

## РАЗДЕЛ 2. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### Мировоззренческая составляющая инклюзивной образовательной практики

*Акимова Муза Николаевна,  
кандидат психологических наук, доцент федерального государственного автономного  
образовательного учреждения высшего образования «Самарский национальный исследовательский  
университет имени академика С.П. Королева», Россия, г. Самара  
Новожилова Татьяна Николаевна,  
кандидат педагогических наук, доцент федерального государственного бюджетного  
образовательного учреждения высшего образования  
«Самарский государственный институт культуры», Россия, г. Самара*

**Аннотация.** В статье акцентируется внимание на мировоззренческой проблематике инклюзивного образования. Мировоззренческая составляющая инклюзивной образовательной практики рассматривается в контексте требований к разработке и методическому сопровождению адаптивных образовательных программ и требований к профессионально-личностной готовности, инклюзивной и мировоззренческой компетентности специалистов в решении задач обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, векторы развития инклюзивного образования, мировоззренческое сознание, адаптивная образовательная программа, инклюзивная компетентность, мировоззренческая компетентность, мировоззренческая активность.

Актуальность проблемы формирования мировоззрения личности в условиях социально-экономических преобразований современного общества в целом и конкретно в системе образования не только не снижается, но и значительно возрастает. После сравнительно небольшого затишья в 80-90е годы мировоззренческие аспекты вновь стали активно обсуждаться в отечественной психолого-педагогической литературе. В круг широко обсуждаемой мировоззренческой проблематики все чаще стали включаться вопросы сущности мировоззрения, факторов и условий становления мировоззренческой системы личности в онтогенезе, поиска интегральных характеристик, индикаторов и критериев оценки сформированности мировоззрения, разработки программ экспериментального изучения этапов становления мировоззрения будущих специалистов системы образования.

Бурное развитие в последней трети XX века социальной психологии значительно расширило понимание и предметное поле мировоззрения и место в нем человека, акцентировав внимание на обусловленные этими взглядами жизненные позиции, убеждения, образующие, по выражению В. П. Зинченко [2, с.150], духовный слой сознания. Обращение к проблеме сознания стало перспективным для дальнейших исследований мировоззрения. Так, взяв за основу концепцию индивидуальности человека Б. Г. Ананьева и построив свою структурную схему сознания, Г. В. Акопов четвертым компонентом в ней назвал «мировоззренческое сознание», интегрирующее индивидуальный, субъектный и личностный опыт и потенциальные возможности человека» [1,127]. Предложенный им подход к пониманию сознания позволяет обратиться к исследованию онтогенеза, уровней, особых состояний и нарушений сознания, затрагивающих и его четвертый компонент.

До недавнего времени вопросы нарушений сознания в основном были предметом исследований в медицинской и клинической теории и практике. Однако проблема нарушений мировоззренческого сознания и связанные с ней вопросы профилактики, психолого-педагогической коррекции и сопровождения приобретают особую актуальность в связи с постановкой задач обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья и с отклонениями как, в общем, так и в интеллектуальном развитии. Причем, контент современной профилактической и коррекционной работы имеет особенность, которая заключается в том, что

она должна иметь два вектора. Первый необходимо направить на работу с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ); второй - на лиц, которые являются «условно здоровыми», т.е. все остальное население, причем самых разных возрастных групп. Следует констатировать, что мировоззренческое сознание лиц с ОВЗ и условной нормы имеет свои специфические ограничения, которые детерминированы как объективными, так и субъективными факторами. Дело в том, что в отечественной социальной действительности вплоть до 90-х годов не принято было афишировать проблемы людей с ОВЗ. Они жили как бы в параллельном социальном пространстве, не пересекаясь с нормой. Появление человека с инвалидностью в общественном месте было скорее исключением из правил, что, в первую очередь, было обусловлено невозможностью беспрепятственного передвижения, т.е. ландшафтными и архитектурными барьерами и т.д. Это объясняет то, что в мировоззренческом сознании обывателя не были активированы ценности, которые имели отношение к совместному бытию граждан с условной нормой с людьми с ОВЗ. Средства массовой информации также не были ориентированы на пропаганду инклюзивных ценностей, на формирование ценностных ориентаций, связанных с социальной инклюзией. Возможно поэтому, и в настоящее время известны случаи, например, не толерантного отношения родителей к совместному обучению их детей с детьми, имеющими ОВЗ. С другой стороны, в социальной, образовательной практике известны примеры мировоззренческой инфантильности, озлобленности, агрессивности лиц с ОВЗ, которые проявляют иждивенческую позицию, что, безусловно, воздвигает серьезные коммуникативные барьеры между людьми.

