

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ  
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЛГПУ»)**

**Т. Е. Мальцева**

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИВНОЙ  
ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ В СИСТЕМЕ  
ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

**Монография**

**Луганск  
2024**

**УДК 378.042**

**ББК 74.489.4**

**М 21**

**Р е ц е н з е н т ы :**

- Бабич В.И.** – профессор кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор.
- Прихода И.В.** – профессор кафедры психологии и конфликтологии, ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет имени Владимира Даля», доктор педагогических наук, кандидат медицинских наук, доцент
- Васюк А.А.** – доцент кафедры психологии и конфликтологии, ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет имени Владимира Даля», кандидат педагогических наук, доцент

**М 21 Мальцева Т. Е.**

Теория и практика инклюзивной профессионализации в системе высшего педагогического образования: монография / Т. Е. Мальцева ; ФГБОУ ВО «ЛГПУ». – Луганск : Издательство ЛГПУ, 2024. – 512 с.

**ISBN 978-5-6052991-0-3**

**УДК 378.042**

**ББК 74.489.4**

В монографии инклюзивная профессионализация рассматривается как включение системы высшего педагогического образования в инновационные технологии обучения, воспитания и развития будущих социальных работников. Автор исследует возможности инклюзивного образования, не ограничиваясь обучением только лиц с инвалидностью. При этом обосновывается целесообразность включения в профессионализацию лиц с социально-функциональными особенностями.

Монография представляет интерес для ученых, педагогов, социальных работников, работников пенитенциарной службы, военнослужащих и всех, чья деятельность связана с подготовкой специалистов социальной работы в обычном и инклюзивном образовании

*Рекомендовано Научной комиссией  
Федерального государственного бюджетного  
образовательного учреждения высшего образования  
«Луганский государственный педагогический университет»  
(протокол № 6 от 29.11.2024, год)*

© Мальцева Т.Е., 2024

© ФГБОУ ВО «ЛГПУ», 2024

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b>	<b>7</b>
<b>РАЗДЕЛ 1. ОСОБЕННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	<b>10</b>
1.1. Становление и развитие инклюзивной профессионализации в системе высшего педагогического образования	10
1.2. Инклюзивная профессионализация в системе высшего педагогического образования как глобальный комплексный процесс	40
1.3. Социально-профессиональная субъектность как стержневая целевая направляющая инклюзивной профессионализации в системе высшего педагогического образования	63
1.4. Особенности социальной инклюзии в профессионализации социальных работников	88
ЛИТЕРАТУРА К РАЗДЕЛУ 1	106
<b>РАЗДЕЛ 2. КОНЦЕПЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	<b>134</b>
2.1. Инклюзивная профессионализация лиц с социально-функциональными отличиями как одна из форм социальной работы	134
2.2. Диссипативные признаки процесса гуманизации высшего образования	138

2.3. Парадигмальная трансформация системы педагогического образования как условие формирования социально-профессиональной субъектности в инклюзивной профессионализации будущих социальных работников	156
ЛИТЕРАТУРА К РАЗДЕЛУ 2	181
<b>РАЗДЕЛ 3. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	<b>189</b>
3.1. Бинарность философских и психолого-педагогических подходов к детерминации социально-профессиональной субъектности студентов с социально-функциональными отличиями	189
3.2. Концептуальные подходы к определению понятия социально-профессиональной субъектности будущих специалистов по социальной работе с социально-функциональными отличиями	213
3.3. Основы исследования формирования субъектности в инклюзивной профессионализации в системе высшего педагогического образования	227
ЛИТЕРАТУРА К РАЗДЕЛУ 3	253

<b>РАЗДЕЛ 4. СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ С СОЦИАЛЬНО- ФУНКЦИОНАЛЬНЫМИ ОТЛИЧИЯМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ</b>	<b>263</b>
4.1. Моделирование процесса формирования социально-профессиональной субъектности будущих специалистов по социальной работе с социально-функциональными отличиями	263
4.2. Методологические особенности поля субъектного развития как инклюзивной здоровьесберегающей образовательной среды вуза	282
4.3. Интерактивность образовательного процесса в формировании социально- профессиональной субъектности социальных работников в системе высшего педагогического образования	304
ЛИТЕРАТУРА К РАЗДЕЛУ 4	329
<b>РАЗДЕЛ 5. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	<b>344</b>
5.1. Организация экспериментального исследования по инклюзивной профессионализации лиц с СФО как формы социальной работы	344

5.2. Включение в учебный план авторской программы учебной дисциплины «Инклюзивное образование как форма социальной работы»	359
5.3. Результаты экспериментальной работы по формированию социально-профессиональной субъектности студентов с СФО	369
ЛИТЕРАТУРА К РАЗДЕЛУ 5	386
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b>	<b>392</b>
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ</b>	<b>397</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b>	<b>452</b>

## ВВЕДЕНИЕ

Проблема гуманизации образования особенно остро стоит в университетской педагогике, где авторитет науки и педагога оказывает огромное влияние на личность студента. Сегодняшний студент – специалист завтрашнего дня – окажется неустойчивым в жизни, если развитие субъектной личности и раскрытие индивидуальности не станут доминирующим направлением в его обучении и становлении профессионала.

Именно поэтому сегодня ученые, как никогда раньше, в процессе профессионализации специалистов уделяют внимание содержанию духовной, морально-нравственной сферы, а также технологическому развитию инноваций в образовании, включая аспекты медицины, экономики, гуманистических законов социального устройства жизнедеятельности граждан. Все чаще речь идет о необходимости направить усилия образования на формирование инклюзивного общества. Понятно, что инклюзивное общество в современном понимании – это не общество, создающее условия только для людей с инвалидностью или с ОВЗ, это включение всех его граждан в наивысшие духовные, научные, экономические, технологические и социально развитые процессы, не разрушающие, а объединяющие граждан с гуманистическими принципами, высоко моральным сознанием, исторически сложившимися семейно-гендерными устоями, гражданскими традициями и национальными обычаями. Безусловно, это подразумевает создание воспитательных, материальных и научно-технологических условий для

развития молодого поколения и комфортного существования людей.

Исходя из этого, инклюзивное образование понимается нами как включение системы высшего педагогического образования в самый высокий уровень достижений науки, техники, научно-методических и методологических исследований и научно-педагогических находок, материально-экономического обеспечения, инновационного оснащения и оборудования.

Инклюзивная профессионализация в системе педагогического образования, готовящего социальных работников, – это флагман и та самая площадка формирования инклюзивного общественного сознания, закладывающего основы инклюзивного общества. Наблюдающиеся противоречия в образовании и обществе заставляют обратить более пристальное внимание на инклюзивные возможности системы педагогического образования.

Целью данной работы является попытка раскрыть новые грани в понимании инклюзивной профессионализации в системе высшего педагогического образования. Обучение будущих социальных работников – особая миссия педагогического сообщества, поскольку данная профессия предусматривает именно те инклюзивные качества, которые лежат в основе развития инклюзивного общества. Инклюзивная профессионализация в системе высшего педагогического образования должна служить поступательному развитию человека, общества и цивилизации в целом во всех отношениях, поскольку мы говорим, что в новом образовательном

пространстве социальная работа должна приобретать совершенно другой статус и смысл. Одной из основных задач этого культурного явления может стать создание основного рефлексивного инструмента в инклюзивной (включающей) образовательной деятельности.

**Ключевые слова:** *профессионализация; лица с социально-функциональными отличиями; социально-профессиональная субъектность; субъектцентристская парадигма высшего образования; субъект профессиональной деятельности; концепция инклюзивной профессионализации; поле субъектного развития; здоровьесбережение; здоровьесберегающая образовательная среда; инклюзивное здоровьесберегающее поле.*

# **РАЗДЕЛ 1. ОСОБЕННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

## **1.1. Становление и развитие инклюзивной профессионализации в системе высшего педагогического образования**

На протяжении многих десятилетий инклюзивное образование считалось средним, обучающим детей-инвалидов в массовой школе по месту жительства. Безусловно, это большое достижение в педагогике, но высшее инклюзивное образование – новая ступень в общей системе образования, предполагающая не просто участие в процессе обучения и интеллектуальное развитие человека с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а его дальнейшую профессиональную деятельность на пользу общества [1].

Профессионализация людей с инвалидностью и ОВЗ в системе педагогического образования с возможностью последующего трудоустройства – главная государственная задача. Трудоустройство инвалидов и людей с ограниченными возможностями здоровья стало индикатором, свидетельствующим о том, что, несмотря на огромное количество проблем, связанных с процессом получения ими высшего образования, все же такая возможность обрела черты реальности.

Считается, что история высшего инклюзивного образования начинается в 1934 году, когда в МГТУ им. Н. Э. Баумана были зачислены первые 11 человек с нарушениями слуха, из которых была сформирована учебная группа. Со временем накопленный опыт и специально разработанные образовательные и реабилитационные программы позволили создать собственный факультет. Сегодня это один из самых престижных и, одновременно, самых сложных университетов страны, работающих по инклюзивным программам.

П. В. Романов и Е. Р. Ярская-Смирнова отмечают, что с 1930 по 1960 год в технических университетах были введены первые специализированные программы, ориентированные на определенные виды инвалидности, в том числе в Московском государственном техническом университете имени Баумана и Северо-западном Ленинградском политехническом институте. С 1960-х годов ряд центральных университетов принимают людей с ограниченными возможностями для групповых и индивидуальных занятий (Институт культуры, Мухинский колледж, Ленинградский государственный педагогический институт им. А. И. Ленинградского государственного университета, Ленинградский политехнический институт), число областей специализации расширяется. Следует отметить, что до 1990-х годов социальная политика в отношении людей с ограниченными возможностями носила в основном компенсационный характер, когда меры ограничивались предоставлением универсальных денежных выплат и услуг. Задача адаптации среды обитания к особенностям и потребностям людей с

ограниченными возможностями в то время еще не была сформулирована [2].

Одним из первых университетов, внедривших модель инклюзивного образования, стал МГГЭУ. Для студентов с ограниченными возможностями здоровья был предоставлен для обучения целый ряд специальностей, актуальных и востребованных на тот момент, что открывало перед выпускниками возможность дальнейшего трудоустройства. Общее количество студентов дневной формы обучения тогда составляло 1,64 млн. чел., студентов-инвалидов с проблемами опорно-двигательного аппарата было всего около 300 чел. Сначала формирование групп происходило по нозологиям, в каждой группе было не более 10 человек. Это обеспечивало индивидуальный подход к каждому студенту, что в то время, сопряженное с постоянными стрессами, было просто необходимо. Обучение осложнилось целым рядом инфраструктурных и экономических проблем. В дополнение к этому в тяжелые 90-е гг. была гнетущая морально-психологическая обстановка (инфляция, регулярные задержки заработной платы, грабежи, бандитизм на улицах, безработица, аддикции среди молодежи, брошенные старики, детская беспризорность и т. п.), поэтому состояние психического здоровья как у преподавателей, так и у студентов, было на грани срыва. С 2006 года стали формировать смешанные группы, что позволило студентам с инвалидностью и ОВЗ более успешно адаптироваться, интегрировать в образовательное пространство вуза и в молодежное сообщество России [3].

Трудно переоценить предоставленную в то, такое трудное с политической, социальной и

экономической точки зрения время, инвалидам и людям с ОВЗ возможность развиваться, получить профессию, материальную независимость. Это был своего рода вызов разрушенным морально-нравственным устоям в обществе, пробуждение гуманности в общественном сознании, то самое зерно, которое смогло прорасти, развиваться и совершенствоваться все последующие годы.

С начала 2000-х гг. начали открываться инклюзивные группы в других вузах России. Среди них Луганский институт труда и социальных технологий (ЛИТСТ), который одним из первых вузов Луганска с помощью областного Фонда инвалидов начал осуществлять высшее инклюзивное образование.

Луганский государственный педагогический университет (ЛГПУ) – вуз, который шел впереди всех вузов в Луганске, осуществляя инклюзивное образование по 55 специальностям в рамках проекта ЮНЕСКО «Образование для всех», создал отдел по вопросам реабилитации студентов с инвалидностью и особыми образовательными потребностями, который работает и по сей день. Особенностью работы этого отдела является эффективная помощь в реабилитации студентам с проблемами опорно-двигательного аппарата, слуха, зрения и другими нозологиями. Отдел оснащен самым современным оборудованием (аппарат для электролечения, магнитолечения, ударно-волновой терапии, лазеротерапия и т.д.) и оборудование для студентов с нарушением зрения – увеличители TOPAZ, сканирующие машины SARA, брайлевские принтеры, портативные дисплеи Брайля и т.п., для студентов с нарушением двигательной функции – вертикализаторы, реабилитационная

дорожка, MOTOmed и др., а также различная диагностическая аппаратура. Обслуживают реабилитационный отдел вуза выпускники университета, имеющие инвалидность [4].

Основными предпосылками к развитию инклюзивной профессионализации послужил целый ряд международных документов (табл. 1.1).

**Таблица 1.1.**

**Предпосылки развития инклюзивного образования в международных документах**

<b>Документы</b>	<b>Основополагающие принципы, касающиеся всеобщего права на образование</b>
<p>Всеобщая декларация прав человека, принята резолюцией 217 А (III) Генеральной Ассамблеи ООН от 10 декабря 1948 года [5]</p>	<p>В этом международном документе подчеркивается, что каждому человеку дается право на образование и просвещение, а каждый государственный орган, организации в соответствии с этой Декларацией должны обеспечить ему эти права и свободы, содействовать проведению международных мероприятий, способствующих их эффективному признанию среди территорий, находящихся под юрисдикцией.</p>
<p>Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования, конвенция ЮНЕСКО, принятая в 1960 году и вступившая в силу в 1962 году [6].</p>	<p>На Генеральной конференции ООН по вопросам образования, науки в культуры, которая прошла, собравшись на одиннадцатую сессию в Париже, и заседавшая с 14 ноября по 15 декабря 1960 года, провозгласила право каждого человека на образования, не допуская дискриминации, в силу своего Устава ООН ставит перед собой цель устранить</p>

Продолжение Таблица 1.1

	<p>дискриминацию по вопросам образования, науки и культуры повсеместно, во всех странах, и направлять свою деятельность на поощрение всеобщего равенства в этой области.</p>
<p>Европейская Социальная Хартия (пересмотренная) Страсбург, 3 мая 1996, первоначально была принята в Турине 18 октября 1961 г. [7]</p>	<p>Важнейшими для инклюзивной профессионализации являются такие права: «Ч.1 п. 9. Каждый имеет право на профессиональную ориентацию с целью оказания ему помощи в выборе профессии в соответствии с его личными способностями и интересами. Ч.1 п. 10 Каждый имеет право на профессиональную подготовку». Это нацеливает инвалидов на обучение, мотивирует на получение профессии</p>
<p>Декларация о правах инвалидов. Принята резолюцией 3447 (XXX) Генеральной Ассамблеи от 9 декабря 1975 года [8].</p>	<p>Впервые, кроме того, что провозглашаются права инвалидов на лечение, ортопедическое и другое медицинское оборудование для восстановления здоровья, положения в обществе, трудоспособности, конкретно относительно этой категории граждан подчеркивается, что они имеют право на образование, профессиональную подготовку, на консультации, помощь при трудоустройстве, возможность проявить свои способности, максимально интегрировать или реинтегрировать в обществе. Инвалиды имеют право жить в семье или учреждении, которое ее заменяет, принимать участие во всех видах деятельности,</p>

Продолжение Таблица 1.1

	<p>направленных на развитие творческих способностей или активного проведения досуга.</p>
<p>Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов были приняты резолюцией 48/96 Генеральной Ассамблеи ООН 20 декабря 1993 года [9].</p>	<p>Правило 6. Образование – «Государствам следует признавать принцип равных возможностей в области начального, среднего и высшего образования для детей, молодежи и взрослых, имеющих инвалидность, в интегрированных структурах. Им следует обеспечивать, чтобы образование инвалидов являлось неотъемлемой частью системы общего образования.</p> <p>1. Ответственность за образование инвалидов в интегрированных структурах следует возложить на органы общего образования. Следует обеспечить, чтобы вопросы, связанные с образованием инвалидов, являлись составной частью национального планирования в области образования, разработки учебных программ и организации учебного процесса.</p> <p>2. Обучение в обычных школах предполагает обеспечение услуг переводчиков и других надлежащих вспомогательных услуг. Следует обеспечить адекватный доступ и вспомогательные услуги, призванные удовлетворять нужды лиц с различными формами инвалидности.</p>

Продолжение Таблица 1.1

	<p>3. К процессу образования на всех уровнях следует привлекать родительские группы и организации инвалидов.</p> <p>4. В тех государствах, где образование является обязательным, его следует обеспечивать для детей обою пола с различными формами и степенями инвалидности, включая самые тяжелые формы.</p> <p>5. Особое внимание следует уделять следующим лицам: а) детям самого юного возраста, являющимся инвалидами; б) детям-инвалидам дошкольного возраста; в) взрослым-инвалидам, особенно женщинам.</p> <p>6. Для обеспечения инвалидам возможностей в области образования в обычной школе государствам следует: а) иметь четко сформулированную политику, понимаемую и принимаемую на уровне школ и в более широких рамках общины; б) обеспечить гибкость учебных программ, возможность вносить в них добавление и изменение; в) предоставлять высококачественные учебные материалы, обеспечить на постоянной основе подготовку преподавателей и оказание им поддержки.</p> <p>7. Совместное обучение и общинные программы следует рассматривать как дополняющие элементы экономически</p>
--	---

Продолжение Таблица 1.1

	<p>эффективной системы обучения и профессиональной подготовки инвалидов. В рамках национальных программ, в основе которых лежат программы общин, следует поощрять общины использовать и развивать их ресурсы в целях обеспечения образования для инвалидов на месте».</p>
<p>Саламанская декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями (10).</p>	<p>Впервые провозглашается включающее (инклюзивное) образование, которое имеет международное историческое значение. Важнейшую роль и смысловую нагрузку несет обращение делегатов: Конференция приняла Саламанкское заявление о принципах, политике и практике инклюзивного образования. «Необходимо образование и Рамки для действий. Эти документы основаны на принципе инклюзивности, на признании необходимости работать в направлении «школ для всех» – учреждений, которые включают всех, несмотря на различия, поддерживают обучение и реагируют на индивидуальные потребности. Таким образом они вносят важный вклад в программу обеспечения образования для всех и повышения эффективности образования в школах. Образование с особыми потребностями – вопрос, одинаково волнующий страны Севера и Юга, – не может развиваться в изоляции. Оно должна стать частью общей</p>

Продолжение Таблица 1.1

	<p>стратегии в области образования и, по сути, новой социальной и экономической политики. Это требует серьезной реформы обычной школы.</p> <p>Эти документы отражают общемировой консенсус в отношении будущих направлений образования с особыми потребностями. Теперь все заинтересованные стороны должны принять вызов и работать над тем, чтобы образование было эффективным ДЛЯ ВСЕХ, в том числе для тех, кто наиболее уязвим и более других нуждается. Будущее не предопределено, оно будет сформировано общечеловеческими ценностями, мыслями и действиями» [10].</p>
<p>Дакарские Рамки действий были приняты в Дакаре (Сенигал) на Всемирном форуме по образованию «Образование для всех: выполнение наших общих обязательств» 26-28 апреля 2000 г. Основываются на поддержании концепции Всемирной декларации об образовании для всех, которая сохраняет свою актуальность и действенность [11]</p>	<p>Продолжением и закреплением Саламанской декларации являются Дакарские Рамки, документ, который провозглашает образование основным правом человека, поскольку «является ключом к устойчивому развитию, миру и стабильности внутри стран и в отношениях между ними и в силу этого служит необходимым средством для эффективного участия в жизни обществ и в экономике XXI века, которые затронуты ускоренной глобализацией». Дакарские Рамки заявляют, что удовлетворение базовых образовательных потребностей всех людей не терпят отлагательств и должны быть</p>

Продолжение Таблица 1.1

	срочно удовлетворены.
<p>Конвенция о правах инвалидов. Принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года [8].</p>	<p>Этот документ показывает дальнейшее развитие права инвалидов на образование, важнейшей статьёй, раскрывающей основные принципы, подходы и содержательную концепцию этого права является Статья 24. Образование признает государствами-участниками право инвалидов на инклюзивное образование на всех уровнях, обучение на протяжении всей жизни, при этом стремясь: «к полному развитию человеческого потенциала, а также чувства достоинства и самоуважения и к усилению уважения прав человека, основных свобод и человеческого многообразия; к развитию личности, талантов и творчества инвалидов, а также их умственных и физических способностей в самом полном объеме; к наделению инвалидов возможностью эффективно участвовать в жизни свободного общества».</p> <p>В п. 3 государства-участники предоставляют инвалидам возможность социализироваться, получая всевозможные жизненно важные социальные навыки.</p> <p>В п.4 подчеркивается право обучения учителей для работы с инвалидами и обучения учителей-инвалидов с привлечением их на работу, обучение их азбуки Брайля, языка жестов.</p>

Продолжение Таблица 1.1

	<p>Такой подход к обучению требует разработки новых альтернатив, методов обучения, учебных методик и других материалов, оказывающих помощь в обучении инвалидов.</p> <p>П.5 наделяет государственных участников ответственностью за обеспечение доступа инвалидов к «общему высшему образованию, профессиональному обучению, образованию для взрослых и обучению в течение всей жизни без дискриминации и наравне с другими. С этой целью государства-участники обеспечивают, чтобы для инвалидов обеспечивалось разумное приспособление»</p>
--	---

Анализ данных таблицы 1.1. показывает, что с течением времени наблюдается изменение отношения к инклюзивному образованию лиц с ОВЗ. Образование переходит не просто в возможность, а становится важнейшим элементом законодательных актов последних лет, и что важно, в них подчеркивается право на образование не только инвалидов, а всех нуждающихся граждан [5], начиная с обучения детей-инвалидов, где обязанности за их образование и культурное развитие в первую очередь возлагается на родителей [12], и заканчивая целым рядом существеннейших для инклюзии понятий, принципов, подходов, законодательно закрепленных на международном уровне [13; 10; 14; 8]. Это связано с тем, что в процессе исторического развития меняется отношение к инвалидам и инвалидности.

Впервые понятие инвалидности упоминается в XVI веке [15], затем, по мнению Ж. Бодрийера [16] и Ж. Нанси [17], к XX столетию, все больше обретая философский, юридический, политический и экономический смысл, и, соответственно, семантику беспомощности, нетрудоспособности, иждивенчества по состоянию здоровья, зависимости от государства и пр., постепенно к началу XXI века в исследованиях российских ученых П. В. Романова, Е. Р. Ярской-Смирновой и др. переходит в понятие социально-деятельностной сферы [18].

В 1975 году в Декларации о правах инвалидов дается четкое определение: «К инвалидам относятся лица с устойчивыми физическими, психическими, интеллектуальными или сенсорными нарушениями, которые при взаимодействии с различными барьерами могут мешать их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими» [8].

Анализ международных актов и других правовых документов показывает, что каждый из них открывал перед инвалидами новую ступень возможностей, право на образование стало настолько доступным, что это дало толчок развитию инклюзивного образования для взрослых. Серьезной предпосылкой к развитию инклюзивной профессионализации в системе высшего педагогического образования стала очевидная преемственность: появление инклюзивных групп на всех образовательных ступенях, начиная с ДОУ (дошкольные образовательные учреждения) и заканчивая средними специальными профессиональными учреждениями. Это помогло создать систему инклюзивного образования между

дошкольным, основным общим, средним специальным образованием и высшим.

Настоящим прорывом в государственной политике РФ стало принятие Федерального закона от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». Впервые в законе приоритетом становилась не социальная помощь, а «обеспечение инвалидам равных с другими гражданами возможностей в реализации гражданских, экономических, политических и других прав и свобод, предусмотренных Конституцией Российской Федерации» [19].

Дакарские Рамки заявляют, что «удовлетворение базовых образовательных потребностей всех людей не терпят отлагательств и должны быть срочно удовлетворены» [20]. Этот документ для инклюзивного сообщества имеет огромное значение, так как ставит перед образовательными учреждениями и органами образования цель, обратить внимание на получение высшего инклюзивного образования не только инвалидами (они конкретно не называются в этом документе), а другими группами населения, имеющими (по нашему определению) функциональные отличия. Такой подход позволит расширить рамки включения в образование лиц с социально-функциональными отличиями, к которым мы относим инвалидов, мигрантов и переселенцев, пенсионеров и лиц предпенсионного возраста, военнослужащих и тех, кто готовится к службе в армии, а также тех, кто находится в процессе ресоциализации или освобожден из мест лишения свободы.

Следует отметить, что развитие инклюзивной профессионализации влекло за собой целый ряд нерешенных проблем. Среди них архитектурная доступность, спецтранспорт, оборудование пищеблоков, туалетов, комнат общежития, спецоснащение образовательного процесса и пр. Часть из них остались нерешенными до сегодняшнего дня. В начале 2000-х система высшего педагогического образования стала интенсивно развиваться. Одним из факторов этого развития стало то, что с 2004 года российские вузы начали укреплять материальную базу. На это стали выделяться дополнительные средства, часть из них была израсходована на создание доступной среды для обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Для более эффективного решения названных проблем в российских вузах с 2011 г. по 2025 г. запущена программа «Доступная среда», которая помогает изменить пространственные и физические условия с учетом потребностей этих людей. Практически во всех учебных заведениях появились пандусы и лифты для инвалидов-колясочников, надписи стали дублироваться шрифтом Брайля, созданы необходимые санитарные условия. Эту программу поддерживали многие законодательные акты. Так, в статье 2 Градостроительного кодекса Российской Федерации читаем: «Обеспечение людям с инвалидностью условий для беспрепятственного доступа к объектам социального и иного назначения – один из основных принципов законодательства в градостроительной деятельности» [21].

В федеральном законе «Технический регламент о безопасности зданий и сооружений» тоже

предусматриваются требования обеспечения доступности. Статья 12. гласит: «Жилые здания, объекты инженерной, транспортной и социальной инфраструктур должны быть спроектированы и построены таким образом, чтобы обеспечивалась их доступность для инвалидов и других групп населения с ограниченными возможностями передвижения. Объекты транспортной инфраструктуры должны быть оборудованы специальными приспособлениями, позволяющими инвалидам и другим группам населения с ограниченными возможностями передвижения беспрепятственно пользоваться услугами, предоставляемыми на объектах транспортной инфраструктуры» [22].

На данный момент совершенно очевидно, что действия программы «Доступная среда» повлияли на обеспечение доступности и комфорта для студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями, что помогло привлечь больше выпускников школ с ограниченными физическими возможностями к получению на равных условиях образования в высших учебных заведениях. Федеральный закон Российской Федерации № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» [23] стал еще одним стимулятором развития инклюзивного образования.

Как полагают С. В. Алехина и А. Ю. Шеманов, с введением термина «инклюзивное образование» эта идея претерпела систематическое развитие. Изменения в общем образовании, увеличение числа образовательных учреждений, включенных в государственную программу «Доступное образование», повлияли на развитие инклюзивного мышления, практики и условий обучения для детей с

особыми потребностями. С приобретением личного опыта взаимодействия со сверстниками они стали более настойчивы в желании получить дальнейшее образование после школы. Анализ показывает, что каждый второй выпускник средней школы с ограниченными возможностями становится абитуриентом вуза [24].

Инклюзивная профессионализация в системе высшего педагогического образования находится в постоянном развитии. Главной стратегической задачей развития высшего инклюзивного образования М. Н. Певзнер, П. А. Петряков считают создание университета равных возможностей и повышение качества образования [25], в этом наблюдается преемственность между общеобразовательным и высшим инклюзивным образованием. Это отражено в Стратегии развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с инвалидностью в Российской Федерации на период до 2030 года [26].

Наиболее значимым явлением для инклюзивного образования явилась тенденция интеграции [27]. Собственно, адаптация студентов в инклюзивном образовании, по большому счету, и является процессом интеграции (inteder – целый), взаимопроникновения и взаимовлияния на уровне основных педагогических идей и теорий, методологии, принципов и технологий осуществления различных видов и форм учебно-воспитательного процесса в системе высшего педагогического образования.

Среди основных направлений развития высшего инклюзивного образования следует обратить внимание на те, которые для него имеют наиболее

существенное значение: гуманизация; его ценностная ориентированность, в основе которой – здоровьесбережение; методология; подготовка специалистов к работе в условиях инклюзивного образования.

В настоящее время высшее инклюзивное образование переживает становление и развитие, одновременно влияет на все процессы высшей школы, поскольку требует перестройки в сознании педагогического коллектива и моделирования инклюзивной профессионализации в системе высшего педагогического образования.

Одним из факторов развития инклюзивной профессионализации в системе высшего педагогического образования, на наш взгляд, является процесс диверсификации.

Диверсификация образования – это принцип структурирования образовательной системы, который обеспечивает возможность вариативности образовательных услуг, образовательных программ, типов образовательных учреждений, с возложением образовательных функций на государственные учреждения, с введением новых направлений обучения, новых курсов и дисциплин, созданием междисциплинарных программ. Это новая процедура набора студентов, методы и приемы обучения [28].

По мнению С. П. Сорокоумова, «успешное решение тактических задач реформ в системе высшего образования предполагает модернизацию ее ведущих компонентов: стандарта обучения, организационно-управленческой структуры, содержания и технологии обучения, контроля качества подготовки и профильного использования выпускников» [29].

Раскрывая особенности диверсификации в формировании профессиональных компетенций в современном университетском образовании, автор называет основные направления модернизации процесса профессионализации [29]:

- равные возможности получения образовательной информации от всех и везде;

- учет индивидуальных навыков и уровня довузовской подготовки студентов;

- переход от принципа «студент к знаниям» к принципу «знание студенту»;

- создание индивидуальной образовательной траектории, программы обучения для студентов путем выбора модулей системы обучения;

- выбор преподавателя (предпочтение преподавателя, который наилучшим образом отвечает потребностям студента; в основном это касается перспективных моделей организации образовательного процесса, когда обучение трансформируется в образовательное консультирование);

- высокое качество обучения; внедрение различных моделей профессиональной подготовки как предпосылка для правильного развития и саморазвития будущего профессионала;

- возможность беспрепятственной интеграции в открытые образовательные системы;

- конкурентоспособность выпускников на рынке труда.

Обратим внимание, что автор впервые называет все основные характеристики инклюзивной профессионализации в системе высшего педагогического образования, не считая инвалидов единственно возможным контингентом обучающихся.

Изучая процессы диверсификации, В. П. Сорокоумов, по нашему мнению, не только делает весьма дальновидные выводы о том, что модернизация современной системы высшего образования должна быть настроена на решение главной проблемы – качественной подготовки будущих специалистов в вузе, он называет направления, по которым она может осуществляться:

– введение предметной подготовки специалистов в качестве инновационной организационно-методической системы, способной обеспечить гуманизацию и персонификацию высшего образования;

– обновление содержания и технологии обучения студентов учебным предметам и дисциплинам с ориентацией на развитие у будущих специалистов активности, самостоятельности и творческих способностей в освоении специальности и профессиональной деятельности к самообразованию и саморазвитию. Интересными и практически значимыми являются оба названных направления совершенствования подготовки специалистов (предметной и курсовой)» [29].

Российские и зарубежные исследователи среди наиболее доступных форм инклюзивного обучения называют дистанционную, при этом подчеркивают ее достоинства и недостатки. Среди достоинств [30; 31; 32]:

1. «Гибкость». Студенты учатся в подходящее время, в подходящем месте и темпе. Каждый может узнать столько, сколько необходимо для освоения курса дисциплины и получения необходимых знаний по выбранным дисциплинам.

2. «Модульность». Модульный принцип лежит в основе программ дистанционного обучения. Любое обучение (дисциплина), освоенное студентом, подходит с точки зрения содержания для конкретной области. Это позволяет вам создать учебную программу, адаптированную к индивидуальным или групповым потребностям, из набора независимых учебных курсов.

