

ИНКЛЮЗИЯ В ДЕТСКОМ САДУ И ШКОЛЕ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ ДЛЯ СТУДЕНТОВ

В статье инклюзивное образование для детей с ОВЗ рассмотрено как социокультурная проблема, вокруг решения которой может быть построено образование студентов направления «специальное (дефектологическое) образование. При этом комплексный характер проблемы требует привлечения специалистов и студентов других специальностей, которое возможно в условиях университета.

В условиях реформирования и системной перестройки сложившейся практики, которое переживает сейчас наша страна, происходят принципиальные изменения в самых разных сферах жизни общества. Это означает, что каждый специалист, в том числе и молодой выпускник вуза, должен быть готов не только к гладкой, безпроблемной ситуации стабильного функционирования в системе, но и к ситуациям слома и перестройки существующей практики, к участию в выстраивании новой практики. Высшая школа в этой связи находится в поиске педагогических технологий, которые могли бы обеспечить подготовку выпускника вуза к работе в таких условиях. Усвоение научных и других готовых знаний, как правило, в форме вербальной репродукции, доля которого была так велика в высшей школе, в качестве основного содержания образования не отвечает этим новым целям, что отражено в новых, компетентностно ориентированных образовательных стандартах высшего профессионального образования. В качестве альтернативных педагогических технологий, которые должны обеспечить подготовку выпускника нового типа, предлагаются разнообразные формы активных, интерактивных, игровых и пр. методов обучения.

Деловые и ролевые игры, тренинги, учебные проекты давно проникли в практику не только высшей, но и средней школы, и нередко рассматриваются как панацея от всех традиционных проблем образования. Противопоставляясь репродуктивным формам усвоения студентами готовых знаний, эти формы часто позиционируют себя как обучение, связанное с решением проблем. Однако в предлагаемых студентам учебных заданиях и проблемы носят, как правило, учебный характер; предполагается, что преподаватель знает «правильный» ответ, «правильный» способ действия в этой ситуации, которые студент должен лишь открыть заново. Эти формы обучения готовят скорее к более легкой адаптации к уже существующему настоящему, нежели к участию в построении практики будущего, которого пока нет. Социокультурными, то есть социально значимыми проблемами, для решения которых ещё нет средств не только у студентов, но и у специалистов, они не являются.

В качестве содержательной альтернативы может выступать включение студентов в разработки актуальных для страны, для культуры в целом практических проблем, где они в каком-то смысле оказываются «на равных» со специалистами. На равных, естественно, не по уровню профессионализма, но по отсутствию готовых решений. В этом случае новые способы профессиональной работы в проблемной ситуации, способствующие её разрешению, будущие специалисты вместе с теми, кто уже является профессионалами, что называется, выращивают «на себе». При этом решение социально значимой проблемы и становление специалиста, способного эту проблему решать, оказываются двумя сторонами единого процесса.

Включение в разработку таких социально значимых проблем является, кроме всего прочего, хорошим дополнением и даже альтернативой того упрощенного понимания «практической» подготовки бакалавра, риск которого велик при тенденции к отказу от фундаментального образования. Совершенно очевидно, что освоение готовых знаний и техник не может обеспечить полноценное включение в работу такого рода.

Активные методы обучения, как организационная форма, сами по себе не гарантия «создания» специалиста, способного работать над разрешением социокультурных проблем. Принципиальным является вопрос о том содержании, которое с помощью этих организационных форм осваивается. Новые государственные стандарты в высшем профессиональном образовании таким содержанием называют формирование компетенций различного типа.

Как известно, сами понятия компетенций и компетентности трактуются в психолого-педагогической науке неоднозначно; тем более неоднозначным оказывается реальное наполнение компетенций, на которое ориентируется практика высшей школы. С нашей точки зрения, компетентностная парадигма может быть реализована двумя путями. Первый — путь узкой специализации и материального образования, когда практикоориентированный характер подготовки редуцируется до освоения набора конкретных технических умений и знаний, ценных и востребованных, но узкоспециализированных и потому имеющих неизбежно ограниченные возможности применения. Второй путь — понимание компетенций в рамках логико-методологической трактовки, которая представляется наиболее убедительной и перспективной. В рамках этого подхода четко разведены объективный и субъективный, индивидуально-личностный и социокультурный аспекты понятия компетентности. В соответствии с этим подходом, за всякой способностью лежит способ деятельности, коммуникации и т.д., то есть некоторый объективный инструмент деятельности, который сначала необходимо выявить за счет логического анализа и описать, а лишь затем сделать предметом формирования. Способности оказываются при этом результатом субъективации, присвоения этого способа. Переход способности к компетенциям определяется опытом употребления этой способности в разных институциональных контекстах, где эта способность используется, может быть оценена и оплачена в социуме (Громыко Ю.В.). Практикоориентированный характер образования и формирование компетенций оказываются при этом связаны с выращиванием способностей, в том числе универсальных интеллектуальных способностей, востребованных в самых разнообразных социальных контекстах. Подобные способности не всегда возможно выращивать в учебных аудиториях; именно для становления многих из них и необходимо вовлечение студентов в реализацию социально значимых проектов, требующих как практического действия, так и решения в ходе такого действия разнообразных мыслительных задач.

