мастерская? Или... / А. А. Окунев. — Санкт-Петербург : Просвещение, — 2001. — 304 с.

15 Педагогические мастерские по литературе / под ред. А. Н. Сиваковой. — Санкт-Петербург : Корифей, 2000. — 352 с.

16. Циулина, М. В. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / М. В. Циулина. — Челябинск : Изд-во Юж.-Урал. гос. гуманитар.-пед. ун-та, 2016. — 227 с.

3.2. Подготовка педагогических кадров к реализации задач социальной инклюзии

Второе педагогическое условие — подготовка педагогических кадров к реализации задач социальной инклюзии (конструирования социальных моделей и программ социальной инклюзии лиц с инвалидностью).

Выделяя данное условие, мы следовали принципам инклюзии, «обеспечения равноправного доступа к получению того или иного вида социальных услуг и социальных благ, создания необходимых условий для достижения всеми без исключения людьми благоприятного социального статуса, независимо от их способностей, достижений, культурно-языковых особенностей, психических и физических возможностей. С одной стороны, предотвращается дискриминация, реализуется идеи равноправия. С другой стороны, предполагается создание специальных условий в плане приспособления среды к различным нуждам всех категорий населения, что обеспечивает доступность для лиц с ОВЗ всех социальных ресурсов» [1].

Инклюзия как движение в сторону создания включающего общества имеет в основе идеологию, обеспечивающую равное отношение ко всем людям без исключения. В социальном аспекте идеология инклюзии исходит из идеи о том, что различие между людьми, какими бы причинами оно ни определялось, рассматривается как естественное явление и не может служить основанием для ограничения их прав, в том числе и права на образование. Поэтому не лиц с ОВЗ надо приспосабливать к условиям жизнедеятельности, принятым

в обществе, а среда должна быть приспособлена к их нуждам [2, с. 153].

Развитие инклюзивных практик определяет необходимость разработки новых социальных концепций и моделей, которые отражали бы приоритеты инклюзии в отношении социально уязвимых категорий населения. Среди данных категорий необходимо выделить лиц с инвалидностью, которые имеют наибольшее количество ограничений, а значит, испытывают наибольшие трудности включения. В свою очередь, конструирование инклюзивных моделей повлечет за собой изменения парадигмы социальной работы, что является важным моментом повышения ее результативности.

Актуальность данной проблемы связана с существующими противоречиями:

- на социально-педагогическом уровне — между социальным заказом на внедрение и реализацию социальной инклюзии в отечественной педагогической практике и недостатком квалифицированных педагогических кадров, способных осуществлять профессиональную деятельность в изменившихся образовательных условиях;
- на научно-теоретическом уровне — между необходимостью формирования готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования и недостаточным научным обоснованием содержания и технологий формирования такой готовности в педагогической науке и практике;
- на научно-методическом уровне — между необходимостью реализации инклюзивной практики и формированием готовности будущих специалистов к этому процессу и отсутствием программно-методических материалов, обеспечивающих развитие профессиональной компетентности педагогических кадров в области инклюзии.

Подготовка педагога к деятельности по решению задач инклюзии — это педагогический процесс, состоящий из взаимосвязанных, взаимообусловленных компонентов (моти-

вационного, содержательного, процессуального, рефлексивно-оценочного), направленный на формирование готовности педагога к деятельности на основе определенных ценностных ориентаций и ценностно-смыслового взаимодействия. Содержательный и технологический компоненты характеризуются системой социально-политических, психолого-педагогических, предметно-методических знаний. Актуальная потребность практики в подготовке педагогов к решению задач инклюзии диктует необходимость разработки соответствующей технологии.

Исследования отечественных педагогов и психологов позволяют уточнить основные компоненты технологии подготовки кадров к профессиональной деятельности. К таким компонентам мы относим: мотивационно-целевую установку, как формирование гражданственности и профессионально-педагогического мастерства (гражданских компетенций) у будущего специалиста; содержательный компонент, представленный концепцией «Социальная инклюзия», специальным курсом «Основы общения»; технологический компонент, который рассматривает организацию подготовки будущих специалистов на основе разработанных программ в различных вариантах ее изучения как курсов по выбору, так и в рамках интеграции дисциплин педагогического блока; рефлексивно-оценочный, который состоит в диагностике уровней сформированности профессионально-педагогического мастерства, критериями которого являются знания, умения и отношения (к окружающим людям, к себе, к профессиональному труду).

Источниками определения целей и задач подготовки специалистов, на наш взгляд, являются: социальный заказ на специалиста, характеризующегося гражданской ответственностью и правовым самосознанием, духовностью и культурой, инициативностью, самостоятельностью, толерантностью, способностью к деятельности с детьми с ОВЗ; достижения педагогической и методической науки по проблеме гражданского воспитания школьников; педагогическая практика, передовой педагогический опыт гражданского воспитания

школьников. Основанием для формулировок целей, задач подготовки специалистов могут стать: анализ результатов исследовательской и экспериментальной работы; появление эффективных методик и технологий гражданского воспитания школьников; возникновение новых идей; положительный и отрицательный опыт практического освоения названной проблемы.

Под моделью процесса подготовки учителей к гражданскому воспитанию, способствующему социализации школьников, мы понимаем целенаправленный процесс по формированию у педагогов гражданской компетентности и гражданских качеств. Достижение цели осуществляется в рамках определенным образом построенного учебного процесса, посредством освоения содержания учебного материала, в ходе разнообразных форм организации учебно-познавательной деятельности с применением различных методов и комплекса средств. Исследование также показало, что будущего специалиста необходимо подготовить и к управленческой деятельности. Подготовка специалиста, готового к деятельности в непростых условиях инклюзии, включает следующие компоненты.