3. «Параллелизм». Обучение может проводиться, если основная профессиональная деятельность совмещается с учебой, то есть «на рабочем месте».

4. «Работа на большие расстояния». Расстояние от места нахождения студента до учебного заведения (при условии качественной коммуникационной работы) не является препятствием для эффективного образовательного процесса.

5. «Асинхронность». Это подразумевает тот факт, что преподаватель и стажер работают в процессе обучения по графику, подходящему для всех.

6. «Охват». Эту особенность иногда называют «массовостью». Количество студентов не является критическим параметром.

7. «Рентабельность». Эта особенность подразумевает экономику дистанционного образования.

8. «Преподаватель». Мы говорим о новой роли и функциях преподавателя.

9. «Студент». Требования к студенту сильно отличаются от традиционных.

10. «НИТ» (новые информационные технологии). В дистанционном образовании используются все виды информационных технологий, но в основном новые информационные технологии,

средствами которых являются компьютеры, компьютерные сети, мультимедийные системы и т.д.

11. «Социальность». В какой-то степени это снимает социальную напряженность и предоставляет одинаковые возможности для получения образования, независимо от места жительства и материальных условий.

12. «Интернациональность». Дистанционное образование предоставляет удобный способ экспорта и импорта образовательных услуг.

Информатизация прочно входит в систему педагогического образования. Инклюзивная профессионализация в системе высшего педагогического образования особенно нуждается в интенсификации образовательного процесса с помощью использования информационных технологий. Методика инклюзивного обучения, основанная на информационных технологиях, позволяет индивидуализировать обучение, адаптироваться к навыкам, способностям и интересам обучаемых, развивать их самостоятельность и креативность, получать доступ к новым источникам учебной информации, использовать компьютерное моделирование изучаемых процессов и объектов и т.д. Это, по мнению ученых, повысит качество обучения, поскольку оно станет более доступным.

Одной из суперсовременных тенденций в развитии инклюзивной профессионализации является иммерсивность – состояние погружения в образовательный процесс с помощью виртуальных компьютерных технологий, которые открывают совершенно новые возможности (virtual reality). С помощью таких технологий создаются виртуальные лаборатории, деловые и ролевые имитационные игры,

моделируются различные жизненные ситуации, но пока это только технологии будущего, в массовом использовании их пока нет, и одной из проблем такого внедрения является низкий уровень цифровой грамотности как обучающихся, так и обучаемых [33].

Эффективное формирование социально-профессиональной субъектности будущих социальных работников в инклюзивной профессионализации в системе высшего педагогического образования предполагает использование широкого спектра технологий. Их выбор зависит от цели и задач, поставленных перед всей системой педагогического образования или локальных, касающихся предметного усвоения знаний или практических навыков.

Е. Г. Самарцева и О. Н. Руденская называют такие педагогические технологии инклюзивного образования, как традиционные и инновационные, «среди которых активно применяются технологии развивающего, программированного обучения, социоиговые, личностно ориентированные, системно-деятельностные, информационные, интерактивные, коррекционно-развивающие, здоровьесберегающие, модульные, проектные, альтернативные и т.д.» [34].

Г. К. Селевко считает, что «методика преподавания учебной дисциплины представляет, так же, как и технология, часть педагогической науки, исследует закономерности процесса обучения, но она рассматривает передачу (изложение и усвоение) учащимся содержания только определенной дисциплины. Она характеризуется отношением «преподавание – предметное содержание – учение» [35].

Открытое инклюзивное образование – это, во-первых, выбор индивидуального образовательного пути на протяжении всей жизни за счет появления новых источников знаний, таких, как средства массовой информации, компьютерные сети и т.д., и радикальное изменение технологии знаний на основе важных дидактических положений и принципов, таких как индивидуализация и дифференциация образовательного процесса при сохранении его целостности; во-вторых, изменение роли педагога в компьютеризированной системе образования, основной функцией которой становится роль наставника, консультанта, фасилитатора как в мире знаний, так и в формировании целостного качества обучающегося быть человеком [36; 37; 38; 39; 40; 41]. Вполне очевидно, что новые социальные, экономические и политические условия с целью организации результативного обучения требуют разработки научно-методической базы инклюзивной профессионализации, включающей групповые и индивидуальные психолого-педагогические методы взаимодействия на основе гуманизации образовательного процесса [42; 43].

Ориентация образования на саморазвитие студентов – опора на личностный жизненный опыт, личная заинтересованность, творческая работа, индивидуализация; развитие независимости и самостоятельности студентов в процессе обучения; поддержка самоопределения, самопознания, саморазвития, самореализации [44; 45; 46; 47].

Однако инклюзивное образовательное пространство – это среда, организованная таким образом, чтобы доступность обучения была одинаковой для всех студентов. Самостоятельность

обучающихся в инклюзивной среде – это не изолированность, пущенное на самотек обучение, а грамотно с профессиональной точки зрения разработанное всеми специалистами, принимающими в нем участие (педагоги, специальные педагоги, психологи, медицинские работники, тьюторы), сопровождение, помогающее включиться в общий образовательный процесс, саморазвиваться и самореализовываться в нем.

Изучение научной литературы показало, что в инклюзивной профессионализации существует еще одна серьезная проблема – тьюторское сопровождение обучающихся. Несмотря на то, что проблема тьюторства в отечественных высших образовательных учреждениях затрагивается весьма робко, все же есть работы российских ученых, посвященные этому аспекту инклюзивной педагогической деятельности (Е. А. Челнокова, С. Н. Казначеева, Н. Н. Зыбарева, И. Д. Проскуровская, С. В. Алехина, В. А. Кудрявцев, С. Н. Каштанова, Р. Д. Набиев, З. И. Тюмасева и др.), в которых раскрывается сущность тьюторской деятельности [48; 49], описание зарубежного опыта [50], методические рекомендации и разработки [51], различные аспекты деятельности тьютора [52], тьюторство в режиме дистанционного обучения [53] и др.

По определению Н. Н. Зыбаревой, «тьютор – (англ. tutor) исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуального образования в школе, вузе,

в системах дополнительного и непрерывного образования» [54].

Как замечает Л. М. Гедгафова, тьюторское сопровождение – это взаимодействие тьютора и тьюторанта с целью построения и реализации программ профессионально-личностного развития подопечных, адаптации в многочисленных инновационных процессах, стимулирования самостоятельного и мотивированного обучения, развития интеллектуальной активности, в результате чего студенты приобретают уверенность в успешном профессиональном будущем, доверяют своим собственным суждениям, становятся мобильными и независимыми обучающимися, принимают ответственность за свое собственное будущее, а также выстраивают свою индивидуальную образовательную траекторию, которая соответствует целям и стремлениям тьюторанта [56].

Создание уникального образовательного пространства – задача современного высшего образования. Стратегической целью международного сотрудничества в сфере инклюзивного образования является обеспечение процесса интеграции Донбасса в мировое научное, образовательное и культурное пространство, широкое участие отечественной системы образования в международной научно-педагогической жизни, в международных и научных контактах. В частности, определены перспективы сближения систем образования Донбасса и РФ, основные принципы выхода на мировое пространство высшего образования. При этом по-прежнему актуальным остается вопрос специфики адаптации отечественной системы высшего инклюзивного образования к российскому стандарту [57].

Для продуктивной инклюзивной профессионализации в системе высшего педагогического образования необходима личностная ориентация специально созданной инклюзивной среды, направленной на:

- воспитание универсально развитого обучающегося, который наряду с овладением знаниями, навыками и умениями включает в себя формирование убеждений, мировоззрений, идеалов, устремлений, интересов, навыков, привычек, внимания, воли, чувств и т.;

- повышение эффективности и потенциала личностного развития инклюзивного образования;

- поддержку информационных образовательных технологий;

- развитие педагогического мастерства сопровождающего персонала;

- создание новой системы обучения, включающей методы контекстно-зависимого диалога, игры, субъект-субъектного взаимодействия, его моделирования;

- стимуляцию студентов, которые нуждаются в повышении мотивации обучения;

- мобилизацию творческих сил обучающихся, обновление значимых аспектов и смысла их собственной деятельности, образования, ориентации на самостоятельное принятие решений;

- размышление о механизмах развития личности [57].

Анализ научных источников позволяет нам определить приоритетные направления развития инклюзивной профессионализации в системе высшего педагогического образования, среди которых:

– диверсификация – расширение компонентного состава, обеспечение вариативности содержания педагогического образования с целью удовлетворения образовательных потребностей всех категорий студентов (Т. Ю. Ломакина, Л. А. Казакова, Р. С. Димухаметов и др.) [58; 59; 60];

– активное использование дистанционной формы обучения для развития равных возможностей доступа к образовательному процессу каждого студента (А. Ю. Церюльник, И. А. Зыкова, Е. Е. Руденко, М. Б. Ковалёва, Е. С. Потехина, Н. А. Сергеева, А. В. Сергееви др. [61; 62; 63; 64];

– интенсификация образовательного процесса с помощью использования информационных технологий с целью повышения качества образования (Е. Ю. Скворцова, П. Д. Митчел, Л. И. Яшина, В. В. Брюханова, А. А. Дорошкевич, Н. С. Кириллов и др.) [65; 66; 67];

– разработка научно-методической базы инклюзивной профессионализации, включающей групповые и индивидуальные психолого-педагогические методы взаимодействия на основе гуманизации образовательного процесса (Т. Н. Каменева, М. Б. Лебедева, Д. В. Агальцова, Д. Ю. Елисеева, О. Л. Мнацаканян, U. Horton, K. Horton и др.) [68; 69; 70; 71];

– введение в практику высшего инклюзивного образования тьюторов инклюзивного образования (Л. Ю. Беленкова, М. Н. Попов, В. А. Адольф, Н. В. Пилипчевская, А. В. Горбут и др.) [72; 73; 74];

– создание уникальной образовательной среды (Д. Б. Цеханович, Т. Е. Мальцева, Н. А. Котова ) [75; 76; 77];

– подготовка педагогических кадров к работе в инклюзивном пространстве вуза (О. А. Денисова, В. Н. Поникарова, О. Л. Леханова, А. И. Сергеева, К. С. Тебенова, Б. Д. Дахбай, А. Р. Рымханова, З. Д. Жусупбекова, Г. Н. Мусеева) [78; 79; 80].

Высшее инклюзивное образование должно служить поступательному развитию человека, общества и цивилизации в целом во всех отношениях, поскольку мы говорим, что в новом образовательном пространстве социальная работа должна приобретать совершенно другой статус и смысл, целью этого культурного явления может стать создание основного рефлексивного инструмента в инклюзивной образовательной деятельности. Профессия социального работника основана на принципе, что каждый человек в обществе имеет присущую ему ценность и достоинство. Отношения между индивидом и обществом дополняют друг друга, и каждый человек имеет потенциал, чтобы внести свой вклад в развитие общества [47]. Именно образованный человек может стать субъектом социальной службы высокого уровня, и поэтому обновленное образование следует рассматривать как наиболее стратегически эффективную инвестиционную сферу для отдельного человека и для любого государства.

Таким образом, поиск путей радикальной реструктуризации высшего инклюзивного образования ведется сегодня во всем цивилизованном мире, о чем свидетельствует анализ литературы по исследуемой проблеме, отражающий получение значительных преимуществ в экономической, политической, социальной и культурной сферах.

Следует подытожить, что инклюзивная профессионализация в системе высшего

педагогического образования – инновационный процесс. Основываясь на отечественном и зарубежном опыте, отметим, что процесс инклюзивной профессионализации находится в постоянном развитии. Введение в научный тезаурус новых понятий и категорий значительно расширяет представления об этом развитии. Так, основываясь на расширении круга обучаемых, вводим понятие «лица с социально-функциональными отличиями», и это уже не только инвалиды или люди с ОВЗ, это лица пенсионного и предпенсионного возраста, военнослужащие, заключенные и только что освободившиеся из мест лишения свободы, молодые люди с некоторыми аддиктивными расстройствами, находящиеся на реабилитации, переселенцы, мигранты и т. п. Можно сразу включить целую цепочку инновационных аспектов развития инклюзии, к которым относим процесс формирования социально-профессиональной субъектности, основывающегося на лично ориентированных, индивидуальных и дифференцированных системно-компетентностных подходах и методах его реализации, введение тьюторства как индивидуализации образовательного процесса, создание иммерсионных инновационных технологий, открывающих новые образовательные возможности в инклюзивной профессионализации.

## **1.2. Инклюзивная профессионализация в системе высшего педагогического образования как глобальный комплексный процесс**

Российских ученых разных направлений деятельности (Л. Ж. Караванова, Р. И. Качаев, М. Г. Сергеева, И. С. Самохин, Н. Л. Соколова) объединила единая цель – вопрос о профессиональной подготовке социальных работников в рамках высшего образования. Отмечая изменения социально-экономического и технологического характера, происходящие в современном обществе, авторы подчеркивают особую актуальность подготовки специалистов более высокого уровня: «многофункциональных», отвечающих мировым стандартам подготовки профессионалов для реализации определенных задач. Рассматривая профессионализацию, авторы дают ей такое определение: это процесс совершенствования знаний, навыков и умений человека в контексте той или иной деятельности, предполагающей наличие определенного предмета, представленного в культуре данного социума, и способов работы с ним. Добавим, инклюзивная профессионализация – одна из граней многофункциональности профессионализма.

Авторы выделяют три уровня «со-бытийной сущности» профессиональной подготовки специалистов социальной сферы: приспособительно-ориентационный, субъектно-эффективный и инновационно-креативный. Большую роль в подготовке социальных работников в вузе авторы отводят развивающим педагогическим условиям, в которых студенты повышают свой образовательный

уровень в усвоении знаний, умений и навыков, мотивационный компонент, гармонично развиваются и воспитываются, совершенствуя свои личностные и профессиональные качества. При этом, как субъект деятельности эволюционируют все участники образовательного процесса: как обучающиеся, так и обучающие, совершенствуясь в личностном и профессиональном отношениях [81].

Ю. П. Поваренков к уровням профессионализма относит профессиональную результативность, профессиональную идентичность и профессиональную зрелость. Как отмечает автор, в рамках системогенетической концепции профессионального образования человека профессиональная идентичность – это, прежде всего, критерий профессионального развития, характеризующий степень значимости для субъекта профессии и профессионализации в целом. Профессиональная идентичность указывает на степень принятия субъектом профессии и профессионализации как средства удовлетворения своих потребностей и самореализации; уровень принятия себя как профессионала; степень принятия системы ценностей соответствующего профессионального сообщества. Профессиональная идентичность оценивается на основе субъектных показателей, включая удовлетворенность работой, профессией, карьерой, личностной самооценкой и профессиональной, показателями профессиональной, а также личностной самореализации и ценностно-ориентированного единства [82].

Современные социально-экономические и технологические изменения в обществе предполагают подготовку multifunctional профессионалов,

которые соответствуют международным стандартам для выполнения ряда наиболее актуальных задач. В. В. Фадеев определяет профессионализм как качество человека, который нашел свое призвание, выступает субъектом деятельности и способен достигать результатов, значительно превышающих рамки первоначальной цели [83].

Во многих российских и зарубежных научных публикациях в области педагогики и психологии понятие «профессионал» изучается в контексте различных сущностных плоскостей, а ключевые реалии раскрываются через интерпретацию профессионала как субъекта выполняемой работы: как человека с определенной специализацией; как представителя человеческого общества; как личности, наделенной особым творческим сознанием. Различные точки зрения на сущность этой концепции определяют многомерное изучение процесса профессионализации, его основных особенностей, принципов и тенденций развития.

Е. Н. Волкова, подчеркивая субъектную сущность профессионала, указывает на его четыре главных характеристики: деятельностная активность, осмысленность действий, рефлексивность, ответственность за итоговый и текущий результат. В то же время автор подчеркивает неполноту перечисленных характеристик [84].

Как показывает анализ научной литературы, чаще всего интерес исследователей привлекают цели, определяющие направление деятельности профессионала, и ее мотивы, имеющие прямую и косвенную связь с содержанием этой деятельности [5; 6; 7].

По мнению И. С. Бусыгиной, профессионализм имеет определенные уровни развития, которые зависят от того, насколько человеком освоены профессиональные навыки [85].

Профессионализация в содержании современных научных знаний – это процесс совершенствования собственных знаний, умений и навыков в контексте конкретной деятельности, включая наличие конкретного предмета, представленного в культуре конкретного общества, и способы работы над ним.

Анализ научных источников показывает, что становление профессионала сопровождается формированием определенных, характерных именно данной профессии, личностных качеств. Как считает Е. А. Климов, для профессионализма характерно не только наличие знаний, умений и навыков, главной отличительной чертой является сформировавшийся специфический строй психики, состоящий из системных качеств, характерных именно для данной профессии [86].

Сегодня профессионализация часто интерпретируется как необходимый процесс для развития сознания и самосознания, охватывающий практически всю жизнь специалиста, – от студенческой скамьи до выхода на пенсию. Вышеуказанный подход основан на ключевом принципе советско-российской психологии – принципе С. Л. Рубинштейна, согласно которому сознание индивида и его действия находятся в диалектическом единстве. Структура профессионального сознания включает в себя набор значимых и обязательных для данной профессии смыслов, общую и специфическую информацию,

связанную с целями и средствами деятельности, ее планами и перспективами, а также участниками взаимодействия, критериями оценки эффективности и т.д. [87].

Решающими идентификаторами профессионального кластера являются профессиональные цели, принципы, ценностные ориентиры, алгоритмы деятельности и самоопределение специалиста. Профессионализация является жизненной необходимостью, позволяющей человеку независимо существовать и самовыражаться, она является платформой для создания условий формирования субъектности, развития творческого потенциала и карьерного роста на протяжении всей профессиональной жизни. В то же время подготовка специалиста влияет как на содержание, так и на прикладные аспекты соответствующей деятельности с учетом их взаимозависимости. Следует также подчеркнуть, что, развившись до определенного уровня, работник способен не только самосовершенствоваться, но и способствовать развитию своей профессии, вносить собственные технологии и способы достижения целей.

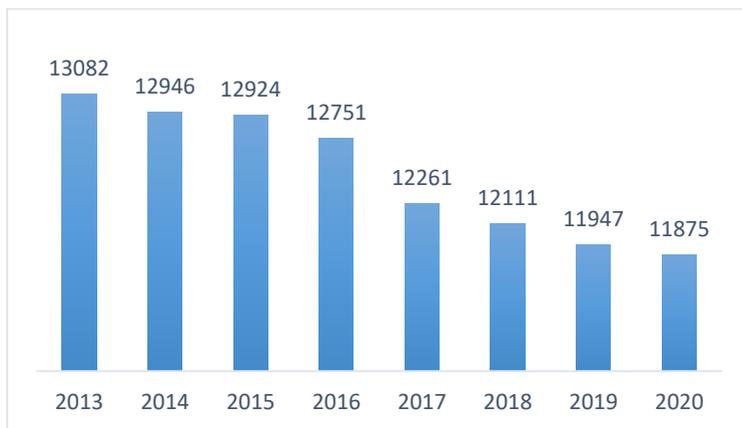
Именно проблеме обучения инвалидов и людей с ОВЗ посвящена большая часть исследований, которые, безусловно, имеют большую научную ценность, так как эти люди нуждаются в особом теоретико-методологическом педагогическом и психологическом подходах. Анализ статистических данных по инвалидности среди населения показывает следующее (табл. 1.2).

**Таблица 1.2.**

**Количество инвалидов по годам (с 2013 по 2020 гг)**

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
<b>Всего инвалидов, тыс. человек</b>	13082	12946	12924	12751	12261	12111	11947	11875
в том числе:	1496	1451	1355	1283	1309	1499	1433	1422
I группы								
II группы	6833	6595	6472	6250	5921	5552	5352	5209
III группы	4185	4320	4492	4601	4395	4442	4488	4556
дети-инвалиды	568	580	605	617	636	651	670	688
На 1000 человек	91,3	90,1	88,4	87	83,5	82,5	81,4	80,9

На рисунке 1.1. более наглядно показано, что к 2020 году хоть и наблюдается снижение числа инвалидов (рис. 1.1), все же их количество вызывает тревогу [88]:



**Рис.1.2. Снижение количества инвалидов к 2020 году**

Из года в год ситуация с образовательной политикой людей с инвалидностью и ОВЗ

улучшается. Проведенный в 2021 году мониторинг деятельности образовательных учреждений, осуществляющих профессионализацию, по вопросам приема, обучения и трудоустройства лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВОЗ) за 2020 год показал (табл. 1.3) [89]:

**Таблица 1.3.**

**Мониторинг инклюзивной деятельности образовательных учреждений**

В Мониторинге приняли участие 112 вузов, из них:	В 2020 году вузов-респондентов было на 8,99% больше, чем в 2019 году.
664 вуза являются головными	В 2019 году лица с инвалидностью и ОВЗ проходили обучение в 71,74% вузов, а в 2020 году они обучались в 71,85% вузов.
448 вузов являются филиалами	
799 вузов обучают лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВОЗ)	

Данные о численности обучающихся в вузах инвалидах и лицах с ОВЗ, в том числе по нозологиям распределяются таким образом: общая численность обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ составляет 0,71% от общего числа обучающихся в вузах (в 2019 году этот показатель был равен 0,61%); в вузах, где проходят обучение лица с инвалидностью и ОВЗ, их средняя доля составляет 0,75%. Средняя численность обучающихся с инвалидностью и ОВЗ на один вуз – 28,2 % человек. Таким образом, увеличилась доля абитуриентов с инвалидностью и ОВЗ в общей массе

абитуриентов: с 0,39 % в 2019 году до 0,47% в 2020 году. Снизилась доля поступивших от числа абитуриентов с инвалидностью и ОВЗ: в 2019 году поступило 39,52% абитуриентов с нозологиями, то в 2020 году – 28,72 % [89].



**Рис. 1.2. Доля представителей с инвалидностью различных нозологий в общей численности обучающихся с инвалидностью и ОВЗ**

Следует отметить, что в 2020 году повысилась нормативность обеспечения доступности образовательных учреждений для лиц с инвалидностью и ОВЗ [89].

Более 90 % вузов-участников имеют разработанные:

- регламенты поступления в вуз инвалидов и лиц с ОВЗ;

- положения о порядке проведения вступительных испытаний, ориентированные на инвалидов и лиц с ОВЗ;

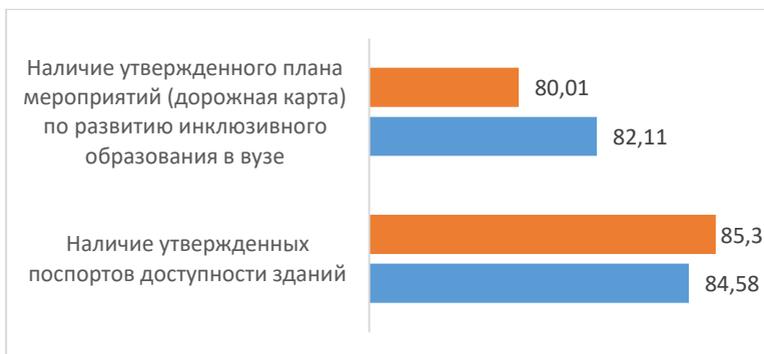
- положения об обучении инвалидов и лиц с ОВЗ;

- положения о практике обучающихся с учетом контингента лиц с инвалидностью и ОВЗ;

- нормативные документы, регламентирующие организацию и проведение текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации для обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ и проведение государственной итоговой аттестации выпускников-инвалидов по сравнению с 2019 годом:

- увеличилась доля вузов, имеющих паспорта доступности зданий;

- уменьшилась доля вузов с утвержденным планом мероприятий по развитию инклюзивного образования.



**Рис. 1.3. Нормативное обеспечение деятельности вузов по обучению инвалидов и лиц ОВЗ**

Произошли существенные изменения не только в численности студентов, но и в качестве высшего инклюзивного образования. Подготовке педагогов к инклюзивному образованию посвящено большое количество работ. Сегодня феномен высшего инклюзивного образования является уникальным явлением, оно рассматривается как профессиональное обучение, развитие, социализация и потому является частью не только педагогического процесса, но и социальной работы в вузе. Однако в педагогических подходах к подготовке будущих социальных работников к работе в инклюзивном пространстве вуза есть свои особенности, основанные на субъектно ориентированном подходе, поэтому их изучение имеет существенное значение в практике инклюзивной профессионализации.

В. Г. Рындак, А. М. Аллагулов, Т. В. Челпаченко определили роль инклюзии в реконструкции социальной экологии людей с ограниченными возможностями, показали перестройку ценностных ориентаций образования и воспитания лиц с ОВЗ, их социализацию и

реабилитацию в процессе обучения. Авторами выделены основные модели обучения детей с ОВЗ за рубежом и в России, отмечена эпизодичность цифровых ресурсов и технологий в инклюзивном образовании, уточнены теоретические основы цифровых технологий в развитии инклюзивного образования, система показателей степени цифровизации инклюзивного образования. Коллектив авторов описывает методы работы электронной образовательной среды и моделей ее организации, раскрывает структуру и содержание информационно-методического обеспечения образовательного процесса [90].

Представляет интерес работа коллектива российских ученых, которые, переосмысливают возможности инклюзии: «В настоящее время в нашей стране превалирует понимание инклюзивного образования как обучение инвалидов (людей с ОВЗ) в смешанных или коррекционных группах образовательных организаций. Однако мы понимаем инклюзивное образование в более широком контексте. Изучение нами документов ООН, ЮНЕСКО и практического опыта зарубежных стран позволило сделать вывод, что к инклюзии относят не только инвалидов и людей с ОВЗ, это представители этнических меньшинств, лица, содержащиеся в пенитенциарных учреждениях, маргинальные слои общества, ВИЧ-инфицированные, трудовые мигранты, студенты-иностранцы, люди, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, одаренные личности, не сумевшие самоутвердиться, лица с различными интеллектуальными и физическими отклонениями и др.» [91].

Как видим, сегодня инклюзия перешагнула рубеж обучения людей с инвалидностью и ОВЗ. Теперь определимся, что для нас значит понятие «инклюзивная профессионализация». Во-первых, в глобальном понимании – это включение в образовательный процесс высшей школы правовых, экономических, социальных, ценностно ориентированных, социально-политических, технологических и других аспектов обеспечения жизнедеятельности и общественного сознания; во-вторых, это включение в профессиональную подготовку вуза лиц, имеющих социально-функциональные отличия, к которым относятся не только инвалиды и люди с ОВЗ, но и беженцы, переселенцы, лица, освободившиеся из мест лишения свободы, люди предпенсионного и пенсионного возраста, желающие повысить свой профессиональный статус или уровень, др. [92] Оба эти понятия в некотором роде являются вызовами современности и имеют свою со-бытийную сущность профессиональной подготовки специалистов по социальной работе. Очень важно мнение В.И. Слободчикова, который еще в конце прошлого века определил, что событийная сущность профессиональной подготовки означает наличие дополнительных сфер деятельности, построение собственного профессионального пути с чувством постоянной ответственности и без посторонней помощи, опираясь на продуманные ценности и устои [93].

Как отмечают исследователи, действия всех субъектов основаны на взаимодействии, сотрудничестве и взаимопонимании, что в конечном

итоге будет способствовать повышению качества и эффективности образовательного процесса [94].

По нескольким Интернет-источникам, в 2022 году абитуриенты из ЛНР и ДНР поступили по квоте иностранных граждан. Российские университеты имеют хорошо развитую систему приема абитуриентов из других стран. В 2021 году, по данным Министерства образования и науки, иностранные студенты обучались в более чем 600 университетах и 400 филиалах по всей стране. Большинство запросов поступает от жителей стран СНГ (Казахстан, Туркменистан, Узбекистан), за которыми следуют Китай, Индия и Вьетнам. В 2023-2024 уч. году, в дополнение к уже имеющимся квотным местам для иностранных граждан, будут добавлены бюджетные места для абитуриентов из освобожденных территорий Украины.

Чтобы понять разницу между высшим инклюзивным образованием и инклюзивной профессионализацией, уточним значение понятий «профессионализация» и «инклюзивная профессионализация». Кроме того, рассмотрим ключевое в нашем исследовании понятие «система высшего педагогического образования».

Словарь по профориентации и психологической поддержке дает такое определение: «Профессионализация – это процесс становления профессионала. Этот процесс включает: выбор человеком профессии с учетом своих собственных возможностей и способностей; освоение правил и норм профессии; формирование и осознание себя как профессионала, обогащение опыта профессии за счет личного вклада, развитие своей личности средствами профессии и др. В целом профессионализация – это

одна из сторон социализации, подобно тому, как становление профессионала – один из аспектов развития личности [95].

Толковый словарь Т. Ф. Ефремовой и Энциклопедический словарь профессионализацию определяет как: 1. Избрание какого-либо занятия своей профессией. 2. Переход в разряд профессионалов [96].

Несмотря на то, что понятие профессионализации появилось лишь в XX столетии, представители разных направлений науки всесторонне изучают его как предмет исследования. Большая часть из них относят профессионализацию к феномену социализации.

После первой попытки исследования профессиональной социализации зарубежными учеными Г. Беккером, Б. Гиром, И. Хьюзом, А. Страуссом [97], в конце 1960-х годов окончательно утвердилось понимание процесса профессионализации как трансформация личности в соответствии с профессиональными требованиями [98].

Сегодня термин «профессионализация» широко употребляется и в отечественной, и зарубежной научной литературе. А. А. Ангеловский, рассматривая процесс профессионализации как одну из форм социализации, полагает: «Профессионализация личности, или профессиональная социализация – это процесс, посредством которого человек приобщается к определенным профессиональным ценностям, включает их в свой внутренний мир, формирует профессиональное сознание и культуру, объективно и субъективно готовится для профессиональной

деятельности» [99]. Автор подчеркивает, что профессионализация делится на первичную и вторичную. Первичная профессионализация соотносится с периодом обучения, потому ее результатом является получение соответствующей профессии и квалификации в вузе (бакалавр или магистр). Вторичная – это становление и развитие профессиональных навыков во время трудовой деятельности. Поскольку мы рассматриваем период инклюзивной профессионализации, то изучать мы будем первый этап процесса профессионализации.

Поскольку речь идет о первичной инклюзивной профессионализации, уточним, что это образовательный процесс, обеспечивающий теоретическую и практическую профессиональную подготовку, а также сформированные ценностные качества личности, профессионально-коммуникативные навыки и компетенции, способствующие ее социализации в обществе.

Высшее инклюзивное образование – это результат процесса профессионализации, получение профессии лицами, имеющими социально-функциональные отличия. Поскольку процесс профессионализации может происходить не только в вузе, но и в других учебных заведениях, в которых обучают профессии, то термин «высшее образование» конкретизирует, какая именно квалификационная ступень освоена выпускником, в остальном же эти термины синонимичны.

Высшее инклюзивное образование отражает разнообразные подходы к обучению людей с различными нозологиями, их всестороннее развитие, адаптацию, социализацию, иными словами, это прогрессивные попытки интеграции в педагогике,

которые принесли ей огромный методологический опыт в таких направлениях:

- интеграция и гуманизация системы образования;

- формирование субъектной мотивации на обучение в вузе выпускников школ с инвалидностью и ОВЗ;

- адаптация студентов с инвалидностью и ОВЗ к условиям обучения в вузе;

- социализация студентов в процессе их профессионализации;

  - расширение контактов со сверстниками;

  - формирование делового стиля общения;

  - развитие ценностно-смысловой сферы личности;

- формирование нового менталитета по отношению к студентам с инвалидностью и ОВЗ;

- создание специальной образовательной среды для обучения, развития и воспитания студентов с различными нозологиями;

- психолого-педагогическое сопровождение адаптации и социализации студентов с инвалидностью в социуме;

- создание специализированной системы подготовки таких студентов к обучению в вузе;

- обучение педагогов работе со студентами с различными нозологиями;

- пополнение инклюзивной дидактики новыми педагогическими методами и технологиями.