Обращению к этим вопросам способствовала образовательная политика нулевых - 10х годов 21 века, которая затронула пласт образования, получивший официальное название – инклюзивное образование. Были обозначены и векторы его развития. Ими стали: инклюзивная политика, инклюзивная культура и инклюзивная практика. Обозначенные векторы потребовали пересмотра многих позиций, как в теории, так и в практике обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Так, инклюзивная политика, будучи фундаментом инклюзивного образования, нацелена на решение задач, обозначенных в таких государственных нормативно-правовых документах, как Национальный проект «Образование», Федеральный государственный образовательный стандарт от дошкольного и начального до высшего профессионального и разработанных на его основе локальных документах, таких как, например, Положение о Службе психолого-педагогического сопровождения, Положение об адаптированной основной образовательной программе и др.

Инклюзивная культура, как вектор развития образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, выражается не только в организации образовательного пространства с точки зрения его доступности и безопасности, в разработке адаптированных образовательных программ, но и в изменении общественного, группового мировоззренческого сознания в направлении принятия инклюзивных ценностей, поддержки индивидуальности другого, признания ценностей общих достижений, построенных на обмене идеями, интересами, позиций всех субъектов совместной образовательной деятельности.

Инклюзивная практика включает в себя управление процессами образования, социализации человека с ОВЗ, мобилизации всех ресурсов, одним из которых выступает глубокое понимание всеми участниками образовательной деятельности психологических особенностей личности обучающихся с ОВЗ, особенностей проявления у них эмоциональной, когнитивной и поведенческих сфер. В ряду актуальных проблем инклюзивной образовательной практики проблема социализации лиц с ОВЗ занимает особое место в ряду актуальных проблем инклюзивной образовательной практики. Именно степень усвоения и присвоения социальных, ценностей человеком во многом определяет успешность его как личностной, так и профессиональной жизни. Как известно, социализация носит контролируемый, целенаправленный и стихийный характер.

Целенаправленная социализация осуществляется в условиях различных социальных институтов, важнейшими из которых являются образовательные учреждения. Именно специальная целенаправленная педагогическая деятельность предполагает формирование ценностных ориентаций личностей. Социализация обучающегося с ОВЗ включает в себя не только адаптацию, но и интеграцию и индивидуализацию. Интеграция, как процесс включения индивида в социальный контент группы, предполагает освоение им новых социальных ролей, нахождение своего места в группе.