1. Общенаучный и общекультурный — овладение основами фундаментальный науки, общими научно-теоретическими положениями, теориями, концепциями, знаниями об обществе, культуре, инклюзии; знакомство с основами педагогической деятельности.

Общепедагогическая подготовка начинается с изучения курса «Введение в педагогическую деятельность в условиях инклюзии». Он знакомит с базовыми педагогическими понятиями и терминами, особенностями профессиональной педагогической деятельности, создает основу для систематического изучения теоретического курса педагогики, психологии и осмысленного прохождения практики.

2. Психолого-педагогический — усвоение теоретических знаний об образовательных системах, педагогических теориях, концепциях, взглядах, закономерностях, принципах инклюзивного образования, социальной инклюзии, социали-

зации и развитии личности; формирование педагогического мировоззрения и нового стиля мышления; развитие гностических, дидактических, диагностических, прогностических, коммуникативных, организационно-методических и других умений, а также способности к самообразованию, самовоспитанию.

3. Предметно-методический (педагогика) — ориентирует на овладение знаниями, умениями в конкретной предметной области, предполагает развитие методических компетентности, мышления, культуры (умения отбирать и раскрывать содержание курса педагогики, умения применять методологические основы научного познания, реализовывать функции, формы и методы, управлять инклюзивным процессом), а также овладение новыми технологиями педагогического и социального проектирования; формирование педагогического мастерства. Обозначенные выше основные направления подготовки педагогических кадров реализуются в едином комплексе, однако их выделение помогает более конкретно и качественно планировать и проводить работу по инклюзивному образованию, создавать условия для проведения мониторинга инклюзивного процесса.

Цели подготовки — совершенствование комплекса педагогических условий для овладения педагогами теоретическими и методическими знаниями по проблеме инклюзивного образования, развитие профессиональных способностей, необходимых для реализации задач инклюзивного образования, мотивов и потребностей в достижении более высоких результатов своей работы, навыков самообразования по проблеме инклюзивного образования и социальной инклюзии.

В специальных исследованиях готовность понимается как качественная характеристика личности. Большинство исследователей рассматривают готовность в следующих значениях: особое психическое состояние (И. Д. Левитов, Л. С. Нерсесян, К. К. Платонов); синтез свойств личности (В. А. Крутецкий); социальная установка личности (Л. П. Буева); сложное интегративное качество личности (З. К. Бакчеева, Г. Д. Глебова); целенаправленное поведение человека (С. С. Грийшпун); со-

стояние мобилизации всех психофизических систем человека и др. Как видим, содержание понятия готовности достаточно разностороннее [7, с. 176].

Готовность педагогических кадров осуществлять профессиональную деятельность представляет собой интегративное качество личности, включающее в себя социальные, нравственные, профессиональные взгляды и чувства, волевые и интеллектуальные свойства, опыт педагогической деятельности, инклюзивные компетенции, необходимые для достижения социально значимых целей и позитивных результатов.

В понятии «профессиональная готовность осуществлять деятельность в условиях инклюзивного процесса» условно можно четыре уровня:

1) стремление воспитателя овладеть инклюзивными компетенциями;
2) способность и подготовленность к деятельности в условиях инклюзивного процесса;
3) потребность в усвоении педагогических технологий;
4) желание и умение рефлексировать и оценивать (оценка и самооценка готовности осуществлять профессиональную деятельность).

Данное понятие на первом уровне включает следующие структурные элементы: мотивационно-целевой (потребность в профессиональной, инклюзивной деятельности, интерес и уважение к личности ребенка, внимание к проблемам инклюзии и заинтересованность в воспитании юных граждан); познавательный (понимание проблем инклюзии, знание путей достижения поставленных целей и задач); чувственно-эмоциональный (гуманистическое отношение к пространству детства); волевой (умение мобилизовать свои силы, преодолеть возникающие трудности). На втором уровне — профессиональную, гражданскую направленность личности педагога (активная гражданская позиция, педагогическая зрелость, ответственность, мобильность, гуманность и т. д.); инклюзивную компетенцию (знания, умения, навыки, личностные качества, технологии и т. д.). На третьем уровне подразумевается потребность в усвоении педагогических технологий,

ориентированных на социализацию воспитанников и желание использовать их в период практики. На четвертом уровне обеспечивается взаимозависимость и взаимообусловленность вышеуказанных элементов с рефлексивно-оценочными действиями (фиксация личностью объективных значимых качеств, норм, нравственных ценностей).

Считаем, что при подготовке кадров к деятельности в условиях инклюзии необходимо: обогащать содержание воспитательного процесса понятиями и идеями, раскрывающими ценностный аспект знаний о целях, задачах, закономерностях, принципах, методах, формах, средствах, мониторинге инклюзивного процесса; объединять общекультурные и специальные блоки с психолого-педагогической подготовкой; организовывать кадры на основе социально значимой деятельности при отборе эффективных методик и технологий, форм и методов обучения и воспитания; придавать учебному общению социальную направленность посредством выполнения личностью разнообразных активных и интерактивных видов деятельности ролевого характера.