Система высшего педагогического образования представляет собой совокупность государственных образовательных стандартов высшего педагогического образования и соответствующих образовательных программ,

имеющих лицензии высших учебных заведений независимо от их организационно-правовых форм.

Анализ динамики научной мысли, касающийся процессов реформирования и модернизации системы высшего образования в настоящий период, заставляет обратить внимание на исследования, начиная с конца 90-х гг. XX столетия, таких отечественных и зарубежных ученых, как И. Г. Животовская [100], С. Л. Зарецкая [101], Б. Риддингс [102], А. Амарал [103], А. Л. Арнесен [104], М. Баралди, А. Палентга, М. Занигни [105] и др.

Инклюзивная профессионализация – это новое понятие, имеющее более глубокий смысл и имеющее более масштабное, чем инклюзивное образование, значение в системе высшего педагогического образования. В основе инклюзивной профессионализации лежит понимание инклюзии – доступности к формированию самых высоких морально-этических норм, высокой нравственности, принципов гуманизма. Кроме того, современная профессионализация должна основываться на принципе опережающего обучения, формирования профессионала будущего. Для этого высшее образование осуществляется в условиях доступности к самым современным технологиям, научным разработкам, идеям, а главное – оно должно быть оснащено не по остаточному принципу, а в первую очередь и на самом высоком научно-технологическом уровне.

Инклюзивная профессионализация – это сложный инструментально-технологический образовательный процесс, основанный на концепции инклюзии, методика которого широко используется в

формировании социально-профессиональной субъектности студентов.

Другими словами, инклюзия высшего образования основывается на концепции, включающей научную, социальную, политическую, экономическую сферы включения людей, ресурсов, средств и т. д. в поле деятельности образовательного учреждения по формированию социально-профессиональной субъектности.

Концепция инклюзии – это научно-методическое обоснование инклюзии меньшинства, к которому относим лиц с социально-функциональными отличиями, в основных общественных системах: социальной, политической, экономической. Социальная инклюзия тесно связана с политической и экономической инклюзией. Равный доступ к экономическим возможностям – экономическая инклюзия – является неотъемлемой частью устойчивого развития общества. Рассмотрим каждую составляющую инклюзивной профессионализации более подробно.

Проблема гарантии прав человека сегодня наиболее актуальна, поскольку в последнее десятилетие в обществе наблюдается серьезное расслоение на успешных и благополучных, а также на бедных, изолированных от общества, испытывающих жизненные трудности, людей.

Социальная изоляция – процесс, при котором определенные группы населения или отдельные лица не имеют возможности получить высшее образование и полноценно участвовать в общественной жизни. Причинами социальной изоляции могут быть бедность, отсутствие базовых знаний и возможностей, языковые барьеры, недостаточная активность и

уверенность людей в себе, дискриминация или расизм. Это, в свою очередь, не дает возможности найти работу, получать доход и иметь возможности для учебы. В результате эти люди или группы людей имеют ограниченный доступ к власти и полномочиям властей по принятию решений и поэтому часто не могут участвовать в процессах разработки и принятия решений, которые оказывают существенное влияние на их повседневную жизнь.

Каждый может стать объектом социального неприятия, если он выделяется в обществе, не принадлежит доминирующему большинству. Социальное отвержение может затронуть любого – ребенка-инвалида, который не может ходить в школу и общаться со сверстниками, потому что в здании нет пандуса или лифта; молодого человека, инфицированного ВИЧ, который не заводит друзей из-за страха или стигматизации; сирот, у которых нет базовых навыков и которые иногда не знают, как приготовить простые блюда или постирать одежду. В Докладе о развитии человеческого потенциала 2020 г., в его продолжении 2030 г. определены группы населения, подверженные риску социальной изоляции. К этим группам населения относятся сироты, многодетные семьи, люди с ограниченными возможностями, иммигранты, дети трудящихся-мигрантов, люди, живущие с ВИЧ/СПИДом, и бездомные. Бедность, отсутствие базовых навыков и возможностей обучения на протяжении всей жизни или дискриминация могут не только привести к тому, что эти слои населения неконкурентоспособны на рынке труда, но и лишить их работы и достойного дохода, помешать им получать социальную помощь и

участвовать в общественной жизни, а возможно, тем самым допустить их криминализацию.

Концепция социальной инклюзии, противопоставленная концепции социальной изоляции, возникла в результате перехода большинства обществ к демократическим ценностям, уважению основных прав и свобод людей. Эта концепция возникла в ответ на растущее социальное неравенство, возникшее в результате появления новых условий на рынке труда, которые не могут удовлетворить потребности различных слоев населения. Социальная инклюзия – это процесс, который предоставляет людям, подверженным риску бедности и социальной изоляции, возможности и ресурсы, необходимые для полноценного участия в экономической, социальной и политической жизни с целью достижения уровня жизни и благополучия, соответствующего нормальным нормам общества, в котором они живут. Социальная инклюзия предоставляет людям больше возможностей для участия в процессах принятия решений, которые влияют на их жизнь, и для доступа к основным правам.

Проблема интеграции человека в общество – это в значительной степени проблема создания инклюзивных коллективных и соответствующих культурных форм групповой жизни, а также проблема синтеза таких форм коллективной жизни с индивидуально рациональным типом культурного регулирования, который преобладает в нашей культуре [106]. Если мы перенесем этот вопрос на уровень социально-правовых технологий, это частично вызовет проблемы в создании инклюзивной социокультурной инфраструктуры, а также в правовом регулировании разрешенных форм такой

инфраструктуры и в общественном контроле над ними.

Социальная инклюзия в системе высшего педагогического образования – это подход к обучению, основанный на уважении основных прав и свобод человека. Включение в инклюзивную профессионализацию лиц с социально-функциональными отличиями – это создание определенных информационных и социально-психологических условий для формирования социально-профессиональной субъектности студентов с целью преодоления собственных жизненных неудач и стремления к жизненному самоопределению, самоутверждению и достижению успеха. Формой их социальной и познавательной активности является инклюзивная профессионализация в системе высшего педагогического образования [107; 108].

Политическая инклюзия – это конкретная форма политической интеграции, основанная на правах человека и юриспруденции: национальное сообщество, гражданство, т. е. включение каждого человека в права одного и только одного национального государства в современном мире. Политическая инклюзия – это создание условий для воплощения социальной политики по улучшению жизни людей, попавших в трудную жизненную ситуацию. Инклюзивная профессионализация – это один из важнейших резервов и возможностей, чтобы преодолеть эти трудности.

В политической инклюзии все чаще появляется термин «инклюзивное управление». Управленческий компонент интегральной идеи инклюзивного управления означает, что инклюзивность – это

управляемый и продолжающийся процесс, а не достигнутое состояние [109]. Инклюзивный компонент в управлении образованием означает нечто отличное от обычного использования терминов «включение» и «исключение» для обозначения социального разнообразия участников [110], здесь могут быть реализованы новые понимания и ресурсы общественной ценности или общественного блага. Инклюзивность означает активное преодоление различий во взглядах, проблемах и их решении, которые могут основываться на интеграции институтов, участников, социальных групп.

Экономическая инклюзия предоставляет экономические возможности недостаточно обслуживаемым ранее социальным группам, является необходимым условием для перехода к устойчивой рыночной экономике. Инклюзивная рыночная экономика – это когда каждый человек, независимо от пола, места рождения, социально-экономической среды, возраста и других факторов, имеет доступ к рынкам труда, предпринимательству и, в широком смысле, экономическим возможностям.

Безусловно, внедрение инклюзивного образования в вузе требует определенного экономического потенциала. Современное оснащение необходимыми педагогическими, методическими и материальными ресурсами может быть очень дорогостоящим, поэтому системе педагогического образования, осуществляющей инклюзивную профессионализацию, требуется рассчитывать на определенные затраты [111]. Государство обязано профессионализацию сделать инклюзивной с точки зрения материального обеспечения. Именно высшее педагогическое образование, поскольку закладывает

основы подготовки людей всех абсолютно профессий, на наш взгляд, должно быть оснащено и оборудовано на самом высоком материально-техническом уровне.

Представим инклюзивную профессионализацию в системе высшего педагогического образования в виде схемы (рис. 1.4).



**Рис. 1.4. Составляющие инклюзивной профессионализации**

Таким образом, понятие инклюзивной профессионализации обретает другой, более значимый и глубокий смысл. Инклюзивное

образование является лишь частью инклюзивной профессионализации, включая стандарты и научно-методические основы организации учебно-воспитательного процесса. Однако анализ научной литературы позволяет отметить, что вузы, готовясь к инклюзивности, в основном, заостряют свое внимание на профессиональной подготовке людей с инвалидностью и не всегда готовы к обучению других, по объективным и субъективным причинам, изолированных членов общества. К работе с такими категориями студентов нужны специфические подходы, научно-методологическое и программно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса, технологии социально-педагогической и социально-психологической работы.

### **1.3. Социально-профессиональная субъектность как стержневая целевая направляющая инклюзивной профессионализации в системе высшего педагогического образования**

Инклюзивная профессионализация – это включение в образовательный процесс лиц, страдающих от эксклюзии (изоляция), а поскольку он протекает в обычном высшем образовательном учреждении, все процессы, которые определяют инновационное развитие высшей школы, относятся и к инклюзивному образованию.

Теоретико-методологический анализ литературы (С. В. Алехина, В. К. Зарецкий [112], А. Ю. Белогуров, О. Е. Буланова, А. И. Красило,

И. А. Крестинина, Э. И. Леонгард, О. В. Покрина [113], Т. П. Дмитриева, С. И. Сабельникова, Т. Ю. Хотылева [114], Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская, Е. Л. Гончарова [115], А. Г. Ряписова, Т. Л. [116], Чепель, Т. П. Абакирова, С. В. Самуйленко [117], Л. А. Семина [118], Н. В. Старовойт [119], А. В. Хуторской [120] и др.), в которой изучаются различные аспекты образования, прямо или косвенно касающиеся инклюзивной педагогической практики, подтверждает, что инклюзивная профессионализация в вузе – инновационный процесс, а инклюзивная педагогическая практика в условиях системы высшего педагогического образования – инновационная деятельность.

Основываясь на процессах гуманизации, инклюзивное образование вносит существенные коррективы в образовательную систему, отношение к клиентам с социально-функциональными особенностями, формируя новый менталитет общественного сознания. Социальная работа в инклюзивном образовании – это координация усилий всех специалистов, связанных с этой деятельностью для формирования социально-профессиональной субъектности лиц с социально-функциональными отличиями.

А. Ю. Белоусов видит сущность инновационного подхода в гуманитаризации инклюзивного образования: «Основную цель гуманитаризации инклюзивного образования мы видим в том, чтобы через сферу образования и воспитания человек смог бы ощутить свою этническую культурно-историческую уникальность

одновременно с осознанием своей принадлежности к мировой истории» [121].

Среди инновационных аспектов инклюзивной педагогической практики есть основная – это связь с социальной работой, поскольку обучение в инклюзивном образовательном учреждении предполагает создание специально организованной среды, в которой процессы адаптации, реабилитации, ресоциализации являются ведущими. В учебном процессе эта связь инклюзивного образования с социальной работой очевидна, поскольку весь информационный материал, формы, методы и технологии обучения направлены на преодоление объектного отношения к действительности, когда человек воспринимает себя как жертву обстоятельств и принимает свое положение таким, какое оно есть. Формирование субъектного отношения к действительности – основная задача и образования, и социальной работы. Бережное, высокопрофессиональное отношение к студентам инклюзивного образования отражается в индивидуализации подбора содержания учебного материала, личностно ориентированных форм и методов обучения, направленных на формирование субъектного отношения к себе, жизни, профессиональной деятельности, к своему народу, обществу, стране. И в этом тоже усматривается инновационность.

Подготовка будущих работников к профессиональной деятельности с клиентами, требующими инклюзивных подходов, основывается на формировании у них социально-профессиональной субъектности, что тоже является новым

теоретическим и практическим течением в педагогике.

Есть еще одна существенная инновационная особенность инклюзивной профессионализации – расширение круга абитуриентов с социально-функциональными отличиями. Соблюдение прав человека основывается на образовании всех, кто в этом нуждается, поэтому сегодня пришло время удовлетворять потребности не только инвалидов и людей с ОВЗ, но и других социальных клиентов. Очень важную, на наш взгляд, мысль по этому поводу выражает испанский исследователь А. R. Puerta: «Инклюзивное образование – это модель обучения, которая фокусируется на понимании и удовлетворении потребностей всех людей одинаково, независимо от их дифференцирующих характеристик. Таким образом, постарайтесь понять, что нужно каждому человеку независимо от его пола, возраста, происхождения, этнической принадлежности или культуры. Как правило, инклюзивное образование также уделяет особое внимание оказанию помощи студентам, которые подвергаются повышенному риску социальной изоляции или жизни эпизодов маргинализации. В эту группу, как правило, входят лица всех видов меньшинств, инвалиды или члены семей с ограниченными финансовыми ресурсами. Одной из наиболее важных особенностей инклюзивного образования является то, что вы понимаете, что у каждого обучающегося есть потребности, навыки, способности и черты, которые делают его отличным от остальных. Из-за этого педагоги должны иметь возможность изменять существующее содержание и использовать индивидуальные стратегии, чтобы эффективнее

помочь студентам. С другой стороны, инклюзивное образование выходит далеко за рамки того, что мы видим в аудитории изо дня в день. Многие эксперты считают, что для реального достижения поставленных целей в этой области необходимо полностью трансформировать существующие системы образования, устраняя барьеры и поощряя участие обучающихся всех видов» [122]. Следуя этим тенденциям, мы назвали эту категорию студентов – «лица с социально-функциональными отличиями». Поясним это более подробно.

Понятие «социально-функциональные отличия» состоит из двух ключевых словосочетаний – «социальные отличия» и «функциональные отличия», которые составляют смысловую характеристику данного понятия в области инклюзивного образования и социальной работы.

Социальные отличия между людьми одной профессии – это уровень интеллекта, образования; способность анализировать информацию, формировать и отстаивать собственное мнение; обладать коммуникативными способностями; профессиональные знания и навыки; социальный статус; творческое мышление; стремление к развитию и самосовершенствованию; желание быть полезным другим людям и обществу в целом.

Под функциональными отличиями мы понимаем возможность осуществлять различные виды общественной и профессиональной деятельности: обучение; работа; семья; материальное самообеспечение; поведение в соответствии с общественными правилами, традициями, законами; активный досуг; способность моделировать собственное поведение в зависимости от ситуации;

умение устанавливать новые социальные связи и взаимодействовать с другими людьми и группами людей.

Есть объективные причины, определяющие социально-функциональные отличия (пенсионный возраст, служба в армии, освобождение российской армией новых территорий в ходе СВО, нахождение в местах лишения свободы или процесс ресоциализации после недавнего освобождения, переселение, миграция и пр.), и субъективные причины (отсутствие личностных качеств, способствующих становлению личности, профессиональному развитию, формированию субъектных личностных качеств: самостоятельности, ответственности, ценностно-смысловой ориентированности, интернальности и пр.).

Лица с социально-функциональными отличиями – это люди, которые по объективным или субъективным причинам отходят от общественных норм в политическом, идеологическом, морально-нравственном или поведенческом аспекте от общественных норм и социальных правил или не имеют возможности нормально функционировать в обществе, свободно перемещаться в социуме, самостоятельно развиваться как личность и профессионал.

Другими словами, социально-функциональные отличия – это индикатор социально-профессиональной субъектности личности.

Социально-профессиональная субъектность – это понятие, тоже основывающееся на нескольких семантико-функциональных составляющих: – субъектность, социальная субъектность и профессиональная субъектность.

Поиски понятий «субъектность» и «социальная субъектность» в словаре новейшей социологической лексики С. А. Кравченко [123], терминологическом словаре по дисциплине «Инклюзивное образование» Т. Ю. Новиковой [124] не дали положительных результатов.

В психологическом словаре Л. А. Карпенко дается такое определение субъектности: «Субъектность (от лат. *subjectum* – подлежащее) – свойство индивида быть субъектом активности. Применительно к человеку, «быть субъектом» – значит быть носителем идеи «Я», а это, в свою очередь, означает, что человек мыслит, воспринимает, переживает и осуществляет себя в качестве причины себя самого, то есть обнаруживает себя как *causa sui*» [125].

В философском словаре В. И. Моисеева читаем: «объективно задана система некоторой субъектной иерархии («царство целей», по Канту), в которой каждое субъектное начало (ценность, поступок, существо и др.) занимает определенное иерархическое место в рамках фиксированного контекста» [126].

В педагогическом словаре Коджаспировых субъектность представляется следующим образом: «способность человека быть стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному, выстраивать планы жизни» [127]

Из этих толкований следует, что педагогическое представление о субъекте нам подходит больше, поэтому его и будем считать рабочим определением субъекта.

Детерминация «социальной субъектности» активно изучается российскими (Н. Г. Баженова, А. А. Дарган, Л. Д. Демина, И. А. Ральникова, Ю. В. Березуцкий, Б. М. Арженковский, Е. В. Богданова, Е. Ю. Леонова, Л. Л. Мехришвили, И. Г. Андреева, О. Ф. Ларионова, В. А. Луков, Ю. А. Зубок, В. И. Чупров, Г. З. Нафикова и др.) и зарубежными (Ф. Г. Рей, К. Пауэлл, Р. Корньюэлль, С. Кенни, Т. Ливальд и др.) учеными.

Н. Г. Баженова, связывая понятие социальной субъектности с процессами самоорганизации студентов, определяющим его индикатором считает высокий уровень социальной активности. Автор справедливо замечает, что социальная субъектность развивается у человека на протяжении всей его жизни, что позволяет говорить о ее уровнях и развитии личностных качеств, ее характеризующих. Н. Г. Баженова отмечает такие качества личности, определяющие ее социальную субъектность, как «сознательность, связанную со способностью к целеполаганию и рефлексии, свободу выбора и ответственность за него, уникальность». Автор полагает: «Характеризуя социальную субъектность, следует учитывать, с одной стороны, потребности, мотивацию, ценностные ориентации, с другой – содержательные характеристики общественной жизни – сферы, куда вкладывается человек как субъект в силу своих потребностей, способностей или сложившихся обстоятельств» [128]

А. А. Дарган определяет социальную субъектность как личностное качество: «Рассмотрение социальной субъектности как качества личности делает возможным его двухуровневую дифференциацию, а также открывает перспективы

изучения механизмов формирования определенного типа социальной субъектности. Ведь при таком подходе социальная субъектность может иметь определенное значение как для самого индивида, так и для общества в зависимости от того, какой он сделал ценностный выбор жизненной стратегии самореализации» [129].

Л. Д. Демина и И. А. Ральникова, объясняя сущность понятия психологического здоровья, опирающегося на концепцию жизненных сил, подчеркивают его индивидуальную и социальную субъектность [130].

Ю. В. Березутский под социальной субъектностью молодежи понимает ее способность «выступать в качестве активного субъекта (актёра, деятеля) социальной реальности. Социальная сущность активности молодежи проявляется в воспроизводстве и обновлении общественных отношений, в социальном конструировании и проектировании реальности, включая ее ценностно-нормативную сферу, в различных формах социальной деятельности» [131].

Б. М. Арженовский, опираясь на теоретико-методологические исследования других ученых, опровергает сущность «активного субъекта (актёра, деятеля) социальной реальности» в понятии социальной субъектности молодежи, связывая характеристики этого феномена с отказом от социальной активности, протестной позицией молодежи в ответ на вытеснения ее из центра экономической жизни страны. Ведущими характеристиками субъектности автор называет «дистанцирование от мобилизационной преобразовательной деятельности» [132].

Примечательно, что Е. Ю. Леонова и Л. Л. Мехришвили связывают образование осужденных, то есть, клиентов социальной работы, которых мы относим к лицам с социально-функциональными отличиями, с формированием их социальной субъектности [133].

Е. В. Радченко и К. А. Ранг, изучая понятие субъекта с точки зрения философии и его лингво-семантической сути, дают такое определение: «Субъектность – широкое и сложное по своему содержанию понятие, обозначающее качество субъекта и имеющее различные интерпретации в логике, философии, лингвистике и в обычной житейской практике» [134].

Субъект – это совокупность когнитивных, деятельностно-практических, содержательно-этических отношений к миру.

Субъектность человека по своей природе связана со способностью индивида превратить свои средства к существованию в предмет практической трансформации. Существенными чертами этого процесса является способность человека управлять своими действиями, преобразовывать реальность, планировать способы действий, реализовывать запланированные программы, отслеживать прогресс и оценивать результаты своей деятельности.

Субъектная позиция – это устойчивая система отношений человека к миру, другим людям и самому себе, позволяющая ему сознательно, ответственно и свободно строить свою жизнь в обществе, а также совершать жизненный выбор и действия, основными критериями которых являются ценности, принятые индивидом. Актуальной становится институционализация формирования субъектности,

разработка комплексной программы изучения формирования и оценки субъектности студентов как образовательного результата в современном вузе [135].

По определению И. Г. Андреевой, субъектность напрямую связана с саморазвитием личности в области ведущей деятельности, потому профессиональная деятельность служит формированию и развитию профессиональной субъектности, начиная с обучения в вузе [136].

Весьма своеобразно, в стиле 90-х, но, на наш взгляд, очень конкретно и точно дает определение субъектности В. И. Степанский, считая, что в основе этого понятия «рефлексивное осознание себя самого, во-первых, как физиологического индивида, имеющего биологическую общность с другими индивидами (соматическое-Я); во-вторых, как общественного существа, подобного другим людям как членам социума (социальное-Я); в-третьих, как индивидуальности, характеризующейся собственным психическим миром, не тождественным психическому миру любого другого человека (психическое-Я)» [137].

Как интегральное качество рассматривает феномен субъектности М. В. Исаков, включая в него такие личностные характеристики, как свобода, ответственность и рефлексивность, дополняя его структуру личностной автономией и внутренней мотивацией (Э. Деси и Р. Райан), и отмечает, что ранее в науке эти дефиниции рассматривались отдельно друг от друга, локусом контроля (Дж. Роттер), рефлексивностью (В. В. Пономарева), психологическим благополучием (К. Рифф). «Субъектность – это способность быть и осознавать

себя источником движения, неся ответственность за последствия своих деяний», – считает автор [138].

Самые разные аспекты субъектного развития исследуют российские ученые К. А. Абульханова, Л. И. Анцыферова, А. А. Бодалев, В. А. Бодров, А. В. Брушлинский, Е. Н. Волкова, Л. А. Головей, А. А. Деркач, А. Л. Журавлев, Д. Н. Завалишина, В. Т. Кудрявцев, А. К. Осницкий, В. А. Петровский, В. В. Селиванов, Е. А. Сергиенко, В. И. Слободчиков, И. В. Сыромятников и др. Профессиональная субъектность – понятие, которое имеет определение в философии (Е. В. Радченко, К. А. Ранг), социологии и педагогике, но поскольку это все же психологическое понятие, трансформированное в педагогику, то чаще всего его рассматривают психологи.

Е. В. Богданова определяет социальную субъектность студенческой молодежи как социально ориентированную активность, инициативность, социально-профессиональное взаимодействие, накопление социального опыта [139].

Представители зарубежной научной литературы тоже исследуют проблемы субъекта и социального субъекта. Ф. Г. Рей рассматривает проблемы, связанные с развитием социальных представлений в современной психологии. По его мнению, понятие субъектности с историко-культурной точки зрения вводится в дискуссию о современных альтернативах развития социального представления. Исходя из этих рамок, субъектность полностью переопределяется, приобретая новое значение как часть совершенно новой теоретической системы. Исходя из этого определения, субъектность понимается не как исключительно индивидуальное

явление, а как важная сторона любых социальных явлений [140].

Проводя антонимическую параллель между субъектностью и объектностью, К. Пауэлл так объясняет разницу между этими двумя понятиями: «В области онтологии объективные вещи независимы от ума, а субъективные вещи зависят от ума. Другими словами, объективные явления— это те, которые существуют вне или независимо от человеческого разума. Это включает в себя такие вещи, как камни, деревья, физические тела и конкретные модели поведения. С другой стороны, субъективные вещи существуют только в человеческом уме. Это включает в себя мысли, чувства, восприятие, мотивации, желания, страхи, мечты и так далее. С другой стороны, в области эпистемологии объективность и субъективность относятся к статусу утверждений об истине». И далее: «Эмиль Дюркгейм и Макс Вебер пришли к единому мнению о цели создания эпистемологически объективного знания. Однако они расходятся во мнениях о том, насколько важны онтологически субъективные и объективные вещи для социологического объяснения. Дюркгейм, например, сделал два важных утверждения: коллективные способы действия, называемые «социальными фактами», существуют объективно, независимо от индивидов, которые их осуществляют; и мы должны изучать социальные факты исключительно по их объективным свойствам, не отдавая предпочтения субъективным значениям, которые эти действия имеют для индивидов, которые их выполняют. Примечательно, что Вебер совершенно не согласился с обоими этими утверждениями. Он делает два противоположных утверждения:

– единственные вещи, которые существуют в обществе, являются человеческие индивиды и их поступки;

– когда мы говорим о последовательности действий, как если бы они были вещами (например, «Католическая Церковь», «канадское правительство»), мы говорим метафорически, не в буквальном смысле;

– правильно знать и понимать, что социальное действие мы должны изучать как субъективные смыслы, которые мотивируют действие конкретных лиц, которые его выполняют» [141].

Таким образом, анализ научных источников по проблеме исследования субъекта, субъектности и социальной субъектности наталкивает на такой вывод: российские исследователи связывают это понятие, в основном, с личностными качествами, тогда как зарубежные отождествляют его с личностно мотивирующими смыслами деятельности. И то, и другое, на наш взгляд, является важным и только дополняет друг друга.

Преломляя проанализированную научно-теоретическую основу определений социальной субъектности через призму инклюзивного образования лиц с социально-функциональными отличиями, дадим собственное определение этому понятию.

Социальная субъектность – это определенные качества личности, влияющие на ее внутреннее состояние, которое мотивирует ее на активную жизненную позицию, деятельность, творческую и профессиональную мобильность.

Детерминируя вторую составляющую определения социально-профессиональной

субъектности – профессиональную субъектность, остановимся на следующих мнениях.

Анализ современных исследований в области психолого-педагогических изысканий (А. Сейтканова, Н. Масленникова, А. Грязнухин, М. Леонтьев, А. А. Деркач, Е. В. Селезнёва, Е. Н. Волкова, М. В. Исаков, И. В. Сыромятников и др.) свидетельствует о значительной научной значимости решения проблемы сознания личности, профессионального сознания специалиста. Сознание современной личности, по мнению этих авторов, следует рассматривать в связи с влиянием нескольких объективных (социальных) и субъективных (психологических) факторов, которые состоят из совокупности базовых понятий. То есть успешность современного человека обусловлена различными, в том числе и социальными факторами. Именно эти факторы дают качественный импульс развитию взаимодействия профессиональной субъектности личности с окружающей средой, обеспечивая личностный и профессиональный рост профессиональной субъектности личности. Социальная сфера влияет на профессиональную деятельность профессиональной субъектности личности, неразрывно связана с социальными требованиями к образованию и внутренними закономерностями развития профессиональной субъектности личности как социального существа [142].

Профессионально-субъектное развитие личности формируется только во взаимодействии с другими людьми и окружающим социумом, поэтому исследования ученых, характеризующих этот процесс, представляются нам одинаково интересными

и важными. Именно через отношение человека к самому себе понимает субъектность педагога Е. Н. Волкова [143].

А. А. Деркач, рассматривая процесс профессионального развития, отмечает, что профессиональная субъектность формируется в процессе деятельности, что целиком зависит от отношения к выбранной профессии и определяется как «динамический, интериоризированный личностью процесс акмеологического взаимодействия», в результате которого осуществляется принятие социально значимых ценностей, способствующих формированию ценностно-смысловой ориентации личности профессионала [144].

Колумбийский исследователь Дж. П. Касас Трухильо отмечает, что большинство систем образования транслируют политику, направленную на благо общества. Однако эффективность применения этих методов неизвестна, поскольку для понимания ситуаций обучения следует брать во внимание мнение обучающихся. Тема субъектности педагога концептуализируется и обсуждается, поскольку он относительно преподавания может использовать свои собственные теории как альтернативы. Размышляя ретроспективно и перспективно о значимом образовательном опыте, связанном с деятельностью по инклюзивному обучению, автор, чтобы решить эту дихотомию (греч. διχотоμία: δῖχῆ, «надвое» + τομή, «деление»), руководствуется описанием профессиональной субъектности в отношении инклюзии самими преподавателями. Нарративы показывают, что телесная, социально-аффективная, когнитивная и этико-моральная диагностика являются

частью профессиональной субъектности педагогов в рамках колумбийской политики инклюзии [145].

Формирование профессиональной субъектности начинается в период профессионализации в вузе с отношения к профессии, профессиональной идентичности, развития профессионально значимых личностных качеств. Инклюзивная профессионализация предполагает особо ценностное отношение к качествам личности, формирующимся под воздействием гуманистических ориентаций, направленных на идеологию, в которой личность – это тот вектор, который должен определять наилучшие общественные и педагогические ориентиры.

Социальная работа и инклюзивное образование имеет тот самый акмеологический стержень, который объединяет их ценностно-смысловую основу, методологию, педагогические и психологические подходы в формировании профессиональной субъектности обучающихся, в основе которой – здоровьесбережение.

Как считают исследователи, формирование профессиональной субъектности, субъектной позиции участников образования сегодня рассматривается как непосредственный образовательный результат, что обусловлено как трактовкой компетентного подхода к образованию (компетентность как система личностных качеств), так и деятельностным характером субъектности, условиями ее существования и развития ее качества. Ученые указывают на то, что психолого-педагогические исследования раскрывают методы и технологии развития субъектности и анализа ее качества у участников образовательной практики. Значение

понятий «субъект», «субъектность» и «субъектная позиция» особенно важно для определения понятия «профессиональная субъектность».

В инклюзивной профессионализации имеется целый комплекс особо значимых профессионально-субъектных качеств педагога, осуществляющего образовательный процесс в вузе, к ним относятся мобильность, самоорганизация, умение работать с большим потоком информации, владеть специальными компьютерными программами и технологиями обучения студентов с проблемами слуха и зрения, владеть основами тифлопедагогики, сурдопедагогики, дефектологии и соответствующими личностными качествами: чуткость, внимательность, терпеливость, желание всегда прийти на помощь, добиваться максимального результата от своего труда, умение организовать индивидуальную и групповую работу со студентами с ОВЗ, владение ИКТ, увлеченность своим трудом, желание находиться в постоянном творческом поиске, стремление к успеху.

З. Абаева, И. Оралканова, Э. Уайдуллакизи (Казахский национальный педагогический университет им. Абая) считают, что ключевым фактором успеха инклюзивного образования является формирование профессиональной субъектности будущих педагогов в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В условиях инклюзивного образования педагог должен обладать новым концептуальным мышлением, умением осознавать личностную и социальную значимость профессиональной деятельности для детей с ограниченными возможностями здоровья и брать на себя ответственность за качество формируемого результата. Авторы на основе компетентностного

подхода предлагают наиболее эффективные и научно обоснованные способы обучения, формы и методы формирования готовности педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Ученые вводят понятия «компетентность педагога инклюзивного образования» и «готовность педагога к работе в инклюзивном образовании». Подготовка современного педагога, способного реализовать инклюзивное образование, является чрезвычайно актуальной и сложной задачей для высшей педагогической школы. Это содержательно-идеологическая, нравственная и духовная подготовка специалистов в области гуманитарных наук, умение самостоятельно творчески выбирать и использовать технологии, подходящие для использования в обучении лиц с ОВЗ. Среди основных качеств педагога, работающего в инклюзивном образовании, авторы выделяют эмпатию (Е. О'Корман, Ш. Друди, П. О. Агавелян, Е. В. Рязанов и др.), педагогический оптимизм, гуманность (Э. Гофман, М. Н. Назарова, Е. Сегин), любовь к детям (Е. К. Грачев, Л. Ф. Сербин), терпение (Р. О. Агавелян, Е. К. Грачев, Дж. Деморель, П. И. Ковалевский, Л. Г. Орша), активность педагога, сотрудничество в развитии обучающегося с ограниченными возможностями здоровья (Р. О. Агавелян, И. В. Сергеев) и другие, кроме того в своем исследовании они констатировали необходимость формирования духовной культуры и профессиональной личностной готовности педагогов [151].