Субъективный мир человека с ОВЗ является открытой самоорганизующейся системой и имеет структуру, состоящую из четырех основных подсистем - ценностно-смысловой позиции, эмоциональной настроенности, стратегий совладающего поведения и системы «Я»-идентификаций личности. Попадая в новые социальные условия, обучающемуся, например, студенту с ОВЗ необходимо не просто принять их, адаптироваться, но и стать полноценным членом социальной группы. В этом смысле необходимы специальные инструменты, помогающие осуществить эту интеграцию. К таким инструментам относится, например, служба психологического сопровождения в вузе, а также специальные учебные дисциплины. Так, в Самарском государственном институте культуры разработан «Специализированный адаптационный курс для лиц с ОВЗ и инвалидов», который имеет пропедевтическую психолого-педагогическую направленность. Он включает в себя два модуля. Модуль 1. Нормативно-правовые и коммуникативные основы учебной деятельности студента в вузе. Модуль 2. Психологические основы эффективной учебной деятельности студента. Дисциплина рассчитана на один семестр и включает в себя как лекционные, так и практические занятия. Ключевым социализирующим контентом курса являются знания о нормативно-правовых основах социальной помощи людям с ОВЗ, безбарьерной среде, коммуникативной культуре личности. Дополняют знания о способах эффективной коммуникации тренинговые занятия. В него включены самые разные упражнения, направленные на личностный рост и устранение коммуникативных барьеров, освоение средств устранения дистресса. Второй модуль посвящен методам эффективной самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы студента. Совершенно понятно, что успешность учебной деятельности определяется умением студента учиться, поэтому существенное место в содержании второго модуля занимает обучение самостоятельной работе студента.

В обозначенных векторах достаточно четко просматривается мировоззренческая составляющая инклюзивной образовательной практики в ее двух основных направлениях. Первое направление связано с разработкой и методическим обеспечением адаптированных образовательных программ. Второе – с формированием профессионально-личностной готовности и компетентности специалистов в решении задач инклюзивного образования. Основные требования к структуре адаптированных образовательных программ для начального общего образования сформулированы в ФГОС ОВЗ. Там же обозначены и личностные результаты, в которых просматривается мировоззренческая составляющая:

- осознание себя как гражданина России, осознание своей этнической и национальной принадлежности;
- целостный, социально ориентированный взгляд на мир в органичном единстве его природной и социальной частей;
- уважительное отношение к иному мнению, истории и культуре других народов;
- навыки адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире и др.

Наличие профессионально-личностной готовности и компетентности специалистов в реализации новых требований инклюзивной образовательной практики – одно из основных условий ее успешности, эффективности и в, конечном счете, достижения заданного государственной политикой качества. Необходимость усиления мировоззренческой направленности содержания образования будущих специалистов – педагогов, воспитателей,

педагогов-психологов, социальных педагогов – отмечают многие современные исследователи [4; 5]. Мировоззренческая компетентность будущих педагогов ими правомерно рассматривается в контексте компетенций, обозначенных в ФГОС, и в общем виде характеризуется как «способность и готовность реализовывать, оценивать, находить и применять педагогические технологии, решать профессиональные задачи на основе научных и нравственных, гуманистических ценностей». Значимость этой способности существенно возрастает в условиях инклюзивной образовательной практики, где от специалиста требуется постоянный поиск альтернативных решений, гибкость, мобильность и личностная зрелость. В качестве индикатора комплекса профессионально-значимых качеств может выступать мировоззренческая активность, психологическое содержание которой, представленное в исследованиях Д. А. Леонтьева, характеризуется как «индивидуальная диспозиция, проявляющаяся в большей или меньшей активности сознания в построении индивидуальной картины мира» [3, с. 5].

Таким образом, в современной инклюзивной образовательной практике формирование мировоззрения личности, как с ОВЗ, так и лиц, относящихся к норме, занимает важное место. Во многом от решения этой проблемы зависит не только личностное и профессиональное благополучие отдельного гражданина, но и в целом социальное здоровье общества.

#### **Список литературы:**

1. Акопов Г.В. Психология сознания: Вопросы методологии, теории и прикладных исследований, М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 272 с.
2. Зинченко В. П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Часть 1. Живое знание. Самара, 1998. 216 с.
3. Леонтьев Д.А., Ильченко А.Н. Уровни мировоззренческой активности и их диагностика // Психологическая диагностика. 2007. №3. С. 3-17.
4. Крежевских О. В: Мировоззренческие компетенции воспитателя: Опыт теоретического и экспериментального изучения: монография. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2016. 148 с.
5. Финогенов В.Н. Мировоззренческая составляющая образования / Здравый смысл 2011. №3(60). С. 15-22.