Особенности инклюзивного образования. Дети с проблемами здоровья часто оказываются изолированными от своих здоровых сверстников, государство создало для них пусть и хорошие, но особые условия обучения и воспитания в специализированных учреждениях: школах, интернатах. В то же время каждый ребенок, вне зависимости от состояния своего здоровья, имеет право жить в семье и получать качественное образование в среде своих сверстников. И именно в общей социообразовательной среде ребенок с нарушениями здоровья сможет усвоить не только учебную информацию, но и ощутить всю полноту и сложность жизни в обществе, получить определенный социальный опыт, расширить социальные контакты, в том числе и со сверстниками, не имеющими ограничения здоровья, т. е. социализироваться в обществе. В этом и заключается идея инклюзивного образования, в основу которой положена идеология, исключающая любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отно-

шение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности [7].

Особенность инклюзивного образования заключается в том, чтобы педагог не ограничивался разговорами о гражданских ценностях, а собственными поступками воздействовал на поступки воспитанников, практическим примером показывал, как следует управлять своими эмоциями, мыслями, добивался, чтобы воспитанник собственными усилиями делал из себя гражданина. Эффективность инклюзивного процесса зависит от гражданского облика, профессиональной и гражданской, инклюзивной культуры педагога, уровня его социально-нравственного и профессионального развития, степени его морально-психологической готовности к деятельности с детьми с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Это актуализирует роль педагога в преодолении барьеров, которые встают на пути воплощения инклюзии на практике.

Л. Г. Король выделяет следующие барьеры инклюзивного обучения [6].

1. Негативное отношение со стороны «обычных» детей и их родителей. Утверждая идею о том, что инклюзивному образованию нет альтернативы, приходится вместе с тем признать, что инклюзия, способствующая налаживанию социального взаимодействия нормативно развивающихся и проблемных детей, вызывает порой проблемы, которые возникают у «обычных» детей и их родителей. Так, родители иногда выражают опасение, что присутствие в классе детей, которые требуют особой поддержки, может задерживать развитие их собственного ребенка.

2. Нечеткие, размытые границы инклюзии. Важным барьером выступает проблема определения границ инклюзии, в связи с чем возникает вопрос: следует ли стремиться инклюзировать всех умственно отсталых детей, включая детей с грубо выраженной интеллектуальной недостаточностью, осложненной моторными и поведенческими нарушениями?

3. Отсутствие профессионалов, способных одинаково успешно работать с нормативно развивающимися и проблем-

ными детьми. Опыт внедрения инклюзивного образования показывает, что учителя и другие специалисты не сразу начинают соответствовать тем профессиональным ролям, которые необходимы для данной формы обучения. Преодоление данного барьера требует принципиально новых подходов к подготовке педагогов и повышению их квалификации.

4. Отсутствие позитивного общественного мнения, способного принять постулат о равенстве прав всех без исключения детей на реализацию их образовательных возможностей и терпимое сосуществование в социуме. Наличие данного барьера ставит перед нами задачу на долгую перспективу, связанную с принятием философии инклюзивного образования [6, с. 16–17].

Следует отметить, что термин «позиция личности» в научной литературе встречается в разных значениях и имеет различные смысловые оттенки: в социологии как синоним слова «статус»; в психологии и педагогике данным термином обозначают систему взглядов, установок, диспозиций личности относительно условий собственной жизнедеятельности; устойчивую систему отношений к отдельным сторонам действительности, проявляющихся в соответствующем поведении и поступках.

В содержании понятия «позиция личности» выделялись традиционно три компонента, которые располагались так: отношение к окружающим (общественная направленность), отношение к деятельности (деловая направленность), отношение к себе (личная направленность). Если позиция личности как обобщенное понятие связана с культурой жизненного самоопределения, то гражданская позиция является необходимым условием для гражданского самоопределения личности. Гражданская позиция педагога — это единство нравственной, профессиональной, гражданской культур, способность быть гражданином и компетентным специалистом, осознание собственной ответственности за воспитание подрастающего поколения.

Наличие гражданской позиции является необходимым условием, ступенью для восхождения к гражданской зрелости.

Гражданская зрелость — это осознанная готовность личности взять на себя ответственность за судьбу страны в период трудных испытаний, обеспокоенность за ее будущее, готовность подчинить, если этого требуют обстоятельства, личные интересы общественным, это отношение человека к своему долгу, обязанностям, общественным ценностям, традициям, будущему. Активная гражданская позиция — это осознание собственной ответственности за воспитание подрастающего поколения.

Способность педагога к гражданскому воспитанию школьников определяется его позицией и педагогической поддержкой самостановления ребенка в ценностно-смысловом взаимодействии, при котором сам учитель получает возможность обогащаться, профессионально взаимодействуя с воспитанником. Педагогическая деятельность, направленная на гражданское воспитание школьников, характеризуется: технологичностью — выверенная логика, построенная на закономерностях человеческого восприятия и психического развития; эмоциональностью — опора в воспитании на эмоционально-образное восприятие действительности и формирование в обучении эмоционального опыта в отличие от рационально-логического; диалогичностью — формирование собственного опыта ребенка, а не передача его (как в обучении); ситуативностью — воспитывающая ситуация как основное средство педагогической деятельности; перспективностью — направленность воспитания на становление саморазвивающегося ребенка и возрастание независимости этого процесса от воспитательной ситуации.

Осуществление педагогической деятельности усложняется тем, что недостаточно исследованы теоретико-методологические подходы к подготовке специалистов к гражданскому воспитанию, способствующему социализации школьников; учителя слабо сориентированы в теории и практике гражданского воспитания школьников; практически не разработан технологический инструментарий этого направления подготовки будущих учителей.