Г. К. С. Сантос, А. М. Мартинес в своей работе обсуждают, как профессионально-субъектное развитие педагога привело к изменениям в его поведении и педагогической деятельности, вызвав

изменения в социальном климате группы обучающихся в результате новой социально-субъектной конфигурации, сформированной в функционировании обучающихся, подразумевающей новый набор паттернов поведения и социальных отношений в группе. Это позволило одной глухой студентке, которая чувствовала себя исключенной из динамики занятий, вновь почувствовать себя включенной в работу группы. Случай, выбранный авторами данной статьи, был изучен в более широком исследовании, разработанном на основе теоретического предложения Гонсалеса Рейса о субъектности [152], а также на основе конструктивно-интерпретативной методологии, предложенной тем же автором для изучения профессиональной субъектности. Исследование показало, что обучение эффективно, когда оно ведет к включению и развитию обучающихся. Дидактика – это развитие ресурсов, способных мобилизовать мотивацию обучающихся. Ни присутствие обучающегося с ОВЗ, ни рассуждения об инклюзии, ни размышления о практике преподавания и возможностях обучения не могут привести к изменениям в профессиональной субъектности педагогов и, следовательно, в их педагогической практике [153].

Обобщая изученную отечественную и зарубежную литературу, раскрывающую сущность профессиональной субъектности педагогов, делая акцент на особенностях их работы в условиях инклюзивного образования, сделаем вывод о том, что, несмотря на внимание ученых к этой проблематике, четкого общепринятого определения понятия «социально-профессиональная субъектность педагога, работающего в условиях инклюзивного

образования» нет, как и нет определения «социально-профессиональная субъектность участников образовательного процесса инклюзивной профессионализации»

Исходя из этого и на основе исследований проблемы современными отечественными и зарубежными учеными, предлагаем такое определение данной научной дефиниции:

Социально-профессиональная субъектность в условиях инклюзивной образования – это компетентностная характеристика участников процесса инклюзивной профессионализации, включающая усвоение когнитивно-интеллектуальных компетенций и ценностно значимых личностных качеств, направленных на удовлетворение потребности личности в успешном функционировании в обществе.

Эти понятия являются основой инновационной сущности процесса инклюзивной профессионализации. Чтобы выделить инновационную составляющую процесса профессионализации в условиях инклюзии, обратим внимание на то, что наше мнение об инновационной сущности инклюзивного образования как постоянно развивающегося института, разделяют и другие исследователи (С. В. Алехина [154], А. Г. Ряписова [155], О. И. Ваганова, М. П. Прохорова [156], Н. Н. Малофеев [157], Р. Н. Жаворонкова [158], Е. А. Воронич [159],

А. Г. Ряписова, рассматривая инклюзивное образование с точки зрения различных направлений науки – философии, экономики, педагогики и психологии, определяет сущностные характеристики и признаки системной инновации. Анализируя

ретроспективу развития инклюзии, автор представляет классификацию системных инноваций, отражающую разнообразие их типов и видов. В ходе анализа она акцентирует внимание на том, что введение в образовательное учреждение инклюзивного образования существенным образом влияет на всю систему образования. Исходя из этого, автор выделяет «точечные (локальные), линейные (горизонтальные, плоскостные); структурные (сферические, пространственные, архитектурные); фундаментальные (базовые); кардинальные (собственно системные); многомерные (разносторонние, глобальные) и надсистемные инновации». В итоге автор обосновывает вывод о том, что введение системной инклюзивной инновации включает процессы модернизации системы образования не только на уровне образовательного учреждения, но и на региональном и межрегиональном уровне, оптимизируя, совершенствуя, активизируя, повышая эффективность всех процессов образовательной системы [160].

Следовательно, такой подход оправдывает расширение рамок включения в образование лиц с социально-функциональными отличиями, к которым мы относим инвалидов, пенсионеров и лиц предпенсионного возраста, военнослужащих, лиц из освобожденных территорий, осужденных и освободившихся из мест лишения свободы, мигрантов и переселенцев.

Инклюзивные инновационные возможности в современной системе педагогического образования реализуются через открытое инклюзивное образование. Это, во-первых, выбор индивидуального образовательного пути на протяжении всей жизни за

счет появления новых источников знаний, таких, как средства массовой информации, компьютерные сети и т.д., и радикальное изменение технологии знаний на основе важных дидактических положений и принципов, таких как индивидуализация и дифференциация образовательного процесса при сохранении его целостности; во-вторых, изменение роли педагога в компьютеризированной системе образования, основной функцией которой становится роль наставника, консультанта, фасилитатора как в мире знаний, так и в формировании целостного качества обучающегося быть человеком [161; 162; 163; 164; 165; 166].

Ориентация образования на саморазвитие студентов – опора на личностный жизненный опыт, личная заинтересованность, творческая работа, индивидуализация; развитие независимости и самостоятельности студентов в процессе обучения; поддержка самоопределения, самопознания, саморазвития, самореализации [47; 167; 168; 169].

Рассматривая инклюзивное образование как инновационное явление и источник пути интеграции в обществе лиц с социально-функциональными отличиями, постараемся акцентировать внимание на его положительных аспектах:

- стимулирующее воздействие более способных сверстников;

- возможность в более широком диапазоне знакомиться с жизнью;

- развитие навыков общения и нестандартного мышления (как у обучающихся с особенностями психофизического развития, так и у их здоровых сверстников);

– возможность выявления гуманности, сочувствия, милосердия, терпимости в реальных жизненных ситуациях, что является эффективным средством нравственного воспитания.

Таким образом, поиск путей радикальной реструктуризации инклюзивной профессионализации ведется сегодня во всем цивилизованном мире, о чем свидетельствует анализ литературы по исследуемой проблеме, отражающий получение значительных преимуществ в экономической, политической, социальной, культурной и других сферах. Именно поэтому образовательное сообщество активно формирует и реализует программу по гармонизации институтов и принципов различных европейских образовательных и научных комплексов инклюзивного образования.

Итак, инклюзивная профессионализация – инновационный процесс в системе высшего педагогического образования, который отражается в поиске путей свободного доступа всех граждан к его получению. Основываясь на отечественном и зарубежном опыте, отметим, что процесс инклюзивной профессионализации находится в постоянном развитии. Введение в научный тезаурус новых понятийных категорий значительно расширяет представления об этом развитии. Так, основываясь на понятии лица с социально-функциональными отличиями (инвалиды; лица пенсионного и предпенсионного возраста; демобилизованные или готовящиеся к демобилизации военнослужащие; граждане из освобожденных территорий; заключенные и освободившиеся из мест лишения свободы, находящиеся в процессе ресоциализации; мигранты; переселенцы; лица, находящиеся в трудной

жизненной ситуации и т. п.), можно сразу включить целую цепочку инновационных аспектов развития инклюзии, к которым относим процесс формирования социально-профессиональной субъектности, основывающийся на личностно ориентированных, индивидуальных и дифференцированных системно-компетентностных подходах и методах его реализации, введение тьюторства как индивидуализации образовательного процесса, создание иммерсионных инновационных технологий, открывающих новые образовательные возможности в инклюзивной профессионализации.

Следовательно, вполне очевидно, что успешная социализация личности без качественной профессиональной подготовки, невозможна. Высшее образование ученые расценивают как механизм интеграции в общество тех, кто по разным причинам, находится в изоляции (эксклюзии).

Научные выводы, основанные на мнении отечественных и зарубежных ученых (С. А. Алехиной, Б. Н. Бубеевой, О. А. Поповой, А. Г. Ряписова, Е. Г. Самарцева, Т. Л. Чепель, D. G. Barres, Z. C. Carrion, R. L.-C. Delgado и др.) свидетельствуют, что инклюзия является инновационным явлением в образовании. Особое место в инновационных процессах трансформаций образования мы бы отнесли инклюзивной профессионализации как системе, включающей самые разные аспекты развития общества в высшее образование. Это поясняет новые подходы к высшему инклюзивному образованию, поскольку расширяет круг субъектов обучения. Таким образованием управляют новые цели и задачи, определяющие формирование социально-профессиональной

субъектности как более глубокого и емкого понятия, включающего и образование, и социальную защиту людей с социально-функциональными отличиями. Высшее образование при таком подходе является инструментом и механизмом одновременно, направленным на интеграцию и адаптацию людей с социально-функциональными отличиями в обществе, их дальнейшую субъектно-профессиональную деятельность.

#### **1.4. Особенности социальной инклюзии в профессионализации социальных работников**

Рассматривая социальную инклюзию в профессионализации социальных работников, обратим внимание на то, что, начиная с конца XX, и в XXI веке получены первые обнадеживающие результаты инклюзии в среднем обучении, которые дают возможность определить горизонты высшего инклюзивного образования, а также значительно расширить представление о его возможностях и перспективах. Дидактические и методологические подходы инклюзивной профессионализации – это белое пятно в исследованиях как зарубежья, так и отечественной науки, именно поэтому высшее инклюзивное образование в настоящее время определяется как «наиболее значимое инновационное движение в образовании XXI века» [170].

В ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» предоставляется право на получение высшего профессионального образования лицами с ОВЗ. Так, ст. 10 это звучит так: «Профессиональными

образовательными организациями и образовательными организациями высшего образования, а также организациями, осуществляющими образовательную деятельность по основным программам профессионального обучения, должны быть созданы специальные условия для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья». Ст. 11 закрепляет их право на получение следующих льгот в период обучения: «При получении образования обучающимся с ограниченными возможностями здоровья предоставляются бесплатно специальные учебники и учебные пособия, иная учебная литература, а также услуги сурдопереводчиков и тифлосурдопереводчиков. Указанная мера социальной поддержки является расходным обязательством субъекта Российской Федерации в отношении таких обучающихся, за исключением обучающихся за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета. Для инвалидов, обучающихся за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, обеспечение этих мер социальной поддержки является расходным обязательством Российской Федерации» [171].

Поскольку мы принимаем во внимание не только лиц с ограниченными физическими возможностями, потому что объединили всех, кто не имеет полноценной возможности учиться на очной форме обучения по разным социально-функциональным причинам, то считаем необходимым более подробно коснуться каждой категории клиентов социальной работы, которые входят в группу – лица с социально-функциональными отличиями. Такой вид социальной инклюзии, как профессионализация для

лиц с социально-функциональными отличиями (инвалиды, военнослужащие, мигранты и переселенцы, лица из освобожденных территорий, осужденные и освободившиеся из мест лишения свободы, люди пенсионного и предпенсионного возраста), представляет другие условия доступности, иной масштаб и уровень их социальной реабилитации и ресоциализации в условиях высшего образования.

Несмотря на то, что инклюзивное высшее образование считается инновационным явлением, для инвалидов и лиц с ОВЗ этот процесс уже не новый, имея определенные положительные результаты, он совершенствуется и требует, в основном, методико-педагогической помощи и материального оснащения. Что касается такой категории клиентов, как осужденные, надо осознать особую воспитательную роль высшего профессионального образования в жизни человека, его место, доступность, а в связи с этим государственную потребность в осмыслении его процедурно-результативной важности.

Мировой пенитенциарный опыт, к сожалению, демонстрирует, что пребывание в местах лишения свободы, вместо исправления осужденных, превращает большинство из них в самых опасных преступников. В связи с этим во многих странах мира ведется поиск новых форм и методов позитивного воздействия на заключенных, с этой целью сосредоточивается внимание на совершенствовании режима исполнения и отбывания наказания. Процесс обучения, особенно получение высшего образования, – это опыт европейских стран, который демонстрирует миру путь к устранению существующих проблем в воспитании, перевоспитании и исправлении заключенных,

является началом изменений в самой исполнительной системе. Несмотря на то, что такая практика уже существует в РФ и других странах, она не распространена и весьма затруднена в ЛНР, а отечественное правовое поле нуждается в упрощении системы обучения осужденных в высших учебных заведениях, необходимых изменений в законодательстве и разработки механизмов его внедрения.

В Основном Законе ЛНР – Конституции в ст. 36 п.1: сказано: «Каждый имеет право на образование», в п.3 говорится: «Каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении и на предприятии», в п.5 уточняется: «В Луганской Народной Республике поддерживаются различные формы образования и самообразования» [172].

Конституция Российской Федерации предоставляет каждому право на образование (статья 43). Что касается лиц, приговоренных к лишению свободы, то механизм его реализации имеет свои особенности.

В соответствии с действующим законодательством Российской Федерации пенитенциарная система (далее – УИС) обязана обеспечивать осужденным общую подготовку. В пенитенциарных учреждениях создаются необходимые условия для получения осужденными общего и среднего (всестороннего) образования (статья 112 Уголовного кодекса Российской Федерации (УИК РФ)) [173]. С этой целью МУ организует вечерние общеобразовательные школы (посменно) или учебно-консультационные центры.

Порядок организации получения осужденными общего и среднего (общеобразовательного) образования регулируется совместным постановлением Министерства юстиции и Министерства образования и науки Российской Федерации № 61/70 от 27.03.2006 «Об утверждении Положения об организации получения основного общего и среднего (полного) общего образования лицами, отбывающими наказание в виде лишения свободы в исправительных колониях и тюрьмах уголовно-исполнительной системы» [174].

В п. 9 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» говорится: «Лицам, осужденным к принудительным работам или к лишению свободы, разрешается получение среднего профессионального и высшего образования в заочной форме обучения в профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования с учетом требований уголовно-исполнительного законодательства Российской Федерации к отбыванию соответствующего вида наказания» [175]. В 2022 году около тысячи заключенных по всей стране воспользовались этим правом и заочно получают высшее образование в вузах. Статистика показывает, что среди студентов имеются те, кто осужден на пожизненное заключение (на сегодня их 9 чел.). По данным тюремного ведомства, за десять лет число заключенных, получающих высшее образование, выросло в три раза. Эффективность такого обучения в перевоспитании осужденных показывает то, что многие из тех, кто прошел процесс профессионализации в российском вузе в период заключения, после выхода на свободу смогли открыть

успешный бизнес или находили интересную работу [175].

Механизмом, который предоставляет возможности получения осужденными к лишению свободы высшего образования является предоставление обучающимся специальных тренировочных площадок, оснащенных компьютерами. Компьютеры для возможности осуществлять онлайн-общение с преподавателями оснащены веб-камерами. Существует возможность, хоть и не для всех заключенных, получать приказы через Интернет и проводить контрольно-проверочную работу. Однако, как правило, изучение большей части учебного материала осуществляется с использованием компьютеров и электронных книг без функций аудио- и видеозаписи, а также без доступа в Интернет. Учебные заведения обеспечивают учащихся всеми необходимыми материалами [176]. Для сравнения, европейские тюремные правила в этом плане отмечают: «В программах перевоспитания необходимо предусматривать возможности отпусков (увольнений) для заключенных, которые предоставляются в максимально возможной степени по медицинским показаниям, в связи с обучением, вопросами профессионального характера ...» [177].

Таким образом, вполне целесообразным представляется включение в группу клиентов инклюзивного высшего образования с социально-функциональными отличиями кроме инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья такой категории клиентов социальной работы, как заключенные.

Кроме определенных, выраженные социально-функциональные отличия имеет еще одна категория

клиентов – пенсионеры, которые (об этом свидетельствуют примеры из жизни известных людей) после выхода на пенсию еще долгое время, иногда на протяжении всей жизни, оставались субъектами деятельности. Некоторые из этих людей кардинально меняли свою деятельность, воплощая в жизнь свои давние мечты, некоторые добивались больших успехов в разных сферах профессиональных поприщ.

Однако логика подсказывает, что надо осторожно относиться к идее привлекать людей пенсионного возраста к образованию и труду. Следует понять, о каком возрасте, физических возможностях, а главное, о каких реальных способностях пенсионеров идет речь. Определенно, главное в позиции привлечения пенсионеров к повышению своей квалификации и изменению статуса не работающего пенсионера на работника пенсионного возраста – его собственная жизненная позиция, мотивация, желание стать субъектом профессиональной деятельности, что, без всякого сомнения, делает жизнь пенсионера наполненной, полноценной, заставляет мобилизовать силы и способствует продлению жизни. Тенденция, когда при приеме на работу работодатели предпочитают взять сотрудника до 35 лет, не более чем миф. Учитывая профессиональный и жизненный опыт, аналитические и творческие способности, сложившиеся моральные принципы, свободу от декретных отпусков, воспитания детей, бюллетеней (а их действительно среди работающих пенсионеров, как ни странно, значительно меньше), найти работу человеку пенсионного возраста хоть и не просто, но реально. Поэтому повышение квалификации или качественное переобучение пенсионеров –

необходимое условие для продолжения ими эффективной трудовой деятельности.

Среди женщин предпенсионного и пенсионного возраста есть такие, которые вообще длительное время не работали, растили детей, ухаживали за больным мужем или ребенком-инвалидом, но желали бы возобновить профессиональную деятельность. Многие из них имеют высшее образование, но устроиться по специальности не представляется возможным или профессиональные знания и навыки полностью утрачены. Для этой категории женщин обязательно должна быть система обучения и перепрофилирования.

По мнению психологов, нередко кризис самоопределения наступает к 38-40 годам, когда человек понимает, что профессия, которой он владеет, не приносит ни морального, ни материального удовлетворения [178; 179; 180]. В таких случаях человек должен быть уверен, что сможет переучиться, получить высшее образование, выбрав его сознательно, сопоставляя его со своими внутренними потенциями и возможностями. Профессиональное переобучение (получение новых знаний по прежней профессии или даже кардинальная смена сферы деятельности) – единственный путь преодоления этого кризиса.

Использование уникального профессионального опыта работающих пенсионеров в педагогической деятельности наблюдается во все времена. Следует привлекать их к социальной работе, что, безусловно, соответствует их жизненному опыту и профессиональным навыкам. Одним из таких путей является привлечение людей предпенсионного

возраста и пенсионеров к инклюзивной профессионализации в системе высшего педагогического образования, создание для этого в высших учебных заведениях специальных условий обучения, резервирование рабочих мест, не облагая работодателя налогами, другие меры по защите прав пенсионеров.

Практика возрастных ограничений, запретов, резервирование, создание специальных условий для определенных возрастных категорий существует давно и распространено повсеместно (в организации воспитания, обучения, лечения, труда и т.д.). Существуют возрастные ограничения на выбор тех или иных видов деятельности, например, в организации труда, связанной с безопасностью людей. На действительную службу в армию призываются в строго определенном возрасте, за пределами которого призвать уже не могут, несмотря на отсутствие других причин. Сегодня на дневную форму обучения в вузы, несмотря на отсутствие каких-либо ограничений, поступают граждане не старше 35 лет.

Подытожим: все же практика возрастных ограничений существует в организации практически любой деятельности людей и сегодня считается нормой. Точно так же уже давно существует и считается нормальной практика возрастного резервирования рабочих мест. Например, академик Б. Е. Черток, один из создателей советской ракетно-космической техники, в течение 20 лет работающий вместе с С. П. Королевым, до самой смерти, не дожив всего 2,5 месяцев до 100 лет, работал главным научным консультантом НПО «Энергия» 1.

Субъектность – это то, что движет человека к развитию, его внутреннее состояние, которое

имплементирует удовлетворенность или неудовлетворенность своей деятельностью, как индикатор определяет место в обществе, которое он занимает. Пенсионный возраст нельзя определить метрическими данными, это состояние здоровья, самоидентификация и от этого – самопрезентация и функциональность. Исследования показывают, что чаще всего 60-65 лет не воспринимается человеком как старость, хоть это и есть пенсионный возраст [181]. При внедрении пенсионной реформы в Российской Федерации и других странах большинство пенсионеров добровольно согласилась продлить пенсионный возраст, чтобы только не казаться всем остальным несостоятельными и беспомощными.

Исследования показывают, что хорошее здоровье и высокий уровень социальной активности снижают календарный возраст, но профессиональное выгорание, что так часто заставляет выходить людей на пенсию, можно преодолеть только при развитии или смене деятельности. Выдающиеся советские балерины Г. С. Уланова и В. В. Лепешинская, закончив выступления на сцене, с 1960 г. и до конца жизни занимались педагогической деятельностью, Г. С. Уланова – балетмейстером-репетитором в Большом театре, А. В. Лепешинская – в Венгрии, Германии, Италии, Швеции и других странах.

Старение – это естественный процесс, который сначала проявляется незаметно, а с годами ускоряется. Процесс старения обусловлен генетическими факторами, данными человеку от рождения, внешними – от окружающей среды. Взаимодействие этих факторов обуславливает неповторимость каждого человека, а потому и разные темпы старения.

Традиционно старость и старение характеризуется календарным, демографическим, пенсионным и функциональным возрастом.

Календарный возраст человека равен количеству прожитых лет. По определению ВОЗ сегодня наблюдается продление жизни населения на всем земном шаре, поэтому и возраст несколько сдвигается в сторону молодости и делится на следующие возрастные группы: юность 18-44 года; средний возраст – 45-59 лет; ранняя старость – 60-74 года; старость – 75-89 лет; долгожительство начинается с 90 лет [182].



**Рис.1.5. Возрастные категории людей по годам в России и мире**

Демографический возраст обусловлен влиянием социальных факторов и отражает процент людей данного календарного возраста относительно остального населения региона.

Пенсионный возраст устанавливается государством. Определение пенсионного возраста исходят из количества прожитых лет. В России с 2019 по 2028 год проводится пенсионная реформа, в результате которой мужчины будут выходить на

пенсию после 65 лет, а женщины – после 60 лет, в Болгарии, Венгрии, Италии, такой же возраст выхода на пенсию в Бельгии, Германии, Польши, Австрии, а вот в Швеции и мужчины и женщины становятся пенсионерами после 65 лет [183].

Достигая пенсионного возраста, человек оказывается перед выбором: оставить работу, посвятить остаток жизни своей семье, но почувствовать себя посторонним в профессиональной деятельности, потерять значимость в гуще общественных процессов или продолжать путь личного и профессионального развития, самоутверждения. Специалисты не рекомендуют бросать работу внезапно. Получив бесценный опыт, человек пенсионного возраста должен работать как можно дольше, кроме того, он должен знать, что дальнейшее профессиональное развитие, получение первого или второго высшего образования, которое требует быстроты принятия решений и огромного психического напряжения, пойдет только на пользу, добавит самоуверенности, ощущение свободы выбора, даст возможность преодолеть страх немощной старости. Обычно принято считать, что человек пенсионного возраста отличается по функциям от работающих.

Функциональный возраст – это не паспортные данные, это образ жизни, перенесенные болезни, стрессовые ситуации, вызванные нарушениями нормальных взаимоотношений между людьми, квалификация, образование, физическая, психическая и интеллектуальная активность или пассивность.

Но как определить функциональные способности, возможности, потребности? Календарный, демографический или пенсионный

возраст записан в паспорте, а для определения функционального возраста нет ни специальных тестов, ни определенных критериев. Один из лучших способов затормозить процесс старения – продолжать профессиональную деятельность в соответствии с индивидуальными, интеллектуальными и физическими возможностями. Чем больше времени человек посвятил своему образованию, тем выше будет уровень его профессиональной квалификации в зрелом возрасте, тем медленнее будут темпы старения и длиннее функциональный возраст.

Индивидуальный подход, бережное отношение к психологическому состоянию человека пожилого возраста, организация труда, комфортные жилищные условия обеспечат способность людям пенсионного возраста довольно долго быть полезными обществу. Доказано, что у психически здоровых пожилых людей до 80 лет не наблюдается значительного снижения интеллекта. Ученые настаивают, что при активной профессиональной деятельности интеллект, психомоторные способности и способности к обучению в старости практически не меняются [184; 185].

Надо признать, что вместе со снижением физических функций организма пожилого человека нередко наблюдается повышенная интеллектуальная активность, психологическими факторами которой является широта интересов, стремление к самореализации, передачи последующим поколениям жизненного опыта. Разносторонностью интересов и способностей отличался, например, индийский писатель, педагог, общественный и политический деятель Рабиндранат Тагор (1861-1941), который после 60 лет начал заниматься живописью и создал

ряд замечательных полотен. Интеллектуально активная, творческая личность ориентирована на то, чтобы быть полезной не только отдельным людям, но и обществу. Психическое состояние и интеллектуальные способности в старости зависят главным образом от двух факторов: образования и уровня профессиональной квалификации. Чем выше уровень образования человека, тем лучше сохраняется интеллект в старости. У людей с высоким уровнем образования и широкими знаниями интеллект не только не уменьшается, но в некотором смысле даже возрастает. Например, способность к абстрактным и философским суждениям лучше всего обнаруживается у людей пожилого возраста, особенно между 50-80 годами. Если в зрелом возрасте творческая деятельность была нормой жизни, то человек обычно продолжает заниматься ею до глубокой старости [186; 187].

Еще раз подчеркнем индивидуальность функциональных способностей пожилых людей, их отношение к новому, желание и возможность познавать мир, воспринимать и усваивать информацию. Особенности усвоения информации у пожилых людей зависят от логики ее изложения. Ассоциативная цепочка, которая выстраивается ими, является несравненно более сложной, чем у молодежи и людей среднего возраста, поскольку опирается на богатый жизненный опыт, но информация, изложенная таким образом, доступнее и запоминается иногда лучше, чем у молодых. Отметим, что ограничения интеллектуальных способностей в пожилом возрасте у всех людей искусственные, поскольку возможности и способности разные. У большинства пожилых людей они не ниже, чем у

молодых, и чаще всего не только не соответствуют представлению об их угасании, но и нередко наоборот, постоянная тренировка, занятия умственными упражнениями значительно повышает интеллектуально-процессуальный уровень пожилых людей. В то же время даже молодой человек, который не развивается интеллектуально, начинает страдать скудностью запоминания, мышления, умственных действий. Тот, кто постоянно учится, психически и интеллектуально является молодым до глубокой старости.

Но физическое и психическое угасание нередко опережает умственное, поэтому режим обучения у людей пожилого возраста не может быть таким, как у молодежи, так как умственная работа очень энергоемкая, пожилые люди страдают от психологической нагрузки, быстрее устают и требуют более частого и длительного отдыха. Поэтому обучение требует создания особого режима труда и отдыха, который отвечал бы их функциональному состоянию.

В развитых странах, где процесс старения граждан проходит как минимум в течение трех десятилетий, доля лиц пожилого возраста составляет от 15 до 20 %. В развивающихся странах просматривается снижение рождаемости и начало активного старения населения [188].

Статья 26. Всеобщей декларации прав человека (принята и провозглашена Генеральной Ассамблеей ООН (10 декабря 1948 г.) сообщает: «Каждый человек имеет право на образование. Образование должно быть бесплатным, хотя бы начальное и общее. Начальное образование должно быть обязательным. Техническое и профессиональное образование

должно быть общедоступным, а высшее образование должно быть одинаково доступным для всех на основе способностей каждого» [5].

Мировые концептуальные взгляды на место и роль пенсионеров как субъектов деятельности в обществе были отражены в Принципах ООН в отношении пожилых людей, принятых Генеральной Ассамблеей в 1991 г. (Принципы Организации Объединенных Наций в отношении пожилых людей, приняты резолюцией 46/91 Генеральной Ассамблеи от 16 декабря 1991 года).

Эти принципы предполагают обеспечение людей преклонного возраста не только продуктами, жильем, одеждой и медицинским обслуживанием, но и возможностью заниматься деятельностью, которая приносит доход, жить в безопасных условиях с учетом личных наклонностей и изменяющегося состояния, находиться как можно больше в домашних условиях; возможностью участвовать в разработке политики, которая касается их благополучия, и создавать свои движения и ассоциации; не только уходом и заботой со стороны семьи и общины, медицинским обслуживанием в целях поддержания или восстановления оптимального уровня физического, психического и эмоционального благосостояния и предупреждения заболеваний, но и возможностью получать социальные и правовые услуги, услуги учреждений опеки и попечительства, возможностью пользоваться в любом социальном учреждении правами человека и основными свободами, включая полное уважение достоинства, убеждений, нужд и личной жизни, а также права принимать решения в отношении ухода и качества жизни; возможностью всесторонней реализации своего потенциала, то есть

доступа к общественным ценностям в области образования, культуры, духовной жизни и отдыха; возможностью вести достойный и безопасный образ жизни, не подвергаясь эксплуатации, физическому или психологическому насилию, а также иметь право на справедливое обращение независимо от возраста, пола, расовой или этнической принадлежности, инвалидности или иного статуса [189; 190; 191].

Создание условий для получения университетского образования людьми пожилого возраста – одна из задач развития современной социальной инклюзии в рамках системы профессионализации этой категории граждан. Не всем в жизни необходим университетский диплом, но государство должно давать возможность получить его в любом возрасте, если человеку это необходимо для самоутверждения, саморазвития, творческого или профессионального роста.

К категории лиц с социально-функциональными отличиями мы относим мигрантов, переселенцев и граждан из освобожденных территорий. Всех их объединяет одно главное качество – они воспитаны на других, нередко чуждых российскому народу, исторических, идеологических, морально-нравственных принципах. Перевоспитание, переобучение – это особый педагогический талант, который должен быть использован педагогами российских вузов.

Особую роль инклюзивная профессионализация играет для такого контингента лиц с социально-функциональными отличиями, как военнослужащие. Находясь в полной изоляции и в то же время овладев военной профессией, военнослужащие, принимающие участие в боевых

действиях, после окончания службы должны вернуться к мирным профессиям. Это обязывает систему инклюзивной профессионализации нацеливаться на переобучение таких студентов, используя их высокий морально-психологический уровень развития, боевые заслуги, сделать их идеологическим ядром инклюзивного здоровьесберегающего поля субъектного развития вуза.

Таким образом, социальная инклюзия в процессе профессионализации будущих специалистов с социально-функциональными отличиями, к которым мы относим таких клиентов, как люди с ограниченными физическими возможностями, осужденные, находящиеся в местах лишения свободы, военнослужащие, мигранты и переселенцы и трудоспособные люди пенсионного возраста, основывается на формировании и развитии их социально-профессиональной субъектности, что может происходить только в условиях системы высшего педагогического образования.

Уникальность такого подхода в том, что, являясь социальными клиентами, будущие специалисты с учебно-функциональными отличиями становятся клиентами особой формы социальной работы, которая, как внутренне интегративная профессиональная деятельность, может решать проблему социально-профессиональной субъектности средствами социальной инклюзии в системе высшего образования. В то же время такой подход помогает изменить их социальную роль и статус в обществе, развиваться или стать субъектом профессиональной деятельности, адаптироваться к новым условиям

жизнедеятельности, жить, стремясь к успеху, а не направлять свои усилия на избегание неудач.

## ЛИТЕРАТУРА К РАЗДЕЛУ 1

1. Мальцева, Т. Е. Высшее инклюзивное образование как новая ступень в общей системе высшего образования / Т. Е. Мальцева, А. Л. Бойко // Вестн. Омск. ун-та. Сер. «Психология». – Омск, 2017. – № 3. – С. 32–38.

2. Ярская-Смирнова, Е. Р. Доступность высшего образования для инвалидов / Е. Р. Ярская-Смирнова, П. В. Романов // Университетское управление. – 2005. – № 1. – С. 89–99.

3. Пономарева, Г. Т. История и современность развития вуза инклюзивного образования / Г. Т. Пономарева // Педагогика высшей школы. – 2018. – № 2 (12). – С. 1–3.