Такие ситуации отсутствия готовых проверенных образцов «правильной» работы требуют, с одной стороны, личной ответственности за предлагаемые способы разрешения проблем, с другой — способности работать в команде и конструктивно взаимодействовать с партнерами.

В этой связи поиск и выделение таких социокультурных проблем, в решение которых студенты могут включаться вместе со специалистами в процессе учебы — важная задача определения направлений развития практики высшей школы. Сфера специального (дефектологического) образования детей и подростков с ОВЗ может служить источником таких острых, нерешенных в обществе проблем, чрезвычайно важных для страны и при этом обладающих большим потенциалом с точки зрения становления будущего специалиста.

В сфере отношения к лицам, в особенности к детям с ОВЗ отражаются все те колоссальные общественные сдвиги, которые происходят во всем мире и в нашей стране в том числе. Одним из таких направлений социального развития является широко дискутируемое в обществе инклюзивное образование. Будучи яркой моделью процессов общественных сдвигов, открывающих большое число проблем, переход к инклюзии может служить той точкой, вокруг которой может быть построено обучение различных профессионалов, работающих с ОВЗ.

Одна из её важнейших особенностей психолого-педагогической работы с детьми с ОВЗ на всех её ступенях — её комплексный, полипрофессиональный характер, что требует не просто командной работы и разделения функций. Будущий медик или педагог, работающий с детьми без выраженных нарушений, может долго сохранять иллюзию возможности

добиваться успеха в профессии на основе знаний только своей предметной области. Напротив, в сфере специального образования комплексный характер всякого по-настоящему эффективного воздействия очевиден изначально. Образование, социализация, абилитация или реабилитация— все эти функции могут быть эффективны только при работе команды специалистов разного профиля. Это означает, что всякий выпускник не просто должен быть готов работать в команде, но уметь эффективно взаимодействовать со специалистами других профессий.

Необходимость такой многопрофильной работы хорошо понята практиками и не подвергается сомнению. Однако вопрос о том, как в высшей школе готовить студента к такому межпрофессиональному взаимодействию, остается до конца не проработанным не реализованным в практике. В известной степени на решение этой задачи работает изучение будущими дефектологами, логопедами, специальными психологами широкого круга дисциплин психолого-педагогического и медико-биологического профиля. Однако теоретическое изучение «смежных» дисциплин и умение взаимодействовать и коммуницировать со «смежниками» в практике — не одно и то же, и без опыта реального взаимодействия вырастить способность к такому взаимодействию нельзя. Условия университетского образования в этом смысле потенциально являются бесценными, поскольку именно университет объединяет «под одной крышей» подготовку специалистов самого разного профиля. Конечно, очевидно, что существующая структурная организация обучения, когда студенты разных направлений могут практически не встречаться в университете и уж во всяком случае не взаимодействовать в образовательном пространстве, не способствует возникновению таких межпрофильных связей, что также является существенным препятствием подготовки к межпрофессиональным контактам.

В свете вышесказанного понятно, что сводить образование бакалавра к освоению уже существующих технологий в работе с детьми с ОВЗ было бы неправомерно. Более перспективное понимание практикоориентированной подготовки — ориентация в ходе учения не столько на существующие и порой устаревающие технологии, сколько включение в их анализ и трансформацию, разработку новых технологий в контексте решения серьезных социокультурных проблем. В частности, в контексте инклюзии как образовательного проекта для студентов это может быть освоением, оценкой и переоценкой существующих методов психолого-психолого-педагогической диагностики, коррекции и реабилитации с точки зрения различных форм инклюзивного обучения, от инклюзивных дошкольных образовательных учреждений и школ до таких вариативных форм, как лекотека.

Таким образом, мы видим, что инклюзию как одно из направлений изменения положения в обществе лиц с ОВЗ, в первую очередь детей, можно рассматривать как социокультурную проблему, обладающую колоссальным образовательным потенциалом для студентов и даже для специалистов самых разных профилей - медиков, юристов, социологов, философов, экономистов и др, и что совершенно очевидно, для будущих дефектологов, специальных психологов, логопедов.

Подобное включение студентов в решение социокультурных проблем, предполагающее как научное исследование, так и создание инновационных технологий профессиональной работы, вовсе не отменяет пользы активных методов обучения и тренингов в их традиционном понимании. Участие в новых разработках не заменяет изучения уже существующих знаний и технологий, а значит, и тех методов, с помощью которых они осваиваются. Если к проблеме, например, инклюзии, у студента складывается личностное отношение, стремление и в дальнейшем участвовать в её решении, меняется ракурс, контекст освоения существующих технологий. Они рассматриваются с точки зрения их эффективности в рамках этой проблемы, как материал, который может быть трансформирован под решение новых задач. В этой связи полезными оказываются не только технологии работы с детьми с ОВЗ и их родителями и другими позициями, вовлеченными в этот процесс, но психотехники управления собственным поведением, психическими состояниями, общением, конструктивного разрешения конфликтов.