В исследованиях М. В. Болиной, Н. В. Кузьминой и других характеризуется педагогическая, профессиональная, социаль-

но-психологическая, морально-нравственная, социокультурная компетентность.

О. С. Бородина дает следующее определение инклюзивной компетентности — интегративно-личностное образование, которое обусловливает способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая различные образовательные потребности учащихся с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивая их включение в общеобразовательную учебную среду, создавая условия для их развития и саморазвития, полноценной социализации за счет непосредственного овладения здоровьесберегающими технологиями [4, с. 35].

Общим признаком данных понятий являются: способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими людьми и готовность применить свои знания и умения на практике. Гражданская компетенция — это не врожденные качества и квалификационные характеристики гражданина. Она развивается социумом, всей политической системой общества. Среди основных компетенций гражданина — получение и использование информации; оценка участия; принятие решений; выработка суждений; общение; сотрудничество; отстаивание интересов. Каждая компетенция включает в себя ряд умений и навыков или способностей.

Изучив различные подходы, мы отметили наиболее значимые моменты, которые позволили сделать вывод: среди основных компетенций выделяются исследовательская, коммуникативная, инклюзивная, проектировочная и другие компетенции по принятию и реализации решений. Компетентность складывается из специальной, общекультурной и общеценностной суммы знаний. Исходя из вышеизложенного, мы рассматриваем инклюзивную компетенцию педагога как совокупность позитивных морально-нравственных свойств личности, интегративную характеристику, определяющую его готовность ответственно и эффективно выполнять свой профессиональный долг в условиях инклюзивного образования; способность реализовать в практической деятельности умения, навыки с учетом социокультурных, исторических,

политико-правовых, экономических, национально-региональных особенностей России [8].

Особое значение для педагога имеют: знание концепций, закономерностей, принципов инклюзивного образования, социальной инклюзии, критериев, уровней социализированности; теорий социализации через инклюзивное образование, демократии и прав человека, гражданского общества и правового государства; основ конфликтологии; принципов учебного сотрудничества, конструктивных коммуникаций; современных теорий демократизации, процесса организации инклюзивного образования; о психолого-физиологических особенностях детей с ОВЗ; способов диагностирования результативности инклюзивного процесса и другие.

Структура инклюзивной компетенции педагога раскрывается через педагогические умения:

- прогностические (анализировать сущность современных подходов к инклюзивному образованию и социальной инклюзии, сравнивать различные точки зрения на проблему содержания; анализировать и выбирать программы и методическое обеспечение; формулировать ближние и дальние цели; проектировать личность воспитанника и осуществлять индивидуальную программу его воспитания; моделировать систему инклюзивного образования; использовать различные формы и методы инклюзивного образования, способствующие социализации личности);
- организаторские (организовывать работу воспитанников, владеть новыми технологиями; рационально и творчески распределять свое время);
- общения (устанавливать педагогически целесообразные отношения с воспитанниками, их родителями, со всеми, кто причастен к инклюзивному процессу; реализовывать демократический стиль общения, предупреждать и разрешать конфликты, расшифровывать вербальные и невербальные знаки ребенка; овладевать методами психотерапии и психоанализа, научиться выслушивать воспитанника, давать ему возможность

выговориться, уметь расшифровать его жесты, мимику, поступки);

- осуществлять творческую деятельность (владеть методикой организации воспитательной работы; трансформировать воспитательные гражданские идеи; эффективно применять передовой педагогический опыт);
- использовать индивидуальный подход (изучать индивидуальные особенности воспитанников; обосновывать приемы и методы дифференцированного подхода в социальной инклюзии);
- исследовательской деятельности (обосновывать проблему исследования; анализировать воспитательные ситуации, находить теоретическое и научно-обоснованное решение; обобщать и осмысливать имеющийся опыт воспитательной работы с воспитанниками по социализации в инклюзивном процессе; анализировать социальные явления; увязать теорию с социальной практикой; проводить педагогический эксперимент);
- выполнять конкретные операции (выявлять теории и опыт социализации личности в инклюзивном процессе; осуществлять мониторинг, проектировочную деятельность, использовать различные формы работы по социализации в инклюзивном процессе; оценивать результаты педагогического процесса);
- осуществлять рефлексию своей деятельности с точки зрения соответствия поставленным целям и условиям ее реализации.

Огромное значение приобретают личностные качества и ценностные ориентации педагога. Выделим некоторые качества педагога:

1) мобильность (характеризуется позитивным отношением к изучению нового; сильным, осознанным настойчивым желанием использовать лучшие достижения мировой педагогической мысли);
2) избирательность (проявляется в критическом отношении к различным теоретическим конструкциям и опыту; осознанном выборе объектов коадаптации;

реализуется как умение осуществлять анализ с целью объективной оценки педагогического явления, находить оригинальные, вариативные решения);

3) самостоятельность (отражается в способности к независимым суждениям на основании собственных умозаключений, сделанных в результате аналитической деятельности; проявляется в активном, деятельном отношении к изучению теорий и опыта, умении делать выбор на основе осознанного решения и др.);
4) педагогическая направленность (гражданственность, социальная активность, любовь к детям, интерес и призвание к педагогической деятельности);
5) профессионально-нравственные качества (принципиальность, справедливость, доброжелательность, интеллигентность, демократизм, гуманизм, тактичность, искренность, требовательность, уважение к детям, честность, коллективизм и др.);
6) общекультурные качества (познавательная активность, критическое мышление, культура речи, внешнего вида, общения, разносторонность интересов и духовных потребностей и др.). В качестве ведущих характеристик педагога должны выступать медиаобразованность и мобильность.