4. Качественное инклюзивное обучение в Луганске – это реальность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lgpu.org/news/1412-kachestvennoe-inklyuzivnoe-obuchenie-v-luganske-eto-realnost.html> (дата обращения: 28.08.2022).

5. Всеобщая декларация прав человека, принята резолюцией 217 А (III) Генеральной Ассамблеи ООН от 10 декабря 1948 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations](http://un.org/ru/documents/decl_conv/declarations) (дата обращения: 27.04.2021).

6. Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования [Электронный ресурс]. – Режим

доступа:un.org>ru/documents... conv/conventions/educat.shtml (дата обращения: 27.04.2021).

7. Европейская Социальная Хартия (пересмотренная) Страсбург, 3 мая 1996 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.coe.int/ru/web/moscow/evropejskaa-social-naa-hartia> (дата обращения: 10.05.2021).

8. Декларация о правах инвалидов. Принята резолюцией 3447 (XXX) Генеральной Ассамблеи от 9 декабря 1975 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [un.org>ru / documents / decl\\_conv/declarations](http://un.org>ru / documents / decl_conv/declarations) (дата обращения: 27.04.2021).

9. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов[Электронный ресурс] : приняты резолюцией 48/96 Генеральной Ассамблеи ООН 20 декабря 1993 года. – Режим доступа:[un.org>ru/documents / decl\\_conv/conventions/](http://un.org>ru/documents / decl_conv/conventions/) (дата обращения: 27.04.2021).

10. Саламанкская декларация действий по образованию [Электронный ресурс] // Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г.– Режим доступа: [un.org>ru/documents /decl\\_conv/declarations/pdf/](http://un.org>ru/documents /decl_conv/declarations/pdf/) (дата обращения: 27.04.2021).

11. Дакарские Рамки действий. WorldEducationForum; EducationforAll: Meeting [Электронный ресурс]. – Режим доступа:[un.org>ru /documents/decl\\_conv / conventions/pdf /](http://un.org>ru /documents/decl_conv / conventions/pdf /) (дата обращения: 27.04.2021).

12. Декларация прав ребенка, провозглашена резолюцией 1386 (XIV) Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1959 года [Электронный ресурс]. – Режим

доступа: [un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations](http://un.org/ru/documents/decl_conv/declarations) (дата обращения: 27.04.2021).

13. Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

[un.org/ru/documents...conv/conventions/educat.shtml](http://un.org/ru/documents...conv/conventions/educat.shtml) (дата обращения: 27.04.2021).

14. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/](http://un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/) (дата обращения: 27.04.2021).

15. Инвалидность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bigmeden.ru/article> (дата обращения: 29.01.2016).

16. Бодрийяр, Ж. Прозрачность зла / Ж. Бодрийяр ; пер. Л. Любарской, Е. Марковской. – М. : Добросвет, 2000. – 258 с.

17. Нанси, Ж.-Л. Corpus / Ж.-Л. Нанси ; пер. Е. Петровской и Е. Гальцовой. – М. : Ad Marginem, 1999. – 256 с.

18. Романов, П. В. Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России / П. В. Романов, Е. Р. Ярская-Смирнова. – Саратов : Науч. кн., 2006. – 260 с.

19. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон Российской Федерации от 24.11.1995 № 181-ФЗ. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru> (дата обращения: 10.04.2018).

20. Дакарские Рамки действий. World Education Forum; Education for All : Meeting. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/pdf/](http://un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/pdf/) (дата обращения: 27.04.2021).

21. Градостроительный кодекс Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2004 г. № 190-ФЗ. – Режим доступа: <https://tiflocentre.ru/stati/programma-dostupnaya-sreda-2011-2025.php> (дата обращения: 28.02.2022).

22. Технический регламент о безопасности зданий и сооружений [Электронный ресурс] : Федеральный закон Российской Федерации от 30 декабря 2009 г. № 384-ФЗ. – Режим доступа: <https://tiflocentre.ru/stati/programma-dostupnaya-sreda-2011-2025.php>(дата обращения: 28.08.2022).

23. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru> (дата обращения: 10.04.2018).

24. Алехина, С. В. Инклюзивная культура как ценностная основа изменений высшего образования / С. В. Алехина, А. Ю. Шеманов // Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход : сб. ст. / под ред. В. В. Рубцова. – М., 2018. – С. 92–93.

25. Певзнер, М. Н. Инклюзия как организационная стратегия современного вуза М. Н. Певзнер, П. А. Петряков // Вестн. Новгород. гос. ун-та им. Ярослава Мудрого. – 2016. – № (96). – С.90–93.

26. Стратегия развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с инвалидностью в Российской Федерации на период до 2030 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <chrome-extension://mhjfbmdgcfjbbpaeojofohoefgiahjaj/index.html> (дата обращения: 04.05.2021).

27. Бордовская, Н. В. Педагогика / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с.
28. Кокорина, И. Л. Основные подходы к трактовке качества образования. Диверсификация и интернационализация образования [Электронный ресурс] / И. Л. Кокорина. – Режим доступа: <https://infourok.ru/statya-osnovnie-podhodi-k-traktovke-kachestva-obrazovaniya-diversifikaciya-i-internacionalizaciya-obrazovaniya> (дата обращения: 29.08.2022).
29. Сорокоумов, В. П. Диверсификация как фактор современного образовательного процесса / В. П. Сорокоумов // Ученые записки Орловского государственного университета. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – №2 (40). – С. 330–334.
30. Захарова, Ю. МООК в высшем образовании: достоинства и недостатки для преподавателей / Ю. Захарова, К. Танасенко // Вопросы образования. – 2019. – № 3(176). – С. 176–202.
31. Яшина, Л. И. Дистанционное обучение в Вузе: содержание и технологии /Л. И. Яшина // Вестн. Сургут. гос. пед. ун-та. – Сургут, 2019. – № 1 (58). – С. 15–18.
32. Decuypere, M. Open Education platforms: Theoretical ideas, digital operations and the figure of the open learner / M. Decuypere // European Educational Research Journal. – 2019. – Vol. 18, – № 4. – Pp. 439–460
33. Сергеев, С. Ф. Присутствие и иммерсивность в обучающих средах / С. Ф. Сергеев. – СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2011. – 122 с.
34. Самарцева, Е. Г. Педагогические технологии инклюзивного образования /

Е. Г. Самарцева, О. Н. Руденская // Auditorium. Науки об образовании. – 2019. – № 2 (22). – С. 199–203.

35. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х т. Т. 1. / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 2005. – 556 с.

36. Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении. Инновационный опыт / авт.-сост. А. А. Наумов, В. Р. Соколова, А. Н. Седегова. – Волгоград : Учитель, 2012. – 147 с.

37. Горюшина, Е. А. Повышение доступности реализации дополнительных общеобразовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья : метод. рек. / Н. В. Румянцева, Е. А. Горюшина, Н. А. Гусева. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2018. – 103 с.

38. Панченко, О. Л. Инклюзивное образование как фактор интеграции в социум инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья : региональное измерение : монография / О. Л. Панченко ; под общ. ред. В. Д. Парубиной. – Казань : НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ», 2015. – 400 с.

39. Мельник, Ю. В. Инклюзивное образование в России и за рубежом: теория и практика : монография / Ю. И. Мельник, Н. А. Одинокова, А. А. Смирнова ; Центр содействия развитию науч. исследований. – Новосибирск : ООО Агенство Принт, 2013. – 206 с.

40. Инклюзивное образование: миф или реальность? : метод. пособие / сост. Е. А. Печерских ; под ред. Е. А. Печерских. – Самара : СГООИК «Ассоциация Десница», 2013. – 80 с.

41. Голикова, Е. М. Реализация инклюзивного образования в вузе / Е. М. Голикова, И. Г. Сидорова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-4. – С. 70–73.

42. Артемьев, А. И. Социология личности: учеб. пособие / А. И. Артемьев. – Алматы : Бастау, 2001. – 253 с.

43. Инклюзивное образование: инновационные проекты, методика проведения, новые идеи : сб. науч.-метод. материалов / под науч. ред. А. Ю. Белокурова, О. Е. Булановой, Н. В. Поликашевой – М. : Изд-во «Спутник+», 2015. – 254 с.

44. Миронов, Ю. В. Производственная практика студентов направления «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья» : учеб. пособие / Ю. В. Миронов, Л. В. Виноградова, В. С. Виноградов. – Смоленск : СГАФКСТ, 2017. – 128 с.

45. Инклюзивное образование в вузе студентов с инвалидностью и ОВЗ: организация обучения, особенности обучения студентов с различными нозологиями, профориентационная работа, психолого-педагогическое сопровождение : метод. рек. для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с инвалидностью и ОВЗ / под ред. Б. Б. Айсмонтаса. – М. : МГППУ, 2015. – 325 с.

46. Мальцева, Т. Е. Инновационные особенности высшего инклюзивного образования : монография / Т. Е. Мальцева. – М. : Кнорус, 2018. – 248 с.

47. Челнокова, Е. А. Тьюторская деятельность в инклюзивном образовании / Е. А. Челнокова,

С. Н. Казначеева, А. М. Емельянова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60(3). – С. 386–389.

48. Кудрявцев, В. А. Терминологическое поле понятия «безбарьерная дидактика» в системе инклюзивного высшего образования / В. А. Кудрявцев, С. Н. Каштанова // Вестн. Мининского ун-та. – 2017. – № 2. – С. 31–42 .

49. Проскуровская, И. Д. Опыт реконструкции исторических оснований тьюторства (на материале английских университетов) / И. Д. Проскуровская // Вестн. Томского гос. ун-та. – 2009. – № 2(6) – С. 73–81.

50. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики : метод. пособие / под общ. ред. С. В. Алехиной, М. М. Семаго. – М. : МГППУ, 2012. – 156 с.

51. Челнокова, Е. А. Внедрение тьюторской деятельности в образовательное пространство высшего учебного заведения / Е. А. Челнокова, Р. Д. Набиев // Вестн. Мининского ун-та. – 2014. – № 4(8). – С. 38–46.

52. Челнокова, Е. А. Тьюторская деятельность в дистанционном обучении / Е. А. Челнокова, З. И. Тюмасева // Вестн. Минин. ун-та. – 2016. – № 3(16). – С. 17–24.

53. Зыбарева, Н. Н. Тьюторское сопровождение инклюзивного образования [Электронный ресурс] / Н. Н. Зыбарева // Межрегиональная тьюторская ассоциация. – Режим доступа: <https://thetutor.ru/biblioteka/tyutorstvo-v-inklyuzivnom-obrazovanii/tyutorskoe-soprovozhdenie->

inkluzivnogo-obrazovaniya/ (дата обращения 11.08.2024).

54. Гедгафова, Л. М. Тьюторское сопровождение студентов высших учебных заведений: сравнительный анализ зарубежной и российской практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. М. Гедгафова. – Владикавказ, 2014. – 188 с.

55. Белоусов, А. Ю. Гуманитаризация инклюзивного образования в стратегии формирования поликультурной воспитательной среды / А. Ю. Белоусов // Инклюзивное образование: инновационные проекты, методика проведения, новые идеи : сб. науч.-метод. материалов / под науч. ред. А. Ю. Белогурова, О. Е. Булановой, Н. В. Поликашевой. – М., 2015. – С. 7–22.

56. Ломакина, Т. Ю. Диверсификация как принцип развития непрерывного образования / Т. Ю. Ломакина // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2003. – № 2. – С. 170–174.

57. Казакова, Л. А. Содержание инклюзивного воспитания: вариативный подход / Л. А. Казакова // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – Вып. 1. – С. 45–51.

58. Димухаметов, Р. С. К вопросу о диверсификации инклюзивного образования / Р. С. Димухаметов // Современные технологии социальной работы и инклюзивного образования : сб. ст. XI междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 85-летию Южно-уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2019. – С. 204–210.

59. Церюльник, А. Ю. Использование дистанционного формата обучения студентов в

образовательном процессе / А. Ю. Церюльник // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 6(96), ч. 3. – С. 92–96.

60. Зыкова, И. А. Использование системы дистанционного обучения Moodle при реализации образовательных программ в условиях вузовского обучения / И. А. Зыкова, О. И. Рассолько // Материалы XII международной научно-методической конференции «Перспективы развития высшей школы». – Гродно, 2019. – С. 336–340.

61. Руденко, Е. Е. Организация самостоятельной работы студентов по дисциплине «Иностранный язык» с помощью системы дистанционного обучения «Moodle» : монография / Е. Е. Руденко, М. Б. Ковалёва, Е. С. Потехина // Анализ состояния, проблем и перспектив развития современного образования. – Петрозаводск, 2020. – С. 110–118.

62. Сергеева, Н. А. Технологии электронного обучения и дистанционного образования в профессиональном обучении / Н. А. Сергеева, А. В. Сергеев // Сборник статей Международного научно-методического конкурса «Преподаватель года 2019». – Петрозаводск, 2019. – С. 174–182.

63. Скворцова, Е. Ю. Разработка электронного курса по обучению аудированию в информационной образовательной среде Moodle / Е. Ю. Скворцова // Язык и культура. – 2016. – № 2(34). – С. 177–187.

64. Яшина, В. В. Реализация текущего контроля освоения базового курса в системе дистанционного обучения Moodle / В. В. Брюханова, А. А. Дорошкевич, Н. С. Кириллов // Современное образование : содержание, технологии, качество. – 2016. – Т. 2. – С. 57–60.

65. Каменева, Т. Н. Интенсификация учебного процесса на базе применения электронных технологий / Т. Н. Каменева // Физико-математическое образование : научный журнал. – 2017. – Вып. 4(14). – С. 186–191.

66. Лебедева, М. Б. Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов / М. Б. Лебедева. – СПб. : БХВ-Петербург, 2010. – 336 с.

67. Агальцова, Д. В. Возможности информационных технологий в организации образовательного процесса вуза / Д. В. Агальцова, Д. Ю. Елисеева, О. Л. Мнацаканян // Управление образованием: теория и практика. – 2020. – № 3(39). – С. 75–81.

68. Horton, U. Electronic training: tools and the technology / U. Horton, K. Horton. – М. : KUDITs-OBRAZ, 2005. – 640 p.

69. Беленкова, Л. Ю. Профессионально-личностная готовность преподавателей к тьюторскому сопровождению студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного вуза / Л. Ю. Беленкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59(3). – С. 76–81.

70. Попов, М. Н. Тьюторское сопровождение студентов в вузе / М. Н. Попов // Гуманитарные науки. – 2013. – № 1. – С. 59–66.

71. Горбут, А. В. Применение технологии тьюторского сопровождения практического обучения студентов туристского вуза / А. В. Горбут // Russian Journal of Education and Psychology. – 2014. – № 9(41). – С. 141–148.

72. Цеханович, Д. Б. Образовательная среда современного вуза и ее профессионально ориентирующая функция / Д. Б. Цеханович // Педагогическое мастерство : материалы XIII Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2021 г.). – Казань, 2021. – С. 40–44.

73. Котова, Н. А. Инновационно-образовательная среда вуза: анализ сущности и структурных компонентов / Н. А. Котова, // Вестн. Тамбов. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. – Тамбов, – 2020. – Т. 25, № 184. – С. 15–24.

74. Денисова, О. А. Подготовка педагогических кадров к осуществлению инклюзивного образования / О. А. Денисова, В. Н. Поникарова, О. Л. Леханова // Вестн. Череповецкого гос. ун-та. – Череповец, 2012. – № 4, Т. 1. – С. 24–32.

75. Сергеева, А. И. Инклюзивно ориентированная подготовка учителей-логопедов в вузе / А. И. Сергеева // Научно-педагогическое обозрение. *Pedagogical Review*. – 2017. – № 2(16). – С. 70–79.

76. Проблемы подготовки педагогических кадров для работы в условиях инклюзивного образования / К. С. Тебенова, Б. Д. Дахбай, А. Р. Рымханова и др. // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 3, ч. 2. – С. 168–171.

77. К проблеме профессиональной подготовки социальных работников в рамках высшего образования / Л. Ж. Караванова, Р. И. Качаев, М. Г. Сергеева и др. // Научный диалог. – 2018. – № 4. – С. 328–339.

78. Поваренков, Ю. П. Системогенетический анализ профессионального развития личности / Ю. П. Поваренков // Вестн. Перм. гос. гуманитарно-пед. ун-та. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. – 2014. – № 1. – С. 184–198.

79. Фадеев, В. В. Основные подходы к пониманию профессионализации личности / В. В. Фадеев // Профессионализм деятельности : теоретические основы и актуальные проблемы : 2-х т. / под ред. В. И. Жукова, А. А. Деркача. – М. : «ЭКО», 2005. – Т. 1. – 512 с.

80. Развитие субъектности в онтогенезе в современном социокультурном пространстве образования и семьи : учеб. пособие / Е. Н. Волкова. – Н. Новгород : НГПУ имени К. Минина, 2012. – 250 с.

81. Бусыгина, И. С. Профессионализм как становление профессиональной деятельности и как развитие субъекта профессиональной деятельности / И. С. Бусыгина // Профессионализм деятельности : теоретические основы и актуальные проблемы : в 2 т. / под ред. В. И. Жукова, А. А. Деркача. – М. : Издательский дом «ЭКО», 2005. – Т. 1. – 512 с

82. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 507 с.

83. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.

84. Статистика и показатели. Количество инвалидов в России и размер ЕДВ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rosinfostat.ru/invalidy/> (дата обращения: 10.10.2024).

85. Мониторинг высшего инклюзивного образования: общие результаты 2020 года.

[Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.ginfo-edu.org](http://www.ginfo-edu.org) (дата обращения: 11.10.2024).

86. Рындак, В. Г. Цифровые технологии как средство развития инклюзивного образования / В. Г. Рындак, А. М. Аллагулов, Т. В. Челпаченко // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. – Оренбург, 2021. – № 3(231). – С. 70–78.

87. Технологии инклюзивного образования: научно-методическое пособие / Д. З. Ахметова, З. Г. Нигматов, Т. А. Челнокова и др. ; под ред. Д. З. Ахметовой, В. В. Васиной – Казань : Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2016. – 204 с.

88. Мальцева, Т. Е. Модернизация высшего инклюзивного образования в Донбассе. Формирование социально-профессиональной субъектности у лиц с социально-функциональными отличиями в вузе / Т. Е. Мальцева. – Германия : LAP LAMBERT : Academic Publishing, – 215 с.

89. Слободчиков, В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра психол. наук / В. И. Слободчиков. – М., 1994. – 77 с.

90. Дегтярева, В. В. Условия формирования образовательных стратегий субъектов инклюзивного образования в современном вузе / В. В. Дегтярева // Философия образования. – 2014. – № 3. – С. 162–173.

91. Дружинин, Н. Е. Профессионализация [Электронный ресурс] / Н. Е. Дружинин // Словарь по профориентации и психологической поддержке / Кемеровский областной центр профессиональной ориентации молодежи и психологической поддержки населения, Томский центр профессиональной ориентации. – Режим доступа:

<http://med.niv.ru/doc/dictionary/career-psychological-support/index.htm> (дата обращения: 11.10.2024).

92. Ефремова, Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка : в 3 т. / Т. Ф. Ефремова. – М. : АСТ, Астрель, Харвест, 2006. – 357 с.

93. Becker, H. S. Boys in white. Student culture in medical school / H. S. Becker, B. Geer. – Chicago : The University of Chicago Press, 1961. – 160 p.

94. Hoy, W. The Bureaucratic Socialization of Student Teachers / W. Hoy, R. Rees // Journal of Teacher Education. – 1977. – № 28(1). – P. 25.

95. Ангеловский, А. А. Профессионализация личности. Социальные агенты первичной и вторичной профессионализации / А. А. Ангеловский // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 7. – С. 70–80.

96. Животовская, И. Г. Высшее образование во Франции: проблемы управления и финансирования / И. Г. Животовская // Экономические проблемы высшего образования в странах Западной Европы (90-е годы) : сб. обзоров. – М., 1999. – С. 63–87.

97. Зарецкая, С. Л. Проблемы финансирования высшего образования в Великобритании в 90-е годы / С. Л. Зарецкая // Экономические проблемы высшего образования в странах Западной Европы (90-е годы) : сб. обзоров. – М., 1999. – С. 14–62.

98. Риддингс, Б. Университет в руинах : пер. с англ. / Б. Риддингс. – М. : Изд. дом Гос. ун-та-Высшей школы экономики, 2010. – 304 с.

99. Amaral, A. Recent trends in European higher education / A. Amaral // Reforms and consequences in higher education systems: An International symposium. – Tokyo, 2009.

100. Arnesen, A.-L. International politics and national reforms: The dynamics between «competence» and the «inclusive school» in Norwegian education policies / A.-L. Arnesen // Education inquiry. – Umeå, 2011. – Vol. 2, № 2. – P. 193–206.

101. На пути к театру. Субкультура. Интеграция. Театр с участием людей с интеллектуальной недостаточностью // Протеатр. Феномен «особого искусства» и современная культура (с приложением реестра «особых театров»). – М., 2008. – С. 193–206.

102. Мальцева, Т. Е. Концептуальные подходы к определению понятия социально-профессиональной субъектности будущих специалистов социальной сферы с социально-функциональными отличиями / Т. Е. Мальцева // Педагогика и просвещение. – 2015. – № 2. – С. 194–200.

103. Мальцева, Т. Е. Формирование социально-профессиональной субъектности у специалистов социальной сферы с социально-функциональными отличиями [Электронный ресурс] / Т. Е. Мальцева // The Emissia. Offline Letters : Электронное научное издание (педагогические и психологические науки). – 2016. – Вып. № 4 (октябрь-декабрь). – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2016/2483.htm> (дата обращения: 07.07.2022).

104. Фельдман, М. С. Управление в интересах инклюзивности: баланс контроля и участия / М. С. Фельдман, А. М. Хадемян // Международный журнал государственного управления. – 2000. – № 3(2). – С. 149–167.

105. Reich, R. B. The formation of politics in a democracy / R. B. Reich // At the mercy of social ideas. –

Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press, 1988. – Pp. 123–156.

106. Истоки и развитие инклюзивного образования [Электронный ресурс] / О. В. Коннова, И. В. Романова, В. В. Хохлова, Д. И. Величко // Международный научно-исследовательский журнал. – 2024. – Вып. № 1(139). – Режим доступа: <https://research-journal.org/archive/1-139-2024-january/10.23670/IRJ.2024.139.5> (дата обращения: 15.10.2024).

107. Алехина, С. В. Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа» / С. В. Алехина, В. К. Зарецкий // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». – М., 2010. – С. 104–116.

108. Инклюзивное образование : инновационные проекты, методика проведения, новые идеи : сб. науч.-метод. материалов / под науч. ред. А. Ю. Белогузова, О. Е. Булановой, Н. В. Поликашевой. – М. : Изд-во «Спутник+», 2015. – 254 с.

109. Дмитриева, Т. П. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе / Т. П. Дмитриева, С. И. Сабельникова, Т. Ю. Хотылева ; под ред. Е. В. Самсоновой. – М. : МГППУ, 2012. – 190 с.

110. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская, Е. Л. Гончарова. – М. : Просвещение, 2013. – 220 с.

111. Ряписова, А. Г. Научная школа как эффективная форма организации образовательного

процесса в университете / А. Г. Ряписова // Вестн. пед. инноваций. – 2013. – № 1 (31). – С. 47–57.

112.Чепель, Т. Л. Эффективность образовательного процесса в условиях инклюзивной практики: итоги мониторинговых исследований / Т. Л. Чепель, Т. П. Абакирова, С. В. Самуйленко // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19, № 1. – С. 33–41.

113.Семина, Л. А. Концептуальные подходы к трактовке категории «Инновация» / Л. А. Семина // Вестн. Алтайского гос. аграр. ун-та. – 2012. – № 2(88). – С. 131–133.

114.Старовойт, Н. В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию / Н. В. Старовойт // Концепт. – 2016. – Т. 8. – С. 31–35.

115.Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика / А. В. Хуторской. – М. : УНЦ ДО, 2005. – 222 с.

116.Белоусов, А. Ю. Гуманитаризация инклюзивного образования в стратегии формирования поликультурной воспитательной среды / А. Ю. Белоусов // Инклюзивное образование: инновационные проекты, методика проведения, новые идеи : сб. науч.-метод. материалов / под науч. ред. А. Ю. Белоусова, О. Е. Булановой, Н. В. Поликашевой. – М., 2015. – С. 125–129.

117.Puerta, A. R. Educación inclusiva: principios, características de las escuelas, actividades [Электронный ресурс] / A. R. Puerta. – Режим доступа: <https://www.lifeder.com/educacion-inclusiva/> (дата обращения: 17.05.2021).

118.Кравченко, С. А. Словарь новейшей социологической лексики: теории, понятия,

персоналии (с английскими эквивалентами) / С. А. Кравченко. – М. : МГИМО-Университет, 2011. – 408 с.

119.Новикова, Т. Ю. Терминологический словарь по дисциплине «Инклюзивное образование» [Электронный ресурс] / Т. Ю. Новикова. – Режим доступа: <https://www.infouroki.net/terminologicheskiiy-slovar-po-discipline-inklyuzivn-6437.html> (дата обращения: 15.08.2024).

120.Психологический лексикон : энциклопедический словарь : в 6 т. / ред.-сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 783 с.

121.Моисеев, В. И. Философия науки. Философские проблемы биологии и медицины [Электронный ресурс] / В. И. Моисеев. – М. : ГЭОТАР-Медиа, – 2015. – Режим доступа: <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785970433591.html> (дата обращения: 16.05.2021).

122.Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2003. – 176 с.

123.Баженова, Н. Г. Социальная субъектность как основа развития самоорганизационных процессов в студенческой среде вуза / Н. Г. Баженова // Социально-гуманитарные знания. – 2014. – № 5. – С. 176–183.

124.Дарган, А. А. Развитие идей о способности субъекта к самостоятельному выбору и современная дискуссия о социальной субъектности / А. А. Дарган // Знание. Понимание. Умение. – 2019. – № 2. – С. 82–94.

125.Демина, Л. Д. Психологическое здоровье и защитные механизмы личности : учеб. пособие /

Л. Д. Демина, И. А. Ральникова. – 2-е изд. – Барнаул : Изд-во Алтайского ун-та, 2005. – 132 с.

126. Березутский, Ю. В. Оценка влияния государственной молодежной политики на социальную субъектность молодежи региона: итоги десятилетия / Ю. В. Березутский // Социология власти : журнал Социологического центра РАГС. – 2009. – № 8. – С. 167–176.

127. Арженовский, Б. М. Становление социальной субъектности российской молодежи в условиях общества риска / Б. М. Арженовский. – Ростов на/Д. : [Б. и.], 2006. – 23 с.

128. Леонова, Е. Ю. Экспериментальная модель образовательной ресоциализации осужденных : адаптация зарубежного и российского опыта / Е. Ю. Леонова, Л. Л. Мехришвили // Вестн. Челябинского гос. ун-та. – Челябинск, 2014. – № 24(353). – С. 112–117.

129. Радченко, Е. В. Понимание субъектности в философии и языкознании / Е. В. Радченко, К. А. Ранг // Вестн. Южно-Уральского гос. ун-та. Сер.: Лингвистика. – 2012. – № 2. – С. 74–79.

130. Malkova, I. Y. Student's Subjectivity Formation: Methodology of Research / I. Y. Malkova // Conference : Personal and Regulatory Resources in Achieving Educational and Professional Goals in the Digital Age, October 2020. – С. 166–124.

131. Андреева, И. Г. Профессиональная субъектность будущих юристов как объект изучения и развития / И. Г. Андреева // Вестн. Тамбов. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2009. – Вып. 7. – С. 186–191.

132. Степанский, В. И. Свойство субъектности как предпосылка личностной формы общения /

В. И. Степанский // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 98–103.

133. Исаков, М. В. Показатели и структура субъектности: на материале становления профессиональной субъектности у студентов вузов : дис. ... канд. психол. наук / М. В. Исаков ; Факультет психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова. – М., 2008. – 196 с.

134. Богданова, Е. В. Педагогический потенциал волонтерской деятельности в формировании субъектной позиции студентов / Е. В. Богданова // Вестн. Костромского гос. ун-та. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. – Кострома, 2012. – № 1. – С. 219–223.

135. Rey, F. G. Social subjectivity, subject and social representation [Электронный ресурс] / F. G. Rey // *Connexions*. – 2008. – № 4(2). – Режим доступа: [https://www.researchgate.net/publication/250290314\\_Subjectivite\\_sociale\\_sujet\\_et\\_representations\\_sociales](https://www.researchgate.net/publication/250290314_Subjectivite_sociale_sujet_et_representations_sociales) (дата обращения: 15.05.2021).

136. Powel C. Objectivity and Subjectivity in Classical Sociology [Электронный ресурс] / C. Powel // *The Practical Theorists*. – 2014. – № 10. – Режим доступа: <https://practicaltheorist.wordpress.com/2014/03/10/objectivity-and-subjectivity-in-classical-sociology> (дата обращения: 15.08.2024).

137. Specificity of theoretical approaches to the definition of professional subjectivity / A. Sejtkanova, N. Maslennikova, A. Gryaznukhin, M. Leontev // *European Research Studies Journal*. – 2018. – № 21(1). – P. 374–382.

138. Волкова, Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Е. Н. Волкова. – М., 1973. – 260 с.
139. Деркач, А. А. Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен / А. А. Деркач // Акмеология. – 2016. – № 1(58). – С. 15–36.
140. Trujillo, J. P. C. Professional subjectivities in ELT & the dichotomy inclusion-exclusion / J. P. C. Trujillo // The Hungarian Educational Resea. – 2021. – P. 1–14.
141. Знаков, В. В. Современная интерпретация идей А. В. Брушлинского: от холистического мышления к психологии человека как духовного преобразующего себя субъекта / В. В. Знаков // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности. – М., 2018. – С. 42–52.
142. Абульханова, К. А. Мирозозренческий смысл и значение категории субъекта / К. А. Абульханова // Вестн. Красноярск. гос. пед. ун-та. – Красноярск, 2016. – № 4. – С. 162–168.
143. Petrovskiy, V. A. Subjectness as possibleness [Электронный ресурс] / V. A. Petrovskiy // Psychology Journal of the Higher School of Economics. – 2015. – № 12(3). – P. 86–130. – Режим доступа: <https://psyjournal.hse.ru/en/2015-12-3/161488495.html> (дата обращения: 16.05.2021).
144. Слободчиков, В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования : монография / В. И. Слободчиков. – Екатеринбург : Информ.-изд. отд. Екатеринбургской епархии. – 263 с.
145. Movkebaieva, Z. The Professional Competence of Teachers in Inclusive Education /

Z. Movkebaieva // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2013. – № 89. – P. 549–554.

146. Fernando, L. G.-R. Psicología en la educación: implicaciones de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica / L. G.-R. Fernando // Revista Puertorriqueña de Psicología. – Julio – Diciembre. – 2016. – V. 27, No. 2. – P. 260–274.

147. Geandra, C. S. S. Changes in Teacher Subjectivity in the Context of Inclusive Education: Theory, Methodology and Research / C. S. S. Geandra, A. M. Martínez // Subjectivity within Cultural-Historical Approach. – 2019. – P. 117–131.

148. Алехина, С. В. Инклюзивное образование: от политики к практике / С. В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21, № 1. – С. 52–63.

149. Прохорова, М. П. Вовлечение студентов в инновационно-проектную деятельность с использованием электронной образовательной среды / М. П. Прохорова, О. И. Ваганова // Современные научные исследования и инновации. – 2017. – № 4. – С. 78–84.

150. Малофеев, Н. Н. Похвальное слово инклюзии, или Речь в защиту самого себя / Н. Н. Малофеев // Проблемы современного образования. – 2011. – № 6. – С. 44–54.

151. Жаворонков, Р. Н. Социальная защита инвалидов: вчера, сегодня, завтра (правовые аспекты) : монография / Р. Н. Жаворонков. – М. : Изд-во «У Никитских ворот», 2020. – 248 с.

152. Воронич, Е. А. Сущность инклюзивного подхода в образовании / Е. А. Воронич // Периодический журнал научных трудов «Фэн-наука». – 2013. – № 1(16). – С. 17–20.

153.Ряписова, А. Г. Инклюзивное образование как системная инновация / А. Г. Ряписова // Вестн. Новосибирск. гос. пед. ун-та. – Новосибирск, 2019. – Т. 7, № 1. – С. 7–21.

154.Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении. Инновационный опыт / авт.-сост. А. А. Наумов., В. Р. Соколова, А. Н. Седегова. – Волгоград : Учитель, 2012. – 147 с.

155.Горюшина, Е. А. Повышение доступности реализации дополнительных общеобразовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья : метод. рек. / Е. А. Горюшина, Н. В. Румянцева, Н. А. Гусева. – Ярославль : изд-во ЯГПУ, 2018. – 103 с.

156.Панченко, О. Л. Инклюзивное образование как фактор интеграции в социум инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья: региональное измерение : монография / О. Л. Панченко ; под общ. ред. В. Д. Парубиной. – Казань : НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ», 2015. – 400 с.

157.Мельник, Ю. В. Инклюзивное образование в России и за рубежом: теория и практика : монография / Ю. И. Мельник, Н. А. Одинокова, А. А. Смирнова ; Центр содействия развитию науч. исслед. – Новосибирск : ООО Агенство Принт, 2013. – 206 с.

158.Инклюзивное образование: миф или реальность? : метод. пособие. / сост. Е. А. Печерских ; под ред. Е. А. Печерских. – Самара : СГООИК «Ассоциация Десница», 2013. – 80 с.

159.Инклюзивное образование: инновационные проекты, методика проведения, новые идеи : сб. науч.-метод. материалов / под науч. ред.

А. Ю. Белогурова, О. Е. Булановой,  
Н. В. Поликашевой. – М. : Изд-во «Спутник+», 2015. –  
254 с.

160. Миронов, Ю. В. Производственная практика студентов направления «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья» : учеб. пособие / Ю. В. Миронов, Л. В. Виноградова, В. С. Виноградов и др. – Смоленск : СГАФКСТ, 2017. – 128 с.

161. Инклюзивное образование в вузе студентов с инвалидностью и ОВЗ: организация обучения, особенности обучения студентов с различными нозологиями, профориентационная работа, психолого-педагогическое сопровождение : метод. рекомендации для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с инвалидностью и ОВЗ / под ред. Б. Б. Айсмонтаса. – М. : МГППУ, 2015. – 325 с.

162. Мастихина, А. Л. Перспективы оснащения высших учебных заведений инновационными приборами для сенсорного анализа / А. Л. Мастихина, А. В. Толмачева // Молодой ученый. – 2014. – № 2. – С. 994–995.

163. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru> (дата обращения: 10.04.2018).

164. Уголовно-исполнительная система на современном этапе: взаимодействие науки и практики : материалы Междунар. науч.-практ. межведомст. конф., 16-17 июня 2016 г. / под ред. А. А. Вотинова. –



170. Бодров, В. А. Психологические основы профессиональной деятельности : хрестоматия / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2007. – 855 с.

171. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.

172. Борисова, Е. М. Профессиональное самоопределение (личностный аспект) : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Е. М. Борисова ; Рос. акад. образования, психологический ин-т. – М., 1995. – 411 с.

173. Яцемирская, Р. С. Социально-демографическая ситуация в современной России / Р. С. Яцемирская, Л. Н. Хохлова // Проблемы старости: духовные, медицинские и социальные аспекты. – М., 2007. – С. 135–142.

174. Возрастные категории людей по годам в России и мире. Таблица группы по ВОЗ 2022. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://healthperfect.ru/vozrastnye-kategorii-lyudey.html> (дата обращения: 04.09.2022).

175. Ферлюдин, П. М. Исторический обзор мер по высшему образованию в России / П. М. Ферлюдин. – М. : Книга по Требованию, 2016. – 208 с.

176. Щербак, Е. Н. Высшее образование как объект государственного регулирования в условиях глобализации. Административно-правовой аспект : монография / Е. Н. Щербак. – М. : Юркомпани, 2016. – 256 с.

177. Карсаевская, Т. В. Этапы жизненного цикла человека / Т. В. Карсаевская // Психология зрелости и старения. – 1997. – № 3. – С. 8–12.

178. Гибова, И. М. Особенности общих умственных способностей лиц предпенсионного и пенсионного возрастов с различным уровнем образования / И. М. Гибова // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2017. – № 4(146). – С. 282–286.

## РАЗДЕЛ 2. КОНЦЕПЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### 2.1. Инклюзивная профессионализация лиц с социально-функциональными отличиями как одна из форм социальной работы

Теоретико-методологический анализ литературы (С. В. Алехина, В. К. Зарецкий [1], А. Ю. Белогуров, О. Е. Буланова, А. И. Красило, И. А. Крестинина, Э. И. Леонгард, О. В. Покрина [2], Т. П. Дмитриева, С. И. Сабельникова, Т. Ю. Хотылева [3], Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская, Е. Л. Гончарова [4], А. Г. Ряписова, Т. Л. Чепель [5], Т. П. Абакирова, С. В. Самуйленко [6], Л. А. Семина [7], Н. В. Старовойт [8], А. В. Хуторской [9] и др.), в которой изучаются различные аспекты образования, прямо или косвенно касающиеся инклюзивной педагогической практики, подтверждает, что инклюзивное образование – инновационный процесс, а педагогическая практика в условиях инклюзии – инновационная деятельность.

Среди инновационных аспектов инклюзивной педагогической практики есть основная – это связь с социальной работой, поскольку обучение в инклюзивном образовательном учреждении предполагает создание специально организованной среды, в которой процессы адаптации, реабилитации, ресоциализации являются ведущими.

Есть еще одна существенная инновационная особенность инклюзивного образования – включение в образовательный процесс новых клиентов, мы дали им определение «лица с социально-функциональными отличиями». Очень важную, на наш взгляд, мысль выражает испанский исследователь А. R. Puerta: «Инклюзивное образование – это модель обучения, которая фокусируется на понимании и удовлетворении потребностей всех людей одинаково, независимо от их дифференцирующих характеристик. Таким образом, постарайтесь понять, что нужно каждому человеку независимо от его пола, возраста, происхождения, этнической принадлежности или культуры. Как правило, инклюзивное образование также уделяет особое внимание оказанию помощи студентам, которые подвергаются повышенному риску социальной изоляции или жизни эпизодов маргинализации. В эту группу, как правило, входят лица всех видов меньшинств, инвалиды или члены семей с ограниченными финансовыми ресурсами. Одной из наиболее важных особенностей инклюзивного образования является то, что вы понимаете, что у каждого обучающегося есть потребности, навыки, способности и черты, которые делают его отличным от остальных. Из-за этого учителя должны иметь возможность изменять содержание, которое они преподают, и использовать индивидуальные стратегии, чтобы лучше помочь студентам.

С другой стороны, инклюзивное образование выходит далеко за рамки того, что преподаватель видит в классе изо дня в день. Многие эксперты считают, что для «реального достижения поставленных целей в этой области необходимо

полностью трансформировать существующие системы образования, устраняя барьеры и поощряя участие обучающихся всех видов» [10].

В учебном процессе связь инклюзивного образования с социальной работой тоже очевидна, поскольку весь информационный материал, формы, методы и технологии обучения направлены на преодоление объектного отношения к действительности, когда человек воспринимает себя как жертву обстоятельств и принимает свое положение таким, какое оно есть, формирование субъектного отношения к действительности – основная задача и образования, и социальной работы. Бережное, высокопрофессиональное отношение к клиентам инклюзивного образования отражается в индивидуализации подбора содержания учебного материала, личностно ориентированных форм и методов обучения, направленных на формирование субъектного отношения к себе, жизни, профессиональной деятельности, к своему народу, обществу, стране.

Основываясь на процессах гуманизации, инклюзивное образование вносит существенные коррективы в образовательную систему, отношение к клиентам с социально-функциональными особенностями, формируя новый менталитет общественного сознания. Социальная работа в инклюзивном образовании – это координация усилий всех специалистов, связанных с этой деятельностью для формирования социально-профессиональной субъектности лиц с социально-функциональными отличиями.

А. Ю. Белоусов видит сущность инновационного подхода в гуманитаризации

инклюзивного образования: «Основную цель гуманитаризации инклюзивного образования мы видим в том, чтобы через сферу образования и воспитания человек смог бы ощутить свою этническую культурно-историческую уникальность одновременно с осознанием своей принадлежности к мировой истории» [11].

Одним из важнейших инновационных аспектов инклюзивного образования, продолжающий процесс включения в него новых клиентов, начавшийся в Западной Европе, сопровождающийся введением в научный тезаурус новых категориальных дефиниций – лица с социально-функциональными отличиями и социально-профессиональная субъектность, что, безусловно, требует их толкования и определения.

Понятие «социально-функциональные отличия» состоит из двух ключевых понятий – «социальные отличия» и «функциональные отличия», которые составляют супплетивно-смысловую характеристику данного понятия в области инклюзивного образования и социальной работы.

Социальные отличия между людьми – это уровень интеллекта, образования; способность анализировать, информацию, формировать и отстаивать собственное мнение; обладать коммуникативными способностями; профессиональные знания и навыки; социальный статус; творческое мышление; стремление к развитию и самосовершенствованию; желание быть полезным другим людям и обществу в целом.

Функциональные отличия – возможность осуществлять различные виды общественной и профессиональной деятельности: обучение; работа; семья; материальное самообеспечение; поведение в

соответствие с общественными правилами, традициями, законами; активный досуг; способность моделировать собственное поведение в зависимости от ситуации; умение устанавливать новые социальные связи и взаимодействовать с другими людьми и группами людей.

Есть объективные причины, определяющие социально-функциональные отличия (пенсионный возраст, служба в армии, нахождение в местах лишения свободы или процесс ресоциализации после недавнего освобождения и т.п.), и субъективные причины (отсутствие личностных качеств, способствующих становлению личности, профессиональному развитию, формированию субъектных личностных качеств: самостоятельность, ответственность, ценностно-смысловая ориентированность, интернальность и пр.

Лица с социально-функциональными отличиями – это люди, которые по объективным или субъективным причинам не имеют возможности нормально функционировать в обществе, свободно перемещаться в социуме, развиваться как личность и профессионал.

Другими словами, социально-функциональные отличия – это индикатор социально-профессиональной субъектности личности.

## **2.2. Диссипативные признаки процесса гуманизации высшего образования**

Развитие общества непременно сопровождается сменой идеалов, идеологических

принципов, представлений о них. Каждый новый виток – показатель той его системы ценностей, которая включает идеи нравственности, морали, уровень образованности, развития экономики. Современный исторический период свидетельствует о том, что обществу требуется новый ценностный потенциал. Высшее образование, как зеркало, отражающее процессы, происходящие в обществе, и показывающее перспективы его развития, как никогда нуждается в упорядочении и систематизации гуманистических ценностных ориентиров, основанных на общечеловеческих и профессиональных конструктах.

Отсутствие или нехватка акмеологической компоненты в образовании выхолащивает его в плане системно-методологической базы, направленной на развитие профессиональной и социальной зрелости [12, с. 43-47]. Развивая эту концепцию, ученые Санкт-Петербурга Н. Кузьмина и В. Софьина подчеркивают идеолого-стратегическую важность включения этой компоненты в профессионализацию будущих специалистов [13].

Анализируя различные аспекты этой проблемы, добавим, что процесс гуманизации образования – это совокупное действие многих факторов, многократное переплетение биологических и культурных источников, смешение мыслей и чувств, синтез внутренних побуждений и внешних воздействий, а отсюда и руководящая конечная цель всего образования, которая должна заключаться в том, чтобы «обеспечить моральный характер жизни всего народа, создать из народа «моральное целое», внутренне общее, превратить государство в «храм», где только и засияет, и развернется настоящая

истинная ценность человека или чистая «человечность» (П. Наторп) [14].

Обобщая и систематизируя самую суть процесса гуманизации образования, скажем, что на данный момент теоретически он предусматривает следующее [15]:

- содержание образования основывается на гуманистических идеалах и принципах;

- человек – главная ценность в образовательном процессе;

- ориентация образования – личностная;

- в основе – саморазвитие и развитие личности как обучающихся, так и педагогов;

- приоритетно субъект-субъектное взаимодействие в процессе обучения и воспитания;

- содержание образования направлено на развитие личностной зрелости, включающей как общекультурные компоненты, так и социально-профессиональную субъектность.

Личностная ориентация образования – формирование разносторонне развитого профессионала, что наряду с овладением знаниями, умениями и навыками включает формирование убеждений, мировоззрения, идеалов, стремлений, интересов, способностей, привычек, внимания, воли, чувств и т.д.; усиление эффективности личностно-развивающего потенциала образования за счет компьютерной поддержки личностно-развивающих образовательных технологий – контекстуальных, диалогических, игровых, коммуникативно-ролевых, имитационно-моделирующих систем обучения, которые нуждаются в мотивации обучения, мобилизации творческих сил студентов, актуализации ценностно-смысловых аспектов собственной

образовательной деятельности, ориентации на самостоятельное принятие решения, рефлексии механизмов саморазвития.

Основные положения, идеи, концепции гуманизации образования лежат в контексте социальной акмеологии:

– равноправие философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей;

– равнозначность традиций и творчества, признание необходимости изучения и использования учений прошлого и возможности духовных открытий в настоящем и будущем;

– экзистенциальная ценность людей, «социокультурный прагматизм» (Т. Пониманская).

Казалось бы, идеи правильные и, как никогда, нужные, именно такой подход определяет научную актуальность, востребованность, современность, фундаментальность и перспективность процесса гуманизации образования, резонируя с социальной политикой государства, потребностями гражданского населения, развитием акмеологии образования, науки и общества. Эффективность социальной работы может основываться только на качественной практико-ориентированной подготовке специалистов, взаимодействии и взаимопроникновении научных знаний, современных научных открытий во всех областях науки, в развитии творческого потенциала специалистов, направленного на формирование новой жизненной концепции социальных клиентов. Но почему же тогда этот процесс протекает так медленно, сложно и неоднозначно?

Гуманизация образования – это непрерывный процесс, подверженный постоянному изменению, совершенствованию, в котором одни системные ценности сменяют другие, поскольку, благодаря развитию, смене формаций, меняется и общественное сознание. Усматривая в процессе гуманизации образования некую диссипацию (лат. *dissipatio* – рассеивание, разрушение, замена одной части другой), рассмотрим в Таблице его положительные и отрицательные стороны.

**Таблица 2.1.**

**Положительные и отрицательные стороны  
гуманизации образования, определяющие его  
диссипацию**

+	-
Гуманитаризация содержания образования	Гуманитаризация содержания образования внедряется стихийно, разрозненно, нет четкой систематизации этого процесса
Гуманистические принципы образования, основанные на воспитании гражданина	Высшее образование имеет четкую приоритетность обучения над воспитанием
Акмеологические подходы в образовании	Имеют лишь частичную практическую направленность, больше существуют в теории
Субъект-субъектное взаимодействие, направленное на развитие и саморазвитие личности всех участников образовательного процесса	В основном существует только в теории педагогики, в практике вуза применяется очень редко

Как видим, мало желаемое выдавать за действительное. В идеале хотелось бы опираться на гуманистические принципы образования,

воспитывать не только профессиональные, но и личностные качества будущих социальных работников, применять на практике методы субъект-субъектного взаимодействия, но рамки традиционных форм занятий, лекций, к примеру, мало подходят для осуществления этих целей. Так что, гуманизация образования так и останется лишь утопической идеей? Думается, нет, этот процесс можно и нужно реализовывать. В первую очередь, для этого следует осознать положительные стороны гуманизации и причины неудач, основными из которых, на наш взгляд, следует считать:

- подготовку педагогов, готовящих специалистов, в формате «старого» образца;
- стандартизацию образования;
- слабая практическая база обучения;
- слабое использование Интернет-ресурсов;
- коммерциализацию высшего образования.

Анализ учебных планов по подготовке социальных работников и психологов нескольких отечественных вузов показал, что они не содержат дисциплин, целью которых было бы развитие ценностных качеств личности, основанных на общечеловеческих понятиях добра и зла, рабочие программы по профильным дисциплинам ориентированы, в основном, на формирование профессиональных знаний и умений, акмеологический подход прослеживается весьма условно.

Следует ли говорить, что обучение специалистов социальной работы или психологии нового поколения возможно только при опоре учебно-воспитательного процесса на акмеологический подход и синергетику, основными признаками

которых является развитие (саморазвитие) личности и мультидисциплинарность, что оно реально только при организации субъект-субъектного взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Диалектика профессионально-личностного роста при этом закономерна, поскольку именно она порождает диссипативную динамику, отсекающую все лишнее, мешающее, по мнению Е. Князевой и С. Курдюмова, «законам эволюции самоорганизации» [16]

До недавнего времени университетское образование предполагало получение профессиональной информации определенной направленности. Поскольку получение информации, по Клоду Шеннону, это снятие неопределенности, то ее выбор в вузе – это своего рода снятие этой неопределенности в учебном материале. Кто же должен снимать эту неопределенность при обучении будущих специалистов в вузе? Конечно, преподаватель. Именно им решается задача сужения альтернатив информации, создание границ информационного поля. С одной стороны, это дает возможность формировать совершенно конкретные предпочтения и убеждения, а с другой – ограничивает собственные поиски информационных альтернатив самими студентами, лишает их возможности принимать обоснованные и обдуманые решения.

Мастерство педагога сегодня состоит в творческом подходе к конструированию лекционных и практических занятий, семинаров, внеаудиторных мероприятий, в постоянном стремлении повысить эффективность учебно-познавательной деятельности путем новейших организационных форм. При этом

значимым остается реализация воспитательных, развивающих и образовательных задач.

Мы живем в эпоху информационной революции, когда скорость получения информации настолько велика, что представить это всего лишь каких-то тридцать лет назад было просто невозможно, но по-прежнему основной академической формой обучения, а значит и формой овладения теоретическими профессиональными знаниями в вузе, является лекция.

Зародившись еще в Древней Греции, она существует в системе образования до сегодняшнего дня. Слишком неоднозначно проведение лекций, но и совсем отменить эту форму подачи теоретического материала невозможно, поскольку огромное количество альтернативной информации, как показывают расчеты ученых Клода Шенона и Ральфа Хартли, не могут сформировать четкой позиции студентов относительно рассматриваемых вопросов [17]. Это позволяет всего лишь изменить роль преподавателя с главного представителя и носителя информации на фасилитатора, координатора, аналитика и консультанта.

Рассматривая возможности эффективного преподавания в вузе, большинство ученых, среди которых А. А. Андреев, С. В. Базилевич, В. В. Банин, С. А. Барашкова, Т. А. Белоусова, М. Н. Берулова, В. А. Болотов, В. Л. Быков, Т. П. Воронина, Т. С. Герасимова, А. К. Десятниченко, В. Р. Глухих, Н. Т. Ержаков, Г. Г. Левкин, П. Ф. Каптарев, Н. М. Колычев, Д. Я. Криницин, М. В. Моисеев, А. Г. Обухова, И. С. Панько, В. В. Семченко, И. И. Таскаев, А. С. Хижняк, И.Н. Шегай и др., затрагивают вопросы использования инновационных

и интерактивных методов обучения и аспектов их применения при проведении лекционных и семинарских занятий, проблемы формирования у студентов управленческого мышления, воспитательной ценности лекций, использования социальных сетей для дистанционных консультаций студентов, реформирования системы высшего образования и пр.

Понятна и актуальна позиция современных ученых Н. М. Колычева, Г. Г. Левкина, В. В. Семченко и Е. В. Сосновской, которые, являясь сторонниками лекции, останавливаются на том, что в ее чтении основная роль все же должна отводиться преподавателю [18].

Как же изменить ситуацию к лучшему? Как не тратить драгоценное время на прослушивание и запись лекций, которые очень удобно и просто один раз записать и слушать, находя их в университетской информационной базе на соответствующем сайте.

А что делать со временем, отведенным на чтение лекции? Думается, его можно использовать с большей пользой, когда студент не будет пассивным слушателем, а станет участником диалога, обсуждения найденной по заданию преподавателя информации, сможет научиться думать, анализировать, говорить, цивилизовано спорить, отстаивая свое мнение.

Обратив внимание на важную составляющую профессионализма – профессиональный опыт специалиста, отметим, что существуют три аспекта его приобретения и использования: при решении практических, прикладных задач; при изучении феноменологии опыта (его структуры и психологических особенностей); при рассмотрении

динамики опыта, его формировании и передаче [16; 19].

Профессиональный опыт – это накопление умений, знаний и навыков в соответствии с деятельностью в данной профессии. Для формирования социально-профессиональной зрелости будущих социальных работников является важным накопления профессионального опыта, который возникает на уровне активной учебной деятельности. Это опыт работы в Глобальной сети с профессиональной литературой, выполнение практических заданий, деловые и ролевые игры, тренинги.

На основе гуманистической образовательной парадигмы учебная деятельность рассматривается как активность субъекта, направленная на овладение обобщенными способами учебных действий и саморазвитие в процессе решения учебных задач, которые специально ставятся преподавателем (или формулируются самостоятельно), на основе внешнего контроля и оценки и переходят в самоконтроль и самооценку. Эта деятельность предполагает достаточную зрелость (развитие) учебного самосознания, то есть осознание студентом мотивов, целей, приемов учения, себя как субъекта учебной деятельности, который самостоятельно организует, направляет, контролирует и регулирует процесс обучения. Активность субъекта учебной деятельности предполагает его соответствие определенным критериям, которые указывают на возможность обучения.

Г. Х. Мусина-Мазнова, И. А. Потапова,  
О. М. Коробкова и др. выделили такие показатели социально-профессионального портрета молодого

специалиста, и надо сказать, они совпадают с требованиями к будущим социальным работникам в учебной деятельности [20]:

– отношение к учебе (выполнения функциональных обязанностей);

– культура поведения и этика профессиональной деятельности;

– уровень интеллектуального развития, эрудиция, широта взглядов, эвристичность;

– отношение к коллегам (социально-психологический климат коллектива);

– отношение к себе, самооценка (актуализация собственного потенциала).

По мнению С. В. Базилевич, Т. Б. Брыловой, В. Р. Глухих, Г. Г. Левкина, с целью обеспечения большей эффективности лекционного занятия целесообразно вводить в его структуру интерактивные методы и приемы обучения, способствующие как развитию позитивного взаимодействия преподавателя со студентами, так и прочности усвоения знаний и активизации их познавательной деятельности. Интерактивные методы и приемы обучения могут быть включены в каждый структурный элемент лекционного занятия [21].

В последние годы все чаще в практике вузов применяется модель группового решения проблем при помощи метафорического мышления, в 1990-е гг. получившая название «синектика» (synectics). В современной педагогике этот метод называется «мозговой атакой» или «мозговым штурмом» (Brainstorming). Организация учебной работы по синектике предусматривает: первоначальное выдвижение проблемы, которая является достаточно сложной для решения; анализ проблемы и сообщение

необходимой информации. Роль эксперта, который должен оценить компетентный доклад-сообщение, может выполнять преподаватель или подготовленный к такой работе студент. На этом этапе привлекают разнообразные информационные источники, потому что собирание фактов закладывает фундамент для решения проблемы; выяснение возможностей решения проблемы путем детального анализа и комментирования преподавателем и экспертом всех выдвинутых вариантов с объяснением причин, по которым отвергнуты некоторые из них; переформулирование проблемы каждым студентом самостоятельно, своими словами так, как он ее понимает, с целью приближения задачи к себе самому.

Для понятия эффективности образовательного процесса важно, что синектика как метод организации работы предполагает представления о природе творческой деятельности и возможностях ее целенаправленного включения в учебный процесс.

Предлагаем алгоритм применения синектической модели в проведении современной лекции: совместный выбор наиболее проблемной для восприятия темы лекции; четкое обоснование проблемы и цели лекции; анализ информации, выбранной студентами из Интернета, ее отбор; деление одной общей проблемы выбранной темы лекции на решение нескольких задач, приближающих к достижению цели; разработка формы работы на лекции; выбор методов активизации мотивации участников лекции; разработка сценария лекционного занятия; выбор формы подведения итогов по достижению цели лекции.

Дискуссию как учебную форму работы в студенческом коллективе не нужно превращать в

псевдообсуждение, псевдопоиск тех задач, которые известны преподавателю. Дискуссия должна быть проблемной.

Мировой педагогический опыт накопил ряд приемов организации обмена мнениями, которые являются свернутыми формами дискуссии. К ним относятся: круглый стол: беседа, в которой происходит обмен мнениями как между участвующими студентами, так и с аудиторией (остальными студентами); заседание экспертной группы («панельная дискуссия»): совместное обсуждение выдвинутой проблемы участниками группы (4-5 студентов с заранее определенным председателем) и обсуждение доклада (достаточно кратко), в котором каждый докладчик выражает свою позицию; форум: обсуждение, которое напоминает заседание экспертной группы, в ходе которого эта группа обменивается мнениями с аудиторией; дебаты: формализованное обсуждение, построенное на основе выступлений участников-представителей двух противоположных команд-соперников и возражений против этих выступлений. Вариантами такого обсуждения являются «британские дебаты», которые напоминают процедуру обсуждения проблемных вопросов в Британском парламенте; заседание суда: обсуждение, имитирующее слушание дела в суде, на котором четко распределяются роли всех участников.

Среди форм учебной дискуссии можно выделить и «технику аквариума» – особый вариант организации группового взаимодействия [22]. Эта разновидность дискуссии применяется в работе с материалом, содержание которого связано с противоречивыми подходами, конфликтами, разногласиями.

Сущность обучения, по Л. Выготскому, заключается в том, что оно вызывает, пробуждает и приводит в движение ряд внутренних процессов развития обучающихся: «Эти процессы возможны только в сфере взаимоотношений с окружающей средой, в дискуссии и сотрудничестве с товарищами, но, продлевая внутренний ход развития, они становятся внутренним достоянием самого ученика» [23]. Научить студентов сотрудничать очень важно уже потому, что это привлекает их к предметной деятельности. В этом и заключается сущность деятельностно-кооперативного подхода к организации лекций.

«Кейс» (англ. – случай) – это очень детализированные, контекстуальные, описательные доклады и сообщения о сущности проблемы. Кейс-метод может быть практикой использования «кейсов» как средства обучения в отраслях права, социальной работы, медицины, образования [24].

Привлечение студентов к аттестации и оцениванию методом «портфолио» по ходу лекции помогает им овладеть собственным мнением, развивает чувство ответственности за этот процесс. Большую роль на лекции в высшей школе уделяют преподавателю, который выполняет роль фасилитатора (помощника). Именно он помогает в развитии самооценки и самоанализа студентов, рефлексивного обсуждения продуктов их деятельности. От работы преподавателя, от его умения положительно относиться к ошибкам студентов, толерантно общаться с ними зависит результат этого метода.

Можно проводить лекции в форме портфолио-конференций, на которых происходит аттестация

данного вида студенческой работы. Фактически преподаватель вместе со своими студентами проводит анализ и оценку их умений и способностей. Появилась возможность изучить идеи, интересы, привычки, общие способности и отношение к учебным целям, и что самое главное, решать задачи самоуправления и самосовершенствования.

Все это позволяет нам рассматривать лекцию как интерактивную педагогическую деятельность и как сложное инновационное образование, включающее совокупность различных по целям и характеру видов работ, соответствующих основным этапам развития инновационных процессов и направленных на создание и внесение педагогом изменений в собственную систему работы. Современная лекция имеет комплексный, многоплановый характер, воплощая в себе единство научных, технологических, организационных мероприятий, является системным видом деятельности, направленным на реализацию нововведений на основе использования и внедрения новых научных знаний, идей, подходов, Глобальной сети.

С целью синтеза инноваций, инвестиций, интеграции в обеспечении эффективного развития социально-профессиональной субъектности студентов в рамках отечественной системы образования необходима реализация следующих первоочередных мероприятий:

– планирование и осуществление фундаментальных научных исследований по обоснованию и разработке качественно новой стратегии в проведении лекционных занятий в вузах Донбасса;

– осуществление передовых фундаментальных, поисковых, прикладных научных исследований по разработке новых форм теоретической подачи информации, способных конкурировать на отечественном и мировом рынках инновационных идей;

– разработка государственных стандартов, способных регулировать количество часов и формы лекционных занятий, отведенных на усвоение теоретического материала в вузе;

– введение ряда мер по поддержке идей развития новых форм подачи информации с использованием IT-технологий;

– накопление и распространение информации об инновационных разработках и результатах научной и преподавательской деятельности в сфере высшего образования;

– с целью формирования активной личности студентов рекомендовать ввести в высших учебных заведениях постоянно действующие проблемные инновационные семинары для преподавателей и студентов, мини-педагогические мастерские (мастер-классы), тренинги по формированию и развитию высокого уровня современной педагогической культуры, элективные курсы (модули) по использованию Глобальной сети и IT-технологий во время проведения лекций.

Таким образом, в высшей школе назрела насущная необходимость изменений формы подачи теоретической информации, обновления образовательных программ. Использование в проведении лекций технологии интерактивного обучения, синергетической модели обучения, введение IT-технологий является необходимым

условием оптимального развития и тех, кто учится, и тех, кто учит.

Внедрение такого подхода требует от педагога понимания новой сущности данной формы обучения, умение тщательно планировать свою работу, осознавать, что эффект от использования инновационных приемов в ходе лекционного занятия максимальным будет только тогда, когда сам педагог глубоко осознает суть и необходимость такой работы, при этом учтет индивидуальные особенности и личностный уровень развития студентов.

Подготовка и переподготовка педагогов к современным реалиям профессиональной деятельности требует пересмотра и учета новых условий, целей и задач преподавания, а также использования современных возможностей сетевой эпохи.

Следовательно, обучение профессионала нового поколения должно происходить в информационном пространстве, систематизированном и структурированном так, чтобы общественный менталитет был направлен на потребность не только в высококвалифицированных, но и воспитанных на гуманистических ценностях специалистах.

Очевидно, что гуманизация образования тесно связана с гуманизацией всего общества, которую следует проводить на разных уровнях, начиная с семьи и заканчивая высшим профессиональным образованием. Традиция постреволюционного периода перекладывания ответственности за воспитание подрастающего поколения на образовательное учреждение явно себя не оправдала, поэтому социальная политика просто обязана быть

направлена на усиление этой работы средствами государственной программы.

Диссипативный процесс в этой работе должен играть созидательную когерентную (от лат. *cohaerens* – «находящийся в связи») роль, поскольку призван вычленив хаотичные подходы и действия, исключить их и создать новую систему гуманистических ценностей, основанную на общечеловеческих принципах, способных помочь в формировании нового как общественного, так и профессионального менталитета.

Сразу оговоримся, что к реформе образования этот процесс не имеет никакого отношения, поскольку практически не решает проблемы формирования социального менталитета, не поспевая за постоянно меняющимся информационным полем и потребностями общества. Французский ученый Ж. Делёз довольно точно охарактеризовал реформу образования: «Нас пытаются заставить поверить в реформу школы, в то время как это её ликвидация. В режиме контроля эта реформа никогда и ничем не кончается» [24]. Эфемерность ценностей только тогда станет реальной потребностью, когда обретет статус необходимости, повлечет за собой понимание того, как разнородную информацию использовать не во вред, а во благо в воспитании подрастающего поколения. И здесь нужна не реформа, а настоящая революция взглядов на методы, формы, способы получения и обработки учебной информации, опирающейся не на соответствие уровню информационной грамотности обучающихся, а на синергетическое опережение их возможностей. Каждый участник образовательного процесса должен чувствовать себя не просто потребителем

информационного поля, а его креативным создателем. Только при таком условии появится высокий внутренний уровень мотивации ее добывать, изучать, переосмысливать и создавать новую. Какие уж тут стандарты! Их необходимость естественным образом отпадет, поскольку откроются новые уровни коммуникативных возможностей, мышления, потребностей.