Важно сформировать у педагога убеждение в необходимости творческого переосмысления теории и опыта инклюзивного образования, выработать умение анализировать и обобщать явления педагогической действительности, чтобы перенести в свою будущую деятельность по решению задач инклюзии все положительное, отказаться от того, что делает работу педагога малопродуктивной. Коадаптацию педагогических теорий и опыта мы рассматриваем как одно из средств подготовки будущих педагогов к инклюзивному образованию воспитанников как одному из факторов социализации, повышения общей и педагогической, инклюзивной культуры специалиста. На наш взгляд, рефлексивно-оценочные суждения о существующем опыте будут содействовать совершенствованию инклюзивного образования как фактора социализации воспитанников.

В условиях политической нестабильности российского общества на педагога ложится огромная ответственность за судьбу юных граждан России и их воспитания. В связи с этим важна проблема ответственности педагога за развитие инклюзивного образования, обеспечивающего социализацию воспитанников, его профессиональной свободы и ценностей. Педагог сам должен уважать нормы и ценности демократии, гражданского общества; рассматривать личность, ее права и свободы как высшую ценность; быть справедливым и толерантным; знать и уважать традиции и культуру других народов; быть для учащихся образцом гражданственности и профессионализма.

Таким образом, современный российский идеал педагога XXI в. воплощает в себе личность ответственную, мобильную, с устойчивой потребностью в профессиональном росте, развитыми гностическими умениями, гибким креативным мышлением, умением ориентироваться в педагогическом знании, обосновывать и разрабатывать собственную авторскую технологию, строить гуманные отношения с воспитанниками.

Вышесказанное предопределяет необходимость приобретения соответствующих знаний и умений, коррелятивного приспособления педагогических идей, теорий, опыта с целью самосовершенствования и улучшения практики инклюзивного образования; знания гуманистических педагогических теорий, целей, задач, закономерностей, принципов, критериев, уровней, этапов и результатов инклюзивного образования.

Необходима теоретико-практическая подготовка специалистов средствами содержания лекционных и практических занятий, материалов нормативно-педагогических и специальных курсов; включения в педагогическую практику, привлечением в исследовательскую, социально значимую, гражданскую деятельность; средствами самообразования в сфере инклюзивного образования. Реализуя основные положения концепции инклюзивного образования, подготовку педагогических кадров к деятельности в условиях инклюзивного процесса, мы организуем методические семинары, науч-

но-практические конференции, круглые столы по проблемам инклюзивного образования и социальной инклюзии.

Мы считаем, что следует усилить практико-ориентированную направленность занятий. Выполнение данной задачи зависит от выбора технологий, методов, форм организации педагогического процесса. Образование в сфере инклюзивного образования требует паритетного сотрудничества педагога и воспитанника, гуманных межличностных отношений, способствующих воспитанию гуманистических качеств учащегося, развитию его индивидуальности. Этого можно достичь лишь объединяя усилия теоретической педагогической подготовки в ходе изучения всех педагогических дисциплин с воспитательным потенциалом активной педагогической практики, а также в ходе изучения предлагаемых нами специальных курсов: «Психологические основы адаптации к учебной и профессиональной деятельности», «Адаптивные информационные и коммуникационные технологии».

Итак, рост масштабов и сложности социальных преобразований повышает требования к специалисту в любой сфере, предусматривающей общение с детьми. Важно во всех ситуациях соблюдать нормы целесообразного поведения. А сформированная культура общения — одно из условий решения многих проблем инклюзивного образования воспитанников, повышения эффективности профессиональной деятельности, формирования личности в целом.

Основываясь на теоретической парадигме деятельностного подхода, мы вычленяем следующие ведущие направления в педагогическом процессе, исходя из сущности полисубъектности: обеспечение внутренних установок, целеполагания; создание благоприятных внешних факторов для организации психологического существования и развития, формирования культуры «самости»; организацию гуманистических отношений; изучение и выделение существенных сторон гуманистических теорий, опыта на основе педагогической рефлексии.

Наиболее эффективными формами самообразования педагогов являются: изучение опыта педагогов-новаторов, работа над педагогической темой, участие в научно-практических

конференциях, фестивалях педагогических идей по инклюзивному образованию, конкурсах педагогического мастерства, моделировании воспитательной работы. Активное овладение информацией, умениями применять новые педагогические приемы способствует творческому саморазвитию педагога, обеспечивая в дальнейшем путь к совершенствованию его педагогической деятельности.

Главной особенностью модели является многоуровневость. Мы выделили четыре уровня готовности педагога к инклюзивному образованию: репродуктивный, репродуктивно-продуктивный, продуктивный, творческий. К критериям готовности педагога отнесли: знания, умения, качества личности.

Выделяем три этапа развития инклюзивной компетенции:

1) репродуктивно-эмпирический, для которого характерно наличие представлений об инклюзивном образовании как факторе социализации; умения проявляются на уровне внешнего, поверхностного, феноменологического описания объектов, используется эмпирический опыт. Умения отличаются неустойчивостью;
2) репродуктивно-теоретический, который характеризуется глубокими полными знаниями сущности и механизмов инклюзивного образования как фактора социализации воспитанников. Умения характеризуются количественно-качественной степенью абстракции. Происходит элементарное использование логической цепочки: анализ — синтез — обобщение. Умения, характеризующие качества личности, проявляют тенденцию к устойчивости;
3) теоретико-эвристический, характеризуется убежденностью в необходимости инклюзивного образования, способностью самостоятельного открытия знаний.

Говоря об особых образовательных потребностях, не следует забывать и о других категориях детей, кроме детей с ОВЗ, нуждающихся в особых образовательных условиях и адаптированных образовательных программах, таких как одаренные обучающиеся, мигранты, иностранные обучающиеся, обучающиеся с низким уровнем социальной адаптации и др.

Библиографический список

1. Афонькина, Ю. А. Социальная инклюзия лиц с инвалидностью: продвижение идеи и пути развития практики: монография / Ю. А. Афонькина. — Мурманск : МАГУ, 2017. — 63 с.

2. Афонькина, Ю. А. Социальная инклюзия лиц с инвалидностью и проблема человеческого достоинства / Ю. А. Афонькина // Russian Journal of Education and Psychology. — 2015. — № 11(55). — С. 149–162.

3. Баранова, Г. А. Особенности повышения квалификации педагога по организации образовательного процесса с обучающимися с ОВЗ в условиях инклюзивной практики : сборник трудов конференции / Г. А. Баранова, М. А. Третьякова // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания : материалы Всерос. студ. науч.-практ. конф. с междун. участием. — Чебоксары, 18 апр. 2025 г. / редкол. Ж. В. Мурзина [и др.]. — Чебоксары: ИД «Среда», 2025. — С. 193–195.

4. Бородина, О. С. Формирование инклюзивной компетентности будущего учителя основ здоровья / О. С. Бородина // Проф. образование в России и за рубежом. — 2014. — Вып. 1 (13). — С. 75–79. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-inklyuzivnoy-kompetentnosti-buduschego-uchitelya-osnov-zdorovya (дата обращения: 15.05.2025).

5. Жуков, Г. Н. Готовность к деятельности как социально-педагогическая категория: инновационный подход / Г. Н. Жуков // Образование наука, 2000. — № 3 (5). — С. 176–180.

6. Король, Л. Г. Инклюзивное образование: проблемы социальной интеграции и адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья / Л. Г. Король // Социально-психологическое сопровождение лиц, попавших в трудную жизненную ситуацию: проблемы и перспективы: сборник материалов научно-практической интернет-конференции (Красноярск, 5–10 нояб. 2013 г.) — Красноярск : Изд-во Сиб. ин-та бизнеса, управления и психологии, 2013. — С. 106–111.

7. Ключевые особенности организации инклюзивного образования // Образовательная социальная сеть. — URL: https://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2021/02/18/

klyuchevye-osobennosti-organizatsii-inklyuzivnogo (дата обращения: 15.05.2025).

8. Лебедева, Ю. И. Формирование проектной компетентности учителя инклюзивного образования в системе дополнительного профессионального образования: автореф. дис. канд. пед. наук / Ю. И. Лебедева. — Орел, 2020. — 24 с.

9. Реутова, А. В. Формирование инклюзивной культуры у студентов выпускных курсов педагогического института : сборник трудов конференции / Социально-педагогические вопросы образования и воспитания : материалы Всерос. студ. науч.-практ. конф. с междун. участием. Чебоксары, 18 апр. 2025 г. / редкол. Ж. В. Мурзина [и др.]. — Чебоксары : Среда, 2025. — С. 185–188.

Заключение

В основе трансформации системы специального образования в глобальном контексте и развития инклюзивных подходов в образовании лежат, прежде всего, важнейшие международные правовые акты — декларации и конвенции, заключаемые под эгидой Организации Объединенных Наций (ООН) и ЮНЕСКО, касающиеся прав человека и недопустимости дискриминации по какой-либо причине. Эти международные правовые акты утверждают право каждого индивидуума на образование и право получить такое образование, которое не дискриминирует его ни по какому из признаков — будь то половая, расовая, религиозная, культурно-этническая или языковая принадлежность, состояние здоровья, социальное происхождение, социально-экономическое положение, наличие статуса беженца, иммигранта, вынужденного переселенца и т. п.

В декабре 2010 г. Государственная Дума Российской Федерации приступила к практической работе по изменению российского законодательства в целях приведения его в соответствие с Конвенцией о правах инвалидов — в рамках подготовки к ратификации Конвенции (Федеральный закон от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов»).

Кроме того, данную сферу регламентируют:

- Конституция РФ;
- законодательные акты Российской Федерации в сфере образования (ФЗ № 124 от 24 июня 1998 г. «Об основ-

ных гарантиях прав ребенка в РФ»; Модельный закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)» от 7 декабря 2002 г.; ФЗ № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. и др.);

- Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»;
- Письмо Минобрнауки Российской Федерации от 18 апреля 2008 г. № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами»;
- Постановление Правительства РФ от 29 марта 2019 г. № 363 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Доступная среда"» (с изменениями и дополнениями).

Одной из актуальных стала проблема инклюзивного образования и социальной инклюзии. В ходе решения поставленных в работе задач мы пришли к следующим выводам.

На уровне федерального законодательства правовая база для инклюзивного образования лиц с ОВЗ создана.

Сегодня идея гуманизации человеческой жизни, образования постепенно, но неуклонно овладевает общественным сознанием. Общество проявляет все больший интерес и уважение к тем его участникам, которые имеют некоторые особенности здоровья, ограничивающие их социализацию на общих условиях.