Таким образом, процесс гуманизации образования основан на диссипации, поскольку тесно связан с социальным менталитетом и привлекает не только авангардные процессы, касающиеся реформирования системы воспитания, предметной теоретико-методологической и методической базы, но, главным образом, касается перестройки взглядов на всю образовательную систему как социальную реальность, способную информационное поле использовать как инструмент развития, созидания и множественную вариативность в формировании нового профессионального мышления.

### **2.3. Парадигмальная трансформация системы педагогического образования как условие формирования социально-профессиональной субъектности в инклюзивной профессионализации будущих социальных работников**

В сегодняшних условиях трансформации общества, характерными чертами которой является деглобализация, уход от морально уродливых парадигм образования Запада, прикрывающихся искаженными принципами демократизации и

гуманизации, поэтому особенно важно укрепить такую систему педагогического образования, которая продолжит формировать и транслировать молодому поколению истинные человеческие ценности: Отечество, семья, добро, вера, женская честь и мужское достоинство и др. С перестройкой общественных отношений происходит парадигмальная трансформация системы педагогического образования, осуществляющего инклюзивное обучение будущих социальных работников. Сейчас особенно важно не упустить главные содержательные линии новых и старых идей в парадигме отечественного педагогического образования, проявивших себя как наиболее продуктивные в обучении и воспитании подрастающего поколения.

Анализ научной литературы показывает, что традиционно «парадигма» считается понятием научной методологии, но многомерность, противоречивость и постоянная изменчивость социальных условий требуют, с одной стороны, разработки альтернативных концепций социально-образовательных и социокультурных практик и, с другой – их строгого методологического обоснования [25].

Считается, что понятие «парадигма» введено позитивистом Г. Бергманом и получило широкое распространение благодаря Т. Куну. Однако с тех пор оно изменило первоначальный смысл, поскольку по Куну парадигма – это то, что скорее является предикативом, чем независимым субъектом, потому что всегда нуждается в дополнительной трактовке. Философский энциклопедический словарь поясняет так: «Уточняя смысл парадигмы, Кун ввел понятие

дисциплинарной матрицы. Последняя включает в себя элементы трех основных видов: символические обобщения, или законы; модели и онтологические интерпретации; образцы решений проблем. Онтологическая интерпретация указывает те сущности, к которым относятся законы теории. Символические обобщения и их принятая онтологическая интерпретация задают тот мир (аспект, срез реальности), который исследует сторонник парадигмы. Приняв этот мир, ученый преобразует поступающие из внешнего мира стимулы в специфические «данные», имеющие смысл в рамках парадигмы. Поток стимулов, воздействующих на человека, можно сравнить с хаотичным переплетением линий на бумаге». В то же время Т. Кун утверждал, что «парадигма – это принятая модель, эталон, образец...» [26].

Обращаясь к теоретическим интерпретациям изучаемого понятия, обратим внимание на такую: парадигма – это обобщающая модель методологической, теоретической и прикладной деятельности научного сообщества.

Таким образом, парадигма – это определенная совокупность теорий, концепций и вытекающих из них принципов, которые господствуют длительное время в науке и считаются устойчивыми и авторитетными. Изменения в парадигме происходят в результате общественных и научных революций.

Теперь остановимся на том, что касается значения парадигмы в современной системе высшего педагогического образования.

Парадигма образования (от греч. *paradeigma* – пример, образец) – исходная концептуальная схема,

модель постановки проблем и их решения в области образования [27].

Образовательная парадигма – это совокупность теоретических и методических предпосылок, определяющих конкретные действия педагога в различных видах образовательной деятельности, предпосылок, которыми он руководствуется в качестве образца действия [28].

Теоретико-методологический анализ приводит к мысли, что в классификации парадигм наблюдается некий сумбур. Так как их много, точно ответить на вопрос, сколько их вообще и какие образовательные парадигмы существуют именно в инклюзивной профессионализации, сложно. Все же есть те, которые отражают основные тенденции развития педагогического образования, а потому считаются общепринятыми. В основе сегодняшних парадигмальных преобразований лежат субъектно-личностные гуманистические ценности образования, являющиеся одним из условий формирования социально-профессиональной субъектности в инклюзивной профессионализации будущих социальных работников.

Теоретико-методологический анализ показывает, что современная суть системы педагогического образования – это результат исторического развития общественных отношений. Характер общественных отношений напрямую соотносится с образовательной парадигмой, отражающей определенный период исторического развития общества.

К примеру, дореволюционной России была свойственна репродуктивная парадигма и в обществе, и в педагогике. Как только произошли изменения в

обществе, точнее, в его культурном качестве, она сменилась на культуроцентристскую, эта, в свою очередь, на когнитивную (знаниевую), затем – гуманистическую, основанную на личностно ориентированном обучении.

И. А. Колесникова и Ю. Г. Волков опираются на понятие педагогической цивилизации, считая, что стадии развития человечества можно связать с природной педагогикой, репродуктивно-педагогической цивилизацией и нынешней – креативно-педагогической [29].

Учитывая современное историческое развитие Донбасса, следует отметить, что гуманистическая парадигма образования является преобразующим звеном и фундаментально-научным основополагающим в новом переходе на субъект-центристскую парадигму высшей школы. Заметим, что гуманистическая парадигма образования в Донбассе носит больше теоретико-методологический характер, нежели функционально-практический. Безусловно, есть большое количество педагогов, руководителей образовательных учреждений, которые идеи гуманистической парадигмы стараются воплотить в учебно-воспитательном процессе, но не возьмемся утверждать, что абсолютное большинство воспитателей, учителей, преподавателей в каждом своем ученике видят личность, развивают и совершенствуют его наилучшие качества.

Уверены, что нужно исследовать сущность парадигмальной трансформации системы педагогического образования как условия формирования социально-профессиональной субъектности в инклюзивной профессионализации будущих социальных работников. Очевидно, что

образование является частью общества и на сегодняшний день способно лишь отражать, а не формировать личностно ориентированное межсубъектное взаимодействие. Парадигмальное преобразование современной системы педагогического образования, осуществляющего инклюзивную профессионализацию, в идеале нацеливает на то, чтобы именно образование готовило не просто специалистов, а людей с высокими моральными качествами, являющимися обязательными и для гражданина, и для профессионала. Это более высокая планка высшей школы, дотянуться до которой будет не просто, но ставить и достигать такую цель необходимо.

С. В. Голосова и Л. П. Федоренко называют такие наиболее приемлемые парадигмы системы образования [30]:

Когнитивная парадигма. Когнитивный (от лат. *cogito* – мыслю) – относящийся к познанию только на основе мышления. Согласно когнитивной парадигме, образование связано только с познанием, основанном на мышлении. Целью обучения являются знания, умения и навыки (ЗУНы), отражающие социальный заказ [31].

Основным источником знаний является педагог (учитель, преподаватель). Обучающийся считается объектом (а не личностью), это пустой сосуд, который должен быть наполнен знаниями. Личностные аспекты обучения ограничиваются формированием когнитивной мотивации и когнитивных способностей. Задача активного усвоения знаний и всестороннего развития личности не ставится.

Дисциплина (предмет) рассматривается как своего рода «проекция» науки, учебный материал как научное знание, интерпретируемое дидактически.

Одной из основных категорий когнитивной парадигмы является образовательная деятельность. Поэтому вся организация учебного процесса направлена на отражение состояния научных знаний в учебных планах и учебниках и сосредоточена на методах их усвоения.

Основным критерием эффективности обучения являются знания, навыки и компетенции. Характеристика личностного развития не берется во внимание, поэтому основной упор делается на информационную поддержку личности, а не на ее развитие. Развитие считается «побочным продуктом» образовательной деятельности, целью которой является приобретение определенных знаний и способов деятельности.

Педагогика, которая основывает свои позиции в контексте когнитивной парадигмы, называется «знаниевой», императивной, традиционной, «школой памяти», поскольку акцент делается на развитии памяти, а не на способности мыслить.

Личностно-ориентированная парадигма. Идеи личностно ориентированного подхода в педагогике появились достаточно давно, еще в период когнитивной парадигмы образования. Проявлялись они в творческих заданиях, самостоятельной работе обучающихся, проблемно-ориентированных заданиях и пр. (В. Ф. Шаталов, Ш. А. Амонашвили, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, И. П. Волков и др.). Именно они стали предпосылкой для создания личностно-ориентированной образовательной парадигмы в конце 1980-х годов.

Разработанные педагогами-новаторами практико-ориентированные системы имели хорошую инструментальную поддержку и отличались безопасностью и целостностью, они способствовали развитию активности и автономии в обучении. Фактором формирования системы их методов стала уникальная и неповторимая личность студента.

Главной ценностью личностно ориентированной педагогики является личность, которая нуждается в отношении к себе как к субъекту, а потому способна проявлять себя как ответственный и самостоятельный субъект, брать ответственность за свои действия и поступки, собственное развитие и профессиональное становление.

Особенностью личностно ориентированной педагогики является субъект-субъектное взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса, которое направлено на усвоение знаний и умений с помощью диалоговых форм, методов и средств.

Еще одной отличительной чертой личностно ориентированного обучения является собственная точка отсчета в развитии каждого обучающегося, где сравнение одного студента с другим совершенно не допустимо.

Функционалистическая парадигма. В дополнение к этим двум парадигмам образования исследователи (Н. А. Алексеев, Э. Ф. Зеер) выделяют еще одну – функционалистскую. Роль ориентации играет социальный заказ общества на образование. Она предполагает, что образование по своей сути является социокультурной технологией и поэтому должно готовить необходимые кадры для общества [31].

Функционалистский подход предполагает, что индивид должен брать на себя определенные функции общества, что подразумевает определенную компетентность индивида, связанную со способностью приобретать знания, творчески использовать их и создавать новые.

Профессиональное обучение имеет четкую функциональную направленность – подготовить человека к профессиональной деятельности. Эта парадигма может быть реализована либо в соответствии с когнитивной парадигмой (специализированное обучение), либо в соответствии с личностно-ориентированной парадигмой (профессиональное развитие личности).

Культурологическая парадигма. Образование – это социокультурный феномен. С. И. Гессен также выделял образование как ценный объект культуры. Принцип культурного соответствия образования подчеркивали многие известные педагоги: А. Дистерберг, К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский и др.

В настоящее время под культурой понимается достигнутый обществом уровень развития образования, науки, искусства, государства и морали. Проблема взаимосвязи культуры и образования является предметом специальных исследований, способствующих развитию парадигмы культурного образования.

Так, М. М. Бахтин и Б. С. Библер разработали диалогическую концепцию культуры и образования, согласно которой диалог людей разных культур является основной формой существования культуры и дидактической образовательной единицей [32].

Определены основные ценности культурно-ориентированного образования:

- человек как субъект культуры, его собственная жизнь и индивидуальное развитие;

- образование как культурная и развивающая среда;

- творчество и диалог как способы человеческого существования и личностного развития в культурно-образовательном пространстве.

Основные положения культурологической парадигмы обоснованы Е. В. Бондаревской и заключаются в следующем:

- главный принцип реформы образования в современных условиях – переход от идеологии к культуре, в том числе к педагогической;

- образование – это духовный образ человека, который развивается в процессе овладения морально-нравственными ценностями культуры;

- объект и цель образования – культура человека;

- необходимо формировать образовательное содержание культурного типа и воссоздавать в образовательных структурах культурные модели и нормы жизни, опережающие современное состояние общества; необходимым условием для этого является интеграция образования в культуру;

- реализация образования в контексте мировой и национальной культуры предусматривает гуманизацию содержания, внедрение гуманистических технологий обучения и воспитания, создание в образовательных учреждениях среды, формирующей личность, способную творчески реализовать себя в современной социокультурной ситуации;

– творчество является основой для развития культуры, поэтому главным принципом образования в контексте культуры является принцип творчества, который подразумевает создание атмосферы сотрудничества и совместного проектирования;

– образование должно быть наполнено культурными, то есть человеческими смыслами [33].

В свете культурологического подхода центральной фигурой в образовании является человек как свободная и активная личность, способная к личностному самоопределению в общении и сотрудничестве с другими людьми и культурами.

Интегративные подходы кажутся наиболее перспективными для дальнейшего научного развития: от усвоения знаний и навыков к усвоению мировоззрения как системы знаний и методов действий, через автономное построение мировоззрения, творчество и генерацию новых идей.

Современное образование должно развиваться по пути интеграции передовых элементов основных педагогических моделей.

Смена парадигмы является важным условием и предпосылкой социального прогресса, позволяет более эффективно и успешно влиять на развитие общества и предвидеть непосредственные и долгосрочные последствия такого воздействия.

Дальнейшее обращение к анализу педагогических парадигм позволяет понять, что образование нуждается в дальнейшей трансформации из лично ориентированной в субъект-центристскую парадигму. Репродуктивная общественно-педагогическая функция – передача опыта из поколения в поколение, к сожалению, все больше утрачивается, поэтому нужны совершенно

новые педагогические подходы, методы, технологии, опирающиеся на перспективную методологическую базу. Это требует коренного пересмотра всей системы образования. Начиная с ДОУ, ребенка следует не учить, а развивать. Развивать в нем наилучшие человеческие качества, умение ориентироваться в пространстве, общественных и личностных отношениях, не просто читать, а читать осознанно и быстро, не прочесть книгу, а использовать ее как материал для познания мира и воспитания жизненных ценностных ориентаций, одновременно, не просто научиться считать и делать это быстро и безошибочно с помощью современных гаджетов, а развить способность быстро ориентироваться в знаковой системе; не знать высказывания великих людей и принимать их как догму, а с их помощью научиться жить, логически мыслить, анализировать и сопоставлять информацию.

А. И. Субетто, вице-президент Петровской академии наук и искусств, проректор Крестьянского государственного университета им. Кирилла и Мефодия на Международной конференции под эгидой ЮНЕСКО «Культурное и биологическое разнообразие – основа устойчивого развития арктических регионов Российской Федерации», исходя из выше сказанного, сказал: «Образование приобретает социальную функцию главного механизма воспроизводства общественного интеллекта», – и далее добавил: «Устойчивое развитие в данном контексте реализуется тогда и только тогда, когда выполняется действие закона опережающего развития качества человека, качества общественного интеллекта и качества образовательных систем в обществе» [34].

Представим, что педагогика мероприятий уступит место педагогике творческой деятельности. Н. П. Юдина, к примеру, видит это в том, что «наступит эпоха школы творчества в широком, философском ее понимании» [35]. Вспомним парадоксальное, на первый взгляд, высказывание В. Сухомлинского: «... чтобы ребенок хорошо учился, нужно ... чтобы он хорошо учился» [36, с. 279]. Это мудрая мысль о создании в образовательном процессе для каждого ребенка ситуации успеха, которая при правильном подходе творит чудеса, формирует устойчивую внутреннюю мотивацию на его развитие. Логика движения педагогической мысли в таком обучении: кого учить – зачем учить – чему учить – как учить.

Скажем прямо, что гуманистическая парадигма средней школы как базис высшего образования, предъявляет к педагогу такие требования, которые он редко применяет на практике в современной школе. Л. Д. Павлова подчеркивает, что учитель обязан хорошо знать возрастные, типологические, индивидуально-личностные особенности психофизиологического развития детей и соотносить эти особенности с возможностями усвоения ими учебной информации и возникающими трудностями ее усвоения [37]. Что же говорить о высшей школе, где это не только не считается не обязательным, но этому вообще не уделяется внимание. Принцип такой: хочешь получить высшее образование – учись, не хочешь – оканчивай школу, ПТУ и иди, работай. Такой подход приведет к тому, что люди с низкими интеллектуальными способностями не будут востребованы на рынке труда, а будут выброшены за борт цивилизации, поскольку их очень скоро заменят

машины. Это ставит перед образованием новые горизонты: следует развивать субъектность каждого члена общества, ставить новые планки интеллектуального развития человечества, изыскивая для этого возможности для всех граждан, особенно тех, кто уже сегодня не способен к полноценной профессиональной деятельности.

Обучение, построенное на субъект-центристской парадигме, в своей основе направлено на создание условий развития интеллектуального и творческого потенциала обучающихся на всех уровнях и во всем многообразии его проявления. В таком обучении тот, кто учится, – субъект, определенная природная субстанция, и его возрастные особенности как сложное интегральное состояние, присущее людям в определенном периоде психического, физиологического и социокультурного развития, изначально выступают приоритетными.

Возвращение к анализу зарубежного опыта построения гуманистических моделей педагогического взаимодействия Д. Дьюи, П. Гехеба, М. Мотессори, Э. Дюркгейма, Э. Стоунса, Р. Шнайдера и др. под углом субъектности показывает, что реализация идей субъект-центристской парадигмы требует нового педагогического мышления в подходе к пониманию образовательных целей и задач обучающегося как личности, как индивидуальности и как субъекта деятельности.

Это заложено в опыте наших гениальных соотечественников А. Макаренко, В. Сухомлинского, педагогов-руководителей ЛНР, внесших новое понимание современной школы, таких, как С. Белуха (г. Лисичанск), В. Биляш (г. Северодонецк),

Н. Васильченко, А. Каташов, А. Рудин, А. Тертычная, Л. Табачников (г. Луганск), Т. Серафимович (Лутунинский р-н), В. Клещенко (г. Свердловск) убеждает в том, что для реализации идей гуманистической парадигмы необходимо полностью перестроить свое понимание педагогического процесса и роль обучающегося в нем, а также создать специальную психологическую среду, максимально способствующую их внедрению.

Попробуем сформулировать, обобщить и сравнить основные особенности лично ориентированного обучения, основанного на гуманистической и субъект-центристской парадигмах образования, общие черты, преимущество (табл. 2.2).

Таблица 2.2.

**Сравнительная матрица гуманистической и субъект-центристской образовательных парадигм**

Цели обучения	Задачи	Способ подачи информации	Методика взаимодействия	Методы, формы	Результат	Педагог
ГПП						
Сформировать способы познания; высокий уровень креативного мышления; потребность в постоянном самосовершенствовании и самостоятельном выборе	Создание обучающей среды, способствующей оптимальной включенности в познавательную деятельность; организация педагогическо	Адаптация, преобразование учебной информации на основе новых дидактических принципов, чтобы обеспечить развитие интеллектуальных и познавательных способностей и таким образом,	Новые интегрированные курсы, основанные на основе современного научного понимания межпредметных связей, направленных на развитие личности как	Модульное изучение материала, проблемное изложение нового материала, диалог, полилог	Личностно ориентированные подходы, при которых вводятся новые параметры оценивания	Уровень профессионализма (информационного и деятельностного) в выборе технологий взаимодействия и его моделей определяет уровень

**Продолжение Таблица 2.2**

форм личной самоорганизации	го взаимодействия, стимулирующего его потребность его участников в самоактуализации и самореализации	чтобы учебную программу все учащиеся могли усвоить в соответствии со своими особенностями	целостной системы; овладение новыми технологиями и педагогического взаимодействия, способствующими гуманизации образовательного процесса		деятельности обучающихся (способность опозировать себя и реализовать свои возможности)	интеллектуального развития обучающихся и стимулирует их потребность в самоактуализации, самопроявлении и самореализации
<b>СЦСЦП</b>						
Воспитание субъекта деятельности; развитие умения быстро и успешно	Создание поля субъектного развития, направленное на успешное	Трансформация и адаптация учебной информации таким образом, чтобы она явилась основой	Создание субъект-субъектного взаимодействия, являющегося	Творческие конкурсы, отчеты, диспуты, участие в выборах, отборах,	Оценивание на основе образовательных стандартов и	Уровень профессионализма (компетенций) в выборе технологий проф.

**Продолжение Таблица 2.2**

<p>адаптироваться в любой среде, владеть навыками взаимодействия с окружающими, быстро находить нужную информацию, применять ее, логически и креативно мыслить, владеть практически навыками применения</p>	<p>функционирование в обществе; личный опыт познания включается в контекст познавательной деятельности</p>	<p>и инструментом для субъектной деятельности</p>	<p>ся основой поля субъектного развития, направленного на применение знаний в деятельности, развитие практического опыта</p>	<p>кастингах</p>	<p>существующей системы оценивания ЗУН, формирование профессиональных компетенций</p>	<p>взаимодействия и его моделей определяет уровень социально-профессиональной субъектности, который определяет Госстандарт</p>
---	--	---	--	------------------	---	--

Как показывает сравнительная матрица гуманистической и субъект-центристской образовательных парадигм в табл. 2.2, цели, задачи обучения, способы подачи информации, методы, формы и результаты субъект-центристской парадигмы не противоречат успешному развитию креативного мышления, самостоятельности, стремлению к самосовершенствованию. Субъект-центристская парадигма не отрицает, а лишь дополняет результат субъект-субъектного взаимодействия практической векторностью, нацеленной на формирование субъекта деятельности, усвоение профессиональных знаний, соответствующих образовательным стандартам. При этом совершенно ясно, что она ориентируется на развитие профессиональной субъектности, что не только не отвергает преемственности требований на всех уровнях педагогической образовательной системы, стандартов конкретных профессиональных компетенций, но и позволяет сформировать конкурентоспособную личность, нацеленную принести пользу не только себе, но и обществу, государству.

Оторванность современной науки от педагогической практики привела к бинарному характеру парадигмальной реальности, т. е. к тому, что в образовании параллельно, причем, абсолютно не мешая друг другу, существует две парадигмы – технократическая и гуманистическая, но при этом гуманистическая, основанная на личностно ориентированных подходах, больше теоретико-научная, потому что идеализирована и в реальной жизни ограничена рядом противоречий, а

технократическая устарела и не соответствует требованиям времени.

Уточним, о каких парадигмальных противоречиях идет речь. Во-первых, это то, к чему мы стремились все эти годы, а именно – стандартизация. Действительно, именно стандартизация позволяет законодательно определить рамки базового минимального уровня владения специалистом профессиональными знаниями и навыками, а также пути совершенствования профессионального образования, степень его преемственности, создавая единые международные требования на рынке труда. Только стандартизация никак не вписывается в рамки лично ориентированного обучения, основанного не на конкретных нормах и требованиях в сравнении одного обучающегося с другим, в условиях соревнований, имеющих четкие критерии оценивания. В лично ориентированном подходе каждый обучающийся имеет свою «точку развития» личностных и интеллектуальных качеств. Бессмысленно сравнивать одного человека с другим в условиях коллектива обучающихся, т. к. любое сравнение субъективно. А что говорить о тестировании, так называемом ЕГЭ? О каком лично ориентированном подходе можно говорить при поступлении абитуриента в вуз по таким правилам, впрочем, как и во всей системе высшего образования, трудно каждого обучающегося (любого направления) назвать субъектом. Таким образом, попробуем конкретизировать основные противоречия, которые не соответствуют лично ориентированному обучению:

– бихевиоризм или приоритет предметно-знаниевой системы обучения;

- стандартизация требований к обучению и оцениванию его результатов;
- традиционная форма проведения уроков и занятий, направленная на интенсификацию процесса усвоения ЗУНов;
- формализованный, а также второстепенный подход к оцениванию личностных качеств как обучающихся, так и педагогов;
- нефеноменологический характер взаимодействия в образовательных учреждениях всех уровней;
- отсутствие экзистенциальной модели образования;
- формализация субъект-субъектного взаимодействия;
- отсутствие действующей системы воспитания личности, основанной на трансцендентных (высших, божественных); социоцентрических (свобода, равенство, братство, труд, мир, творчество, согласие, гуманность и др.); антропоцентрических (самореализация, гедонизм, польза, искренность, автономность, индивидуальность) ценностях.

В разные годы, начиная с конца XX ст. ученые пытаются исследовать особенности и квалифицировать образовательные парадигмы, ориентируясь на их основные ценностные смыслы, направленность, характер взаимоотношений между педагогом и воспитанником и пр.

К примеру, В. Пилиповский, исследуя существующие в конце XX в. парадигмы образования, приходит к выводу об их содержательно-функциональной бинарности [38]. Однако следует заметить, что многие исследователи, говоря о частном

образовательных характере парадигм, характеризуют не общегосударственные действующие парадигмы, а скорее, существующие парадигмальные подходы к некоторым моделям образовательной системы. К ним относим парадигму обучения Джерома Бруннера «через совершение открытий». Хотелось бы, чтобы в каждом вузе студенты познавали мир, приобретали знания через собственные открытия, что требует концентрации творческих, научных и личностных качеств. Идеи творческого обучения по Бруннеру, безусловно, интересны тем, что обучающимся не дается готовых знаний, а процесс обучения идет путем собственных поисков, проб и ошибок, а также выводов и закономерностей.

Г. Жукова, О. Воленко и целый ряд других исследователей, пытающихся классифицировать парадигмы образования, выделяют деятельностную парадигму, в основе которой роль педагога представлена в качестве организатора, менеджера, проводника, что, по мнению авторов, вызывает ряд противоречий, поскольку акцент делается только на проектной деятельности студентов [39].

И. Колесникова к парадигмам образования относит еще одну модель обучения – эзотерическую [40], сущность которой заключается в поиске истины, освобождении сущностных сил человека, его общении с космосом, ноосферой, развитии познавательных способностей. Трудно назвать эту парадигму основой нашего среднего или вузовского образования, хотя ее идеи, касающиеся смыслотворчества, духовности и нравственного самосовершенствования привлекательны и имеют право на существование и развитие.

А. Вербицкий выделяет контекстную парадигму, которая основана на том, что свои профессиональные навыки студент развивает в жизненной ситуации, во взаимодействии с другими людьми [41]. Эта парадигма как модель обучения кажется весьма перспективной, поскольку основана на интеграционно-процессуальном освоении будущей профессиональной деятельности, развитии профессионального и жизненного опыта в специально созданных ситуациях, что позволяет разнообразить формы, методы и приемы работы, способствовать развитию деловых и личностных качеств, повысить мотивацию обучения, интенсификацию процесса обучения.

А. Деникиным и С. Гавриковой обосновываются и развиваются идеи классического, неклассического и постнеоклассического подходов в исследовании образовательных систем [42]. Современные открытия в философии – теория нестабильности (И. Пригожин), синергетике (В. Аршинов, В. Буданов, Е. Князева, С. Курдюмов, В. Садовский, Г. Хакин, Э. Юдин); полюснополевой концепции развития человека и креативности как изначальной сущности его развития (В. Шубинский); психология личности (К. Роджерс, Н. Роджерс, Р. Бернс, А. Маслоу, В. Зинченко, И. Слободчиков и др.) образовательных педагогических систем и практик (Б. Бим-Бад, В. Безруков, В. Беспалько, В. Сластенин, И. Исаев, Е. Шиянов и др.) внесли существенный вклад, а точнее, полностью изменили традиционные представления о процессе обучения и заставили педагогов по-другому посмотреть на его сущностные основы.

В арсенале современной педагогической практики, построенной на основе соответствующих теоретических посылов, имеется несколько вариантов моделей учебного процесса. Каждая из них интересна и своеобразна, они существенно отличаются друг от друга, но все они сходны в одном: в понимании их авторами определяющего воздействия на результаты обучения именно этих моделей – высокий уровень знаний, умений, навыков, достигается за счет:

- усвоения действий умственного характера;
- за счет познавательного интереса;
- за счет усвоения способов деятельности;
- за счет свободы индивидуального выбора.

Личностная модель (авторы – Л. Занков, М. Зверев, И. Аржинская, И. Нечаева) – усложненный личностный рост, цель – дать обучающимся интеллектуальное, познавательное, эмоционально-волевое, нравственное и эстетическое развитие.

Развивающая модель (авторы – Д. Эльконин, В. Давыдов, В. Репкин, А. Зак) – овладение способами деятельности, цель – перестройка, переконструирование ученой деятельности, уход от стандартных лекций, развитие теоретического мышления, рефлексии, самостоятельности в решении практических задач.

Активизирующая модель (авторы – А. Матюшкин, М. Махмутов, Н. Скаткин, Г. Щукина) – развитие познавательного интереса; цель – повышение уровня познавательной активности обучающихся за счет включения в образовательный процесс проблемных ситуаций, опоры на познавательные потребности и интеллект учащихся.

Формирующая модель (авторы – П. Гальперин, Н. Талызина, И. Калошина, В. Беспалько, С. Шапиро)

– овладение умственными действиями, цель – влияние на умственное развитие обучающихся осуществляется через целенаправленное управление процессом усвоения знаний и умений. Предполагается, что через прохождение учеником специально организованной ориентировочной основы умственных действий можно гарантировать сформированность знаний и умений с заданными качествами.

Свободная модель (авторы – Р. Штайнер, В. Библер, С. Курганов, Ф. Кумбе, Ч. Сильберман) – свобода индивидуального выбора, цель – обучающийся сам определяет интенсивность и продолжительность учебных занятий, свободно планирует время, самостоятельно выбирает средства обучения. Жесткая педагогическая система воздействий отсутствует полностью, однако все действия обучающегося направлены на достижение конечного результата – успешное освоение.

К. Ф. Борчев, С. С. Назаренко, Н. А. Тимошина, характеризуя образовательную среду нового поколения, опираются на идею телесно-когнитивно-ценностной парадигмы, стараясь объединить наиболее актуальные проблемы образования и воспитания молодого поколения [43]

Поле субъектного развития в высшем учебном заведении в нашем представлении основывается на концепции формирования субъекта профессиональной деятельности. Изложение содержания субъектной модели и технологии, основанной на этой концепции, ее использование в реальной педагогической практике описаны В. А. Петровским [44], В. В. Булкиным [45]. Авторы описывают трансформационные процессы в парадигме образования и ссылаются на важности

развития субъектности, а следовательно субъект-субъектной парадигмы при субъект-субъектном взаимодействии. Особое внимание в этой модели уделяется развивающей среде, в которой созданы условия для раскрытия природных данных каждого обучающегося, для развития познавательных, эмоциональных и духовных потребностей. Однако пока все это больше теоретические, чем практические, массово используемые в образовательном процессе, модели и технологии.

Таким образом, непримиримые противоречия, наблюдаемые между парадигмальными подходами в образовании, создают неопределенность, некую оппозиционность и поливариантность представлений относительно одних и тех же явлений. Идеализация возможностей гуманистической парадигмы в реализации лично ориентированных подходов приводит к аморфности самого понятия, его нежизнеспособности. Представленная субъект-центристская парадигма образования, по сути, не отвергающая принципы гуманизма, способна существенно разрешить эти противоречия, расширить возможности образовательного процесса, направив их на формирование социально-профессиональной субъектности обучающихся на всех уровнях образовательных учреждений, ориентированных на Государственный стандарт.

## **ЛИТЕРАТУРА К РАЗДЕЛУ 2**

1. Алехина, С. В. Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы

«Наша новая школа» / С. В. Алехина, В. К. Зарецкий // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». – М., 2010. – С.104–116.

2. Инклюзивное образование: инновационные проекты, методика проведения, новые идеи : сб. науч.-метод. материалов / под науч. ред. А. Ю. Белогурова, О. Е. Булановой, Н. В. Поликашевой.– М. : Изд-во «Спутник+», 2015. – 254 с.

3. Дмитриева, Т. П. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе / Т. П. Дмитриева, С. И. Сабельникова, Т. Ю. Хотылева ; под ред. Е. В. Самсоновой. – М. : МГППУ, 2012. – 252 с.

4. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская, Е. Л. Гончарова. – М. : Просвещение, 2013. – 128 с.

5. Ряписова, А. Г. Научная школа как эффективная форма организации образовательного процесса в университете / А. Г. Ряписова // Вестн. пед. инноваций. – 2013. – № 1(31). – С. 47–57.