Изучение научных трудов, педагогических теорий, философских взглядов и убеждений отечественных авторов на исследуемую проблему, а также анализ практической деятельности позволяет сделать вывод, что социальная инклюзия как фактор социализации личности всегда выполняет социальный заказ, имеет конкретно-исторический характер.

Основными источниками создания концепции социальной инклюзии явились: 1) социальный заказ, реализованный в нормативно-правовых документах; 2) отечественный педагогический опыт; результаты научно-педагогических исследова-

ний по проблеме инклюзивного образования; 3) изменяющиеся требования к педагогам, осуществляющим инклюзивное образование; 4) практический опыт осуществления инклюзивного образования, включающий формы, методы, средства. Это определило место концепции в теории педагогики.

Исследование привело к выводу, что социальная инклюзия гораздо шире образовательной инклюзии и инклюзивное образование является ее инструментом.

Разработанная в исследовании концепция социальной инклюзии в структурном плане включает общие положения, понятийный аппарат, теоретико-методологические основания, ядро.

Концепция социальной инклюзии раскрывает сущность, содержание процесса и представляет собой сложную, целенаправленную, динамическую систему теоретико-методологических знаний, базирующихся на идеях системного, деятельностного, социокультурного и личностно-деятельностного, аксиологического подходов.

Выявлены закономерности социальной инклюзии как фактора социализации личности, в соответствии с которыми построена система принципов, способствующих упорядочиванию теоретико-методологического пространства исследуемой проблемы.

Определены педагогические условия реализации концепции социальной инклюзии: 1) использование современных педагогических технологий; 2) подготовка педагогов к реализации задач социальной инклюзии.

Раскрыто значение технологий инклюзивного образования, социокультурных технологий, технологий педагогической мастерской, разработки и реализации проекта.

Одной из ключевых проблем является кадровое обеспечение системы инклюзивного образования. Эта проблема решается посредством подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, обеспечивающих образовательный процесс, психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования и социокультурную интеграцию лиц с ОВЗ в современное общество.

Именно от уровня квалификации, профессионализма и мастерства педагогов зависит эффективность инклюзивной практики, результативность образовательных достижений обучающихся и позитивность восприятия этого подхода всеми субъектами образования, включая государство и общество.

Понимание и учет факторов социальной инклюзии позволит:

1) преодолеть противоречие между потребностями лица с инвалидностью и теми разрешениями и ограничениями, которые устанавливает общество на пути их удовлетворения;
2) обеспечить социальное восприятие человека с инвалидностью не как носителя социальных проблем, а как субъекта гражданских прав и свобод;
3) учесть разнообразие проявлений инвалидности и степени индивидуальной адаптированности/дезадаптированности человека с нарушениями здоровья и сопоставить его особенности с возможностью включения в разнообразные социальные среды, определить для каждого случая социальные практики, которые возможны в разных социальных средах, что открывает перспективы для полноценной интеграции каждого инвалида в отвечающую его потребностям и возможностям социальную систему.

Инклюзивная образовательная среда характеризуется системой ценностного отношения к обучению, воспитанию и личностному развитию детей с особыми образовательными потребностями, совокупностью ресурсов (средств, внутренних и внешних условий) их жизнедеятельности в массовых общеобразовательных учреждениях и направленностью на индивидуальные образовательные стратегии обучающихся.

Она служит реализации права каждого ребенка на образование, соответствующее его потребностям и возможностям, вне зависимости от тяжести нарушения психофизического развития, способности к усвоению цензового уровня образования и вида учебного заведения.

Глоссарий

Адаптация социальная — активное приспособление человека или социальной группы к меняющимся социальным условиям.

Дети с особыми образовательными потребностями (дети со специальными потребностями в обучении) — дети, имеющие нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость их социальной защиты.

Лица с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) — граждане, имеющие особенности в физическом и (или) психическом развитии, вследствие которых возникает потребность в специальных условиях получения образования (особые образовательные потребности).

Особые образовательные потребности — установленная компетентной группой специалистов (комиссией) потребность гражданина в создании для него определенных специальных условий получения образования.

Специальные условия получения образования — совокупность специальных образовательных программ и методов развития и обучения, условий, отвечающих потребностям обучающихся с ОВЗ, включая учебники, учебные пособия, дидактические и наглядные материалы, индивидуальные технические средства развития и обучения, средства коммуни-

кации и доступность среды обучения (воспитания), а также психолого-педагогических, медицинских, социальных и иных услуг, необходимых обучающимся/воспитанникам с ОВЗ для получения образования в соответствии с их способностями и психофизическими возможностями в целях развития социальной адаптации и интеграции в обществе, в том числе приобретения навыков самообслуживания, подготовки к трудовой, в том числе профессиональной, деятельности и самостоятельной жизни.

Инклюзивное образование — это комплексный процесс обеспечения равного доступа к качественному образованию детей с ОВЗ путем организации их учебы в образовательных учреждениях на основе применения личностно-ориентированных методов обучения, с учетом индивидуальных особенностей учебно-познавательной деятельности таких детей. Инклюзивное обучение делает акцент на персонализации процесса обучения, на разработке индивидуальной образовательной программы (ИОП).

Психолого-медико-педагогическая комиссия — комиссия для выявления детей с ОВЗ и (или) отклонениями в поведении, проведения их комплексного обследования и подготовки рекомендаций по оказанию детям психолого-медико-педагогической помощи и организации их воспитания.

Психолого-медико-педагогическая помощь (сопровождение) — оказание помощи населению в области обследования психического здоровья, диагностики психических нарушений и решения проблем обучения, воспитания и лечения детей с отклонениями в психическом и физическом развитии.

Реабилитация — применение комплекса мер медицинского, социального, образовательного и профессионального характера с целью подготовки или переподготовки индивидуума до наивысшего уровня его функциональных способностей.

Ранняя помощь — семейно-ориентированная комплексная социальная и коррекционно-педагогическая поддержка детей раннего возраста (от 0 до 3 лет), включающая в себя скрининг психофизических нарушений, медицинскую, пси-

холого-педагогическую диагностику, лечение и развивающее обучение, проводимое при активном участии семьи.

Социализация — процесс становления личности, постепенное усвоение ею требований общества, приобретение социально значимых характеристик сознания и поведения, которые регулируют ее взаимоотношения с обществом.

Специальные (коррекционные) образовательные учреждения — дошкольные и школьные учреждения для детей с ОВЗ, нуждающихся в лечебной и психолого-педагогической коррекции, диагностике, воспитании, обучении: с нарушениями слуха (неслышащие, слабослышащие, позднооглохшие); нарушениями зрения (незрячие, слабовидящие, позднооослепшие); нарушениями опорно-двигательного аппарата; нарушениями речи; задержкой психического развития; умственной отсталостью; расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения; со сложными нарушениями, в том числе слепоглухотой.

Библиографический список

1. Ахметова, Д. З. Инклюзивное образование как педагогическая инновация / Д. З. Ахметова, А. В. Тимирясова, И. Г. Морозова и др. ; под науч. ред. Д. З. Ахметовой ; Казанский инновационный университет. — Казань : Познание, 2022. — 228 с.

2. Инклюзия как бренд современного образования: коллективная монография / под ред. Е. А. Шумиловой, Л. П. Кузмы. — Краснодар : ГБОУ ИРО Краснодарского края, 2021. — 156 с.

3. Кетриш, Е. В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования : монография / Е. В. Кетриш. — Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2018. — 120 с. — URL: http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0653-2 (дата обращения: 23.05.2025).

4. Комплексное сопровождение субъектов инклюзивного образовательного пространства: монография с международным участием / И. В. Гурьянова, С. Н. Испулова, Е. А. Клеща, Н. И. Кузьменко и др. ; отв. ред. Н. И. Кузьменко. — Новосибирск : Изд-во АНС «СибАК», 2017. — 132 с.

5. Лаас, Н. И. Инклюзивное образование детей-инвалидов : монография / Н. И. Лаас ; Государственный университет управления. — Москва : Изд. дом ГУУ, 2016. — 119 с.

6. Михальчи, Е. В. Инклюзивное образование : учеб. и практикум для вузов / Е. В. Михальчи. — Москва: Юрайт, 2023. — 172 с. — (Высшее образование). — URL: https://urait.ru/bcode/532044 (дата обращения: 10.12.2023).

7. Нигматов, З. Г. Инклюзивное образование: история, теория, технология / З. Г. Нигматов, Д. З. Ахметова, Т. А. Челнокова; Институт экономики, управления и права (г. Казань), Кафедра теоретической и инклюзивной педагогики. — Казань: Познание (Институт ЭУП), 2014. — 220 с.: табл. — (Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования). — URL: https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=257842 (дата обращения: 10.12.2023).

8. Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // СПС «Гарант». — URL: https://base.garant.ru/70291362/ (дата обращения: 06.05.2025).

9. Пасечникова, Л. В. Вопросы организации инклюзивного образования в Оренбургской области: монография / Л. В. Пасечникова. — Москва: Флинта, 2018. — 184 с. — URL: https://ibooks.ru/bookshelf/358812/reading (дата обращения: 10.12.2023).

10. Педагогика инклюзивного образования : учебник / Т. Г. Богданова, А. А. Гусейнова, Н. М. Назарова [и др.]; под ред. Н. М. Назаровой. — Москва : ИНФРА-М, 2024. — 335 с. — (Высшее образование).

10. Подготовка будущих педагогов к инклюзивному образованию школьников : монография / И. А. Руднева [и др.]. — Саратов: Вузовское образование, 2022. — 140 с. — URL: https://www.iprbookshop.ru/115774.html (дата обращения: 10.12.2023).

11. Самсонова, Е. В. Основные педагогические технологии инклюзивного образования : учеб.-метод. пособие / Е. В. Самсонова, Т. П. Дмитриева, Т. Ю. Хотылева. — Москва : Пед. ун-т «Первое сентября», 2013. — 36 с. — URL: http: // www.edu54. ru/sites/default/files/upload/2015/03/OPT_broshiura.pdf (дата обращения: 15.11.2018).

12. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Т. 1 / Г. К. Селевко. — Москва : Народное образование, 2005. — 556 с.

Научное издание

Г. Я. Гревцева, Р. А. Литвак, И. М. Баштанар

СОЦИАЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СУЩНОСТЬ, ПОДХОДЫ

Монография

Редактор А. И. Порошина
Верстка Е. С. Меньшениной
Выпускающий редактор Е. С. Меньшенина

Подписано в печать 06.10.2025.
Формат 60×84/16. Объем 8,84 усл. печ. л. Тираж 500 экз.
Отпечатано в Челябинском государственном институте культуры.
Ризограф
454091, г. Челябинск, ул. Орджоникидзе, 36а

ISBN 978-5-94839-896-9