6. Чепель, Т. Л. Эффективность образовательного процесса в условиях инклюзивной практики: итоги мониторинговых исследований / Т. Л. Чепель, Т. П. Абакирова, С. В. Самуйленко // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19, № 1. – С. 33–41.

7. Семина, Л. А. Концептуальные подходы к трактовке категории «Инновация» / Л. А. Семина // Вестн. Алтайского гос. аграр. ун-та. – 2012. – № 2(88). – С. 131–133.

8. Старовойт, Н. В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию / Н. В. Старовойт // Концепт. – 2016. – Т. 8. – С. 31–35.

9. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика / А. В. Хуторской. – М. : УНЦ ДО, 2005. – 222 с.

10. Puerta, A. R. Educación inclusiva: principios, características de las escuelas, actividades [Электронный ресурс] / A. R. Puerta. – Режим доступа: <https://www.lifeder.com/educacion-inclusiva/> (дата обращения: 17.05.2021).

11. Белоусов, А. Ю. Гуманитаризация инклюзивного образования в стратегии формирования поликультурной воспитательной среды / А. Ю. Белоусов // Инклюзивное образование: инновационные проекты, методика проведения, новые идеи : сб. науч.-метод. материалов / под науч. ред. А. Ю. Белоусова, О. Е. Булановой, Н. В. Поликашевой. – М., 2015. – С. 7–22.

12. Акмеологическая компетентность в системе высшего образования: в рамках международного сотрудничества / Б. И. Карипбаев, Ф. Н. Зиатдинова, И. Г. Мухамадеев, Н. М. Ахмерова // Изв. Дагестан. гос. пед. ун-та. Психолого-педагогические науки. – 2017. – Т. 11, № 2. – С. 43–47.

13. Кузьмина, Н. В. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе : монография / Н. В. Кузьмина, В. Н. Софьина ; Федеральное гос. образовательное учреждение высш. проф. образования РФ, Рос. акад. образования, Смольный ин-т РАО, Ин-т пед. образования РАО. – СПб. : Центр стратегических исслед., 2012. – 199 с.

14. Цифровизация современного образовательного пространства: реалии и перспективы / А. Л. Бойко, Я. М. Брель, А. А. Васюк, Т. Е. Мальцева // Социальная работа: современные проблемы и технологии. – 2020. – № 1. – С. 38–46.
15. Мальцева, Т. Е. Инновационные особенности развития высшего инклюзивного образования : монография / Т. Е. Мальцева. – М. : Русайн, 2018. – 269 с.
16. Князева, Е. Н. Законы эволюции и самоорганизации / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М. : Наука, 1994. – 238 с.
17. Коженова, Л. В. Диссипативный фактор современного образования / Л. В. Коженова // Вестн. МГОУ. Сер.: Философские науки. – 2014. – № 4. – С. 20–28.
18. Мальцева, Т. Е. Инновационные особенности развития высшего инклюзивного образования : монография / Т. Е. Мальцева. – М. : Русайн, 2018. – 269 с.
19. Пригожин, И. Философия нестабильности / И. Пригожин // Вопросы философии. – 1991. – № 6. – С. 46–57.
20. Инновационные методы практики социальной работы : учеб. пособие для магистров / Г. Х. Мусина-Мазнова, И. А. Потапова, О. М. Коробкова. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2014. – 315 с.
21. Использование инновационных и интерактивных методов обучения при проведении лекционных и семинарских занятий / С. В. Базилевич, Т. Б. Брылова, В. Р. Глухих, Г. Г. Левкин // Наука Красноярья. – 2012. – № 12(4). – С. 103–112.

22. Кузьмина, Н. В. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе : монография / Н. В. Кузьмина, В. Н. Софьина ; Федеральное гос. образовательное учреждение высш. проф. образования РФ, Рос. акад. образования, Смольный ин-т РАО, Ин-т пед. образования РАО. – СПб. : Центр стратегических исслед., 2012. – 199 с.
23. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; сост. М. Г. Ярошевский ; вступ. ст. А. Н. Леонтьев ; АПН СССР. – Т. 3: Проблемы развития психики. Т. 3 / под ред. [и с послесл.] А. М. Матюшкина. – М., 1983. – 368 с.
24. Делёз, Ж. Переговоры. 1972-1990 / Ж. Делёз ; [пер. с фр. В. Ю. Быстрова]. – СПб. : Наука, 2004. – 223 с.
25. Голосова, С. В. Основные парадигмы современной педагогической науки / С. В. Голосова, Л. П. Федоренко // Концепт. – 2016. – Спецвып. – № 03.
26. Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М. : Прогресс, 2008. – 288 с.
27. Шмырева, Н. А. Педагогические системы: научные основы, управление, перспективы развития / Н. А. Шмырева, М. И. Губанова, З. В. Крецан. – Кемерово, 2002. – 252 с.
28. Голосова, С. В. Основные парадигмы современной педагогической науки / С. В. Голосова, Л. П. Федоренко // Концепт. – 2016. – Спецвып. – № 03.
29. Колесникова, И. А. Природа гуманитарного знания и его миссия в современном обществе / И. А. Колесникова // Социально-гуманитарные знания. – 2001. – № 3. – С. 33–46.

30. Голосова, С. В. Основные парадигмы современной педагогической науки / С. В. Голосова, Л. П. Федоренко // Концепт. – 2016. – Спецвып. – № 03.

31. Алексеев, Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики / Н. А. Алексеев ; Тюмен. гос. ун-т, Тюмен. науч. центр РАО. – Тюмень : Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 1997. – 215 с.

32. Паксина, Е. Б. Концепция диалога в работах М. Бахтина и В. Библера / Е. Б. Паксина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1/2. – С. 310–318.

33. Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.

34. Субетто, А. И. Место этно-культурного и биологического разнообразия арктических регионов России в логике ноосферизма как модели устойчивого развития в XXI веке : доклад / А. И. Субетто // Международная научная конференция «Культурное и биологическое разнообразие – основа устойчивого развития арктических регионов Российской Федерации (на примере Республики Саха (Якутия))», организованная руководством Республики Саха «Якутия» совместно с руководством ЮНЕСКО и прошедшая 31 мая 2005 года в Париже. – СПб. : Астерион, 2005. – С. 75–79.

35. Юдина, Н. П. Типология педагогических ценностей [Электронный ресурс] / Н. П. Юдина. – Режим доступа: <http://www.studmed.ru> (дата обращения: 03.09.2015).

36. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения : в 3 т. Т. 1 / В. А. Сухомлинский ; сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль. – М. : Педагогика, 1979. – 560 с.
37. Павлова, Л. Д. Психологическое сопровождение личностно ориентированного обучения / Л. Д. Павлова. – Луганск : Знание, 2006. – 400 с.
38. Пилиповский, В. Я. Педагогическая мысль в странах Запада: традиции и современность / В. Я. Пилиповский. – Красноярск : [Б. и.], 1998. – 94 с.
39. Жукова, Г. С. Современные педагогические парадигмы профессионального образования специалистов социальной сферы и их использование в учебном процессе университетского комплекса / Г. С. Жукова, О. И. Воленко // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 10. – С. 45–51.
40. Колесникова, И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 45–47.
41. Вербицкий, А. А. Становление новой образовательной парадигмы в российском образовании / А. А. Вербицкий // Образование и наука. Известия Уральского РАО. – 2012. – № 6. – С. 5–19.
42. Деникин, А. В. Парадигмы современного образования / А. В. Деникин, С. А. Гаврикова // Мир образования – Образование в мире. – М. : Московский психолого-социальный университет, 2012. – № 1. – С. 51–55.
43. Петровский, В. А. Субъектность: новая парадигма в образовании / В. А. Петровский //

Психологическая наука и образование. – 1996. – Т. 1, № 3. – С. 58–67.

44. Булкин, В. В. Субъект субъектная образовательная парадигма в условиях провинциального вуза / В. В. Булкин // Высшее образование в России. – 2013. – № 1. – С. 104–109.

### **РАЗДЕЛ 3. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

#### **3.1. Бинарность философских и психолого-педагогических подходов к детерминации социально-профессиональной субъектности студентов с социально-функциональными отличиями**

Социально-профессиональная субъектность – в научном тезаурусе категория новая, но необходимая с точки зрения осознания ожидаемого результата высшего инклюзивного образования новой группы студентов – лиц с социально-функциональными отличиями. Толкование детерминации социально-профессиональной субъектности будущих специалистов с социально-функциональными отличиями требует философского и психолого-педагогического осмысления.

Уточним, что поскольку лица с социально-функциональными отличиями – это инвалиды, люди с особыми физическими потребностями, пенсионеры, военнослужащие, переселенцы и граждане из освобожденных территорий, а также недавние заключенные, индексом инклюзивности является то, что они должны быть дееспособными пенсионерами,

инвалидами, по медицинским показаниям способными к учебе в высшем образовательном заведении, люди, находящиеся в местах лишения свободы должны иметь полное среднее образование, достаточно высокий интеллектуальный уровень и все группы клиентов этой категории должны иметь внутреннюю мотивацию повысить свой профессиональный уровень.

Такой подход расширяет рамки высшего инклюзивного образования и дает возможность способным к обучению лицам с социально-функциональными отличиями изменить личностно-целевую социальную роль из объекта обстоятельств в субъект профессиональной деятельности.

Термин «детерминация» происходит от латинского *determine* (определяю) и означает обязательную определенность всех вещей и явлений в мире другими вещами и явлениями. Дуализм, двусмысленность этого определения появляется тогда, когда вместо понятия «определенность» в эту формулировку подставляют предикат «обусловленность», потому что возникает мысль, будто факторы, которые детерминируют, выступают в роли условий, хотя они, при всей своей значимости, являются лишь одним из этих факторов.

Различая большое разнообразие форм детерминации, отражающих многогранный мир и взаимосвязь явлений, обратим внимание на казуальность, в определении которой уже изначально заложена неоднозначность (от лат. *causa* причина; социологический словарь – случай, случайность), причинно-следственность, потому что формирование социально-профессиональной субъектности у будущих специалистов по социальной работе с

социально-функциональными отличиями требует понимания научных детерминаций именно в этом русле. Причина получения высшего образования такими людьми выступает важнейшим элементом системы детерминирующих факторов. Однако говорить о полной казуальности (случайности) причинно-следственных связей изменения социальной роли людей с социально-функциональными отличиями не приходится, поскольку у заключенных или только что освободившихся из мест лишения свободы – это мотивация повышения социального статуса для ресоциализации в обществе, у пенсионеров – повышение уровня квалификации с целью оставаться востребованным, а у людей с инвалидностью – интеграция и адаптация в обществе – мотив стать субъектом деятельности [1].

Анализируя историческое развитие самого понятия детерминизма с философской позиции, наблюдая трансформацию детерминизма классического (метафизического, механистического) в детерминизм постклассический – диалектический, становится понятна неоднозначность, некая двойственность, иначе говоря, дуализм современного подхода в его понимании [2].

Однако по своей сути понятие того, что ничего в мире случайного нет и быть не может, что, в отличие от философии Эпикура, соответствует новой метафизической концепции Демокрита и представлению Ф. Бекона, Т. Гоббса, Б. Спинозы, Р. Декарта, Ж. Ламетри, П. Гольбаха и других философов Нового времени. которая до конца все еще не понятна, не доказана и не имеет однозначного трактования [3].

Оглядываясь назад, в историю, заметим, что еще в 1814 году, основываясь на идеях И. Ньютона и К. Линнея о математических началах натуральной, природной философии, П. Лаплас основал естественнонаучный детерминизм [4], который представлял собой причинно-следственные связи в механизме воздействия или влияния причины на следствие, когда, по мнению П. Лапласа, результат детерминации неизбежно должен быть таким:

- отрицание возможности других, помимо каузальных, связей в бытии;

- утверждение «монокаузализма» как справедливого результата инверсии базового постулата;

- отождествление случайности с непознанной каузальностью, что отрицает случайность в принципе;

- трактовка свободы как познанной необходимости.

Интересно, что, по мнению ученых, в толковании случайности П. Лапласом тоже проскальзывает некая «туманность», необъективность, поскольку случайность приравнивалась к незнанию причин, что само по себе не всегда доказуемо, хотя обеспечивалось согласованностью с теорией вероятностей [5; 6].

Понятно, что такая неоднозначность в подходах к определению самого понятия детерминации не может четко прояснить обоснование трактовки совершенно нового понятия «детерминации социально-профессиональной субъектности в развитии жизнедеятельности будущих специалистов с социально-функциональными отличиями». Тем более что термины и понятия «социально-профессиональная субъектность» и

«социально-функциональные отличия» не существуют в тезаурусе современной научной школы. Поэтому, объясняя значение и роль самих терминов и механизмы их детерминации, обратим внимание на дуальные, иногда даже взаимоисключающие причины в двух ипостасях этого явления: с одной стороны, субъектность личности имеет метафизическое трактование, а с другой – природоведческое, то есть наблюдается влияние причины на следствие. Обращаясь к проблеме детерминации субъектности будущих специалистов по социальной работе с функциональными отличиями со стороны общества, его социальной политики, становится понятно, что целесообразнее будет рассматривать эту проблему не на уровне личности, а на уровне взаимодействия личности и общества, поскольку это свобода личного выбора деятельности в интересах самого общества.

История философии дает возможность убедиться, что проблема личного выбора деятельности в разные времена понималась и решалась по-разному.

Высокие моральные принципы людей Древнего Рима, Греции понятие свободы деятельности человека отождествляли с его социальным статусом. Проводя параллель понимания высокого статуса человека с его способностями, умениями, интеллектуальным развитием, люди античности считали, что человек, имеющий достаток, материальное благосостояние вправе чувствовать себя свободным по отношению не только к рабам, но и людям с низким материальным достатком. Бедный человек не имел права выбора своей деятельности, т. е. субъектом деятельности по объективным причинам он быть не мог, его род занятий определялся властью

имущими, которым он обязан был полностью подчиняться.

Духовенство, которое царило во времена средневековья, тоже не способствовало развитию субъектности и свободы как обычного человека, так и тем более с функциональными отличиями. По мнению Н. А. Бердяева, «недостаточность средневекового сознания, прежде всего, заключается в том, что не была раскрыта по-настоящему свободная, творческая сила человека, и человек в средневековом мире не был отпущен на свободу для свободного творческого дела, для свободного созидания культуры» [31].

История показывает, что среди лиц с социально-функциональными отличиями, объединенных нами в одну социальную группу, люди с ограниченными возможностями находились, на первый взгляд, в более привилегированных условиях по отношению к другим, даже пожилым и старикам, если они не были из знатного рода. Однако, освобождая людей с ограниченными возможностями от тяжелого физического труда, с которым они и так бы не справлялись, государство не брало на себя ответственность за содержание этих людей, что вынуждало их попрошайничать, нищенствовать, голодать.

Следовательно, средневековая идеология и политика не способствовала развитию личности человека, причинно-следственные связи его деятельности устанавливались четкой регламентацией отношения к нему со стороны общества, руководящей элиты, философии общественных отношений того времени, что, безусловно, подавляло его как личность, не давало стать субъектом деятельности, ограничивало в

профессиональном выборе. Для того, чтобы человеку с социально-функциональными отличиями стать субъектом деятельности, необходимо было проявить особый талант, волю, способности, суметь повернуть свою жизнь в новое русло, но в Западной Европе этот процесс начинается только с эпохи Возрождения. Н. Бердяев характеризует этот исторический период как расцвет человеческих взаимоотношений в обществе, направленных на становление личности, ее свободу, самосовершенствование, развитие духовности, культурной жизни и творческих сил [8; 9].

Вследствие этого возникало стремление обозначить особую сферу деятельности для человека с социально-функциональными отличиями, куда не могли бы вмешиваться ни государство, ни общественность, которые могут ограничить его субъектность, свободу, право выбора деятельности. Эволюция субъектности деятельности – это путь от свободы выбора деятельности к становлению личности как субъекта, ответственного за свой выбор и за свою жизнь. Английская Великая хартия вольностей, американская Декларация Независимости, французская Декларация Прав человека и гражданина, «Русская правда» («Конституция») декабриста П. Пестеля и другие акты – это вехи этого сложного и медленного пути.

Однако надо отметить, что философское понимание человеческой свободы никогда, а в XVIII-XIX ст. – особенно, не соответствовало реальности, поскольку пересечение ее определенных пределов противоречит применению властью ее основных функций – защиты граждан своего государства. Даже революционные взгляды Ж.-Ж. Руссо, которые

охватили Францию XIX века, не удовлетворили ожидания миллионов граждан, хотя многое изменили в их жизни.

Все же так происходило не во всем мире. Мусульманский и исламский мир Востока очень отличался и сегодня отличается от Европы своеобразным представлением о субъектности деятельности, в основе которой лежит свобода, непривычные гендерные роли и их специфика. Это настораживает и отпугивает иностранцев и, несмотря на все своеобразие подходов, дает стабильность и чувство защищенности его гражданам.

Итак, следует признать, что, рассматривая детерминацию социально-профессиональной субъектности под углом развития человеческой субъектности деятельности вплоть до наших дней, приходится убеждаться, что этот процесс складывается не в пользу личности, ее свобод и плодотворного функционирования. Надо признать, что такое представление о субъектной деятельности людей с социально-функциональными отличиями является революционным, поскольку даже среди обычных людей в основу общественных отношений закладывается принцип подчинения человека человеку, человека – государству, различным коллективам, где над всеми другими принципами возвышается принцип единства, наиболее значительно обусловленный в философии Гегелем: «... Всемирной истории ... индивиды служат лишь в качестве средства ее поступательного движения» [10].

История человечества – это удел каждого человека, который является частью общества, в котором родился, учился взаимодействовать, подчинялся определенным законам,

самореализовывался как личность и профессионал. И от того, каким будет жизнь отдельного человека, насколько полно ему удастся реализовать свои потенции, способности, таланты и возможности, будет зависеть не только качество его жизни, достижение собственного опыта, но и судьба общества, которому он принадлежит.

Понятие собственной свободы для людей, находящихся в местах лишения свободы, настолько актуально, что порой играет основную жизненную роль в понимании прав и свобод, той границы, которая разделяет свободу человека от попрания закона. Трудно переоценить значимость процесса формирования и развития социально-профессиональной субъектности этой категории людей как направление и получение инструментария в достижении успеха, искусно воспользовавшись которым, трудно промахнуться.

Признание детерминированности человеческих поступков дает объективную картину (основу) для научной оценки казуализма (казуализм, каузальность, от лат. casus – случай, случайность; учение, которое обосновывает, что основой мироздания является случай, случайное стечение обстоятельств) в детерминации социально-профессиональной субъектности лиц с функциональными отличиями. Центральным звеном механизма детерминации социально-профессиональной субъектности таких людей являются их потребности и интересы, ибо именно с их помощью и через них объектное трансформируется в субъектное и благодаря им формируется специфический социальный субъект со своими стремлениями, целями, ожиданиями; они побуждают

людей с функциональными отличиями к деятельности, являются источником их активности [11].

Лица с социально-функциональными отличиями отличаются от людей, нормально функционирующих в обществе, тем, что содержательные характеристики научной оценки казуализма в детерминации социально-профессиональной субъектности лиц с функциональными отличиями значительно усложняют их внутренние детерминанты (от греч. *determinans,-ntis* – определяющий): психологическое состояние, физические недостатки, состояние здоровья, интеллектуальный и образовательный уровень и др. (статическая виктимность) и внешние (нередко это их искаженные представления о своей собственной судьбе и роли в жизни общества, динамическая виктимность). Это затрудняет естественную каузальность в детерминации их социально-профессиональной субъектности.

Выступая смысловыми детерминантами, они одновременно являются причинами пассивности и мотивами субъектности, поскольку люди действуют в соответствии со своими потребностями и интересами. Среди задач высшей школы выделяется главная: как сделать, чтобы желание получить высшее образование стало побудительным мотивом к деятельности, а потребности и интересы были осознаны. Поэтому сознание в виде «осознанных побуждений» выступает необходимым звеном в цепи детерминации деятельности людей с социально-функциональными отличиями. В структуре деятельности можно выделить следующие элементы: цель, средство, результат.

Каждый человек в группе студентов высшего инклюзивного образования, к которой относятся люди с социально-функциональными отличиями, должен осознать свое собственное представление о «Я-идеале», конкретизировать качества, характеризующие этот идеал, среди которых непременно должны превалировать такие, как внутренние потребности, мотивы и достаточное желание и видение путей выбора средств для осуществления поставленных целей. Правильно поставленная цель и соответствующие средства ее достижения с большей вероятностью позволят студентам с социально-функциональными отличиями достичь объекта, которым является результат.

В таблице 3.1 показано, как детерминанты (в данном случае – внешние и внутренние признаки и факторы, направленные на получение высшего образования) получают диалектическое единство.

**Таблица 3.1.**

**Детерминация формирования социально-профессиональной субъектности у лиц с социально-функциональными отличиями**

Лица с социально-функциональными отличиями	Детерминанты	Сдерживающие факторы
Инвалиды и лица с ОВЗ	Внешние: высокий интеллектуальный уровень; социальный статус семьи; родители или опекуны, готовы поддерживать, помогать. Внутренние: потребность в развитии и	Психологическое, физическое или психическое состояние здоровья; социальный статус семьи; дисфункциональная семья; виктимность;

Продолжение Таблица 3.1

	<p>востребованности в обществе; чувство самоуверенности, желание самореализоваться, большой внутренний потенциал; желание быть полноправным членом общества, субъектом деятельности</p>	<p>отсутствие потребности, мотивации к развитию; низкий уровень самооценки; вредные привычки; низкий моральный уровень; недостаточное или полное отсутствие интеграции</p>
<p>Пенсионеры</p>	<p>Внешние:  достаточный уровень образования;  нормальное физическое состояние здоровья; социальный статус семьи;  Внутренние:  функциональные потребности не потеряны; желание быть нужным обществу; чувство собственного достоинства, мотив повысить профессиональный уровень или сменить профессиональное образование; потребность в самосовершенствовании; большой внутренний</p>	<p>Психологическое, физическое или психическое состояние, здоровье; социальный статус семьи; отсутствие потребности, мотивации к развитию; низкий уровень самооценки; вредные привычки; низкий моральный уровень; виктимность.</p>

Продолжение Таблица 3.1

	потенциал; желание быть полноправным членом общества, субъектом деятельности	
Военнослужащие	<p>Внешние: достаточный уровень образования; нормальное физическое состояние здоровья; социальный статус семьи;</p> <p>Внутренние: высокий уровень мотивации; потребность приносить пользу обществу; чувство ответственности; собственного достоинства; мотив повысить профессиональный уровень или сменить поле деятельности; потребность в самосовершенствовании; большой внутренний потенциал; желание быть полноправным членом общества, субъектом деятельности</p>	<p>Психологическое (посттравматическое стрессовое расстройство), физическое или психическое состояние здоровья; отсутствие потребности, мотивации к развитию; низкий уровень самооценки; вредные привычки; низкий моральный уровень; виктимность.</p>
Граждане из освобожденных территорий	<p>Внешние: достаточный уровень образования; нормальное физическое состояние здоровья; социальный</p>	<p>Психологическое (посттравматическое стрессовое расстройство),</p>

Продолжение Таблица 3.1

	<p>статус семьи;          Внутренние: высокий уровень мотивации; потребность приносить пользу обществу; чувство ответственности; собственного достоинства; мотив повысить профессиональный уровень или сменить поле деятельности; потребность в самосовершенствовании; большой внутренний потенциал; желание быть полноправным членом общества, субъектом деятельности</p>	<p>физическое или психическое состояние здоровья; отсутствие поддержки со стороны семьи; незнание государственного языка, традиций и обычаев народа, его населяющего; отсутствие потребности повышать материальный уровень; низкий уровень мотивации к развитию; самооценки; вредные привычки; низкий моральный уровень; несоблюдение норм общественной морали, поведения.</p>
<p>Переселенцы, мигранты</p>	<p>Внешние: достаточный уровень образования; высокий социальный статус семьи; знание языка или желание его</p>	<p>Психологическое (посттравматическое стрессовое расстройство),</p>

Продолжение Таблица 3.1

	<p>освоить; стремление познать культуру, традиции и обычаи народа, на территории которой находится переселенец или мигрант, уважение к ним;</p> <p>коммуникативность, доброжелательность.</p> <p>Внутренние: потребность в развитии и самосовершенствовании, желание изменить к лучшему свою жизнь; чувство собственного достоинства, желание получить или изменить профессиональное образование; желание трудоустроиться, самореализоваться, развивать большой внутренний потенциал; быть полноправным членом общества, субъектом деятельности</p>	<p>физическое или психическое состояние здоровья; отсутствие поддержки со стороны семьи; незнание государственного языка, традиций и обычаев народа, его населяющего; отсутствие потребности повышать материальный уровень; низкий уровень мотивации к развитию; самооценки; вредные привычки; низкий моральный уровень; несоблюдение норм общественной морали, поведения.</p>
<p>Лица, освободившиеся из мест лишения свободы</p>	<p>Внешние: достаточный уровень образования; социальный статус семьи; родители или опекуны, готовые</p>	<p>Психологическое, физическое или психическое состояние здоровья;</p>

Продолжение Таблица 3.1

	<p>помогать.                  Внутренние:                  потребность в                  реабилитации,                  развития и желание                  изменить к лучшему                  свою жизнь; чувство                  собственного                  достоинства, желание                  получить или                  изменить                  профессиональное                  образование;                  самореализоваться,                  большой внутренний                  потенциал; желание                  быть полноправным                  членом общества,                  субъектом                  деятельности</p>	<p>дисфункционал                  ьная семья;                  виктимность;                  отсутствие                  потребности,                  мотивации к                  развитию;                  низкий уровень                  самооценки;                  вредные                  привычки;                  низкий                  моральный                  уровень;                  полное                  отсутствие                  интеграции</p>
--	--	---

Таблица 3.1 показывает, что определяющие и сдерживающие факторы поступления в вуз между этими категориями клиентов создают диалектическое единство, поэтому в детерминации исследуемой проблемы их смело можно объединить в одну группу – лица с социально-функциональными отличиями, у которых социально-профессиональная субъектность находится в процессе формирования. Поступив в вуз, эти люди нуждаются в особых условиях обучения, отличных от обычных студентов, поэтому вполне логичным будет их назвать – будущие специалисты с социально-функциональными отличиями. Однако еще важнее в процессе профессионализации будущих социальных работников сформировать у них такой уровень социально-профессиональной субъектности,

при котором они легко справятся с лицами с социально-функциональными отличиями.

В детерминации процесса формирования социально-профессиональной субъектности данной группы лиц нужно осознать важность соотношения реального и желаемого, что влияет на уровень потребностей, поскольку именно потребность является внутренним стимулятором активности в действиях. Противоречие между реальным и желаемым создает проблему, но ее можно и нужно решать, создавая соответствующие условия. Такими условиями для лиц с социально-функциональными отличиями может быть образовательный процесс высшей школы, поле субъектного развития в учебно-воспитательной среде вуза, создаваемого с учетом учебно-функциональных отличий студентов, структурной подсистемы инклюзивного образования, которая в таком понимании войдет в общую систему высшего образования в едином европейско-азиатском учебном пространстве.

Специфической особенностью факторов детерминизма процесса формирования социально-профессиональной субъектности лиц с функциональными отличиями является включенность в цепь детерминации, наряду с материальными, идеальных компонентов. Осознанием своих потребностей, интересов, целей является переход объектной детерминации в субъектную, условия формирования и функционирования субъектного фактора общественно-развивающего процесса. Интерес является существенно значимым стимулом для человека с функциональными отличиями в изменении деятельности или усилении активности,

что тоже определяется переходом объектной детерминации в субъектную.

Интерес – это движущая сила, направленная на формирование внутренней мотивации лиц с социально-функциональными отличиями. Объясняя научную сущность интереса, философы говорят о том, что это сознательная направленность деятельности субъекта на выбранные объекты для удовлетворения своих потребностей, именно в интересе в соответствии с уровнем развития общества, социальным положением субъекта, местом, занимаемым им в исторически определенной системе общественного производства, избирательным отношением к социальным условиям жизни, тенденций, возможностей объективной действительности, выражаются потребности субъекта. В интересе соотносятся потребности субъекта как социального существа с объективными возможностями общества, с социальными условиями [12].

Все же интерес – это лишь стимулирующий фактор, чтобы он активизировал действия по удовлетворению потребности, надо, чтобы это была осознанная потребность, которая бы включала субъектность деятельности, что влечет за собой определение конкретных целей в достижении высшего образования, выбор средств их достижения: определение профессии, учебного заведения и организация существенных сил, и позволит лицам с функциональными отличиями реализовать возможность субъектно-профессиональной деятельности. При этом надо заметить, что для достижения успеха объективные условия должны слиться с интересами субъекта.

Цель выступает как непосредственный идеальный, детерминирующий фактор деятельности, направленный на преобразование и создание нужных продуктов деятельности, в то время как потребность лишь побуждает людей к действию [13].

У лиц с социально-функциональными отличиями непосредственно идеальная цель сформировать социально-функциональную субъектность не может появиться без неосознанной внутренней потребности – получить возможность изменить свой социальный статус.

Источниками формирования целей являются потребности субъекта, а также объективные условия, реальные возможности действительности. Цель является производной от объективной детерминации. Деятельность человека подчиняется законам внешнего мира, природы, но она является продуктом процессов его субъектности. Иными словами, связь между внешним и внутренним определяется связью между объектом и субъектом. При этом объектом может быть результат деятельности субъекта, для достижения цели-результата субъект создает материальный или нематериальный продукт, ценности здесь определяются мотивами и целями субъекта. И. Головащенко кроме понятия ценностей, которые, по мнению автора, определяются средствами, вводит понятие достижения цели. Средствами достижения может быть только то, что соответствует цели [14].

Определяя субъектность деятельности и ее детерминанты, нельзя не заметить, что достижение цели всегда осложняется реальными условиями. Если цель не соответствует действительным условиям ее

достижения, возникают препятствия, такая ситуация достижения целей называется «проблемой» [15].

Важнейшим этапом решения проблемы является поиск или создание условий для перехода мнимой цели в ее действительное достижение. Именно поэтому мы определяем цель как объект, а процесс, который субъект создает для достижения этой цели, на наш взгляд, и является субъектной деятельностью. То есть, формирование социально-профессиональной субъектности у лиц с социально-функциональными отличиями, процесс обучения или учебная деятельность, является субъектной деятельностью, а формирование социально-профессиональной субъектности – объект или продукт этой деятельности. Для высшего учебного заведения цель сформировать у лиц с социально-функциональными отличиями социально-профессиональную субъектность отождествляется с субъектной деятельностью. В дальнейшем социально-профессиональная субъектность в жизнедеятельности лиц с социально-функциональными отличиями станет средством для достижения новой цели-объекта – стать материально независимыми. Именно это, на наш взгляд, определяет соотношение между субъектом и объектом деятельности. Даже если условия для достижения цели кажутся идеальными, процесс деятельности всегда порождает определенные препятствия и трудности, то есть проблемы, которые человеку предстоит преодолеть. Объективные условия жизнедеятельности субъекта непосредственно находят отражение в потребностях, порождая и определяя их качественно и количественно. Объективные условия, следовательно, выступают определяющей стороной в их

взаимодействии с потребностями. Потребности же, определенные проблемами, требуют деятельности субъекта по преобразованию условий из объективных структур реальности в субъективные [17].

Объективные, на первый взгляд, условия виктимности лиц с социально-функциональными отличиями определенным образом интериоризируют иждивенческое, потребительское поведение, которое является причиной отсутствия социально-профессиональной субъектности. Образуется «предательская» цепочка, которая ведет к зависимости от других людей, строится жизненный путь, психологически направленный на постоянное избегание или преодоление неудач, в отличие от того, целью которого является достижение успеха. Виктимность личности, которая рассматривается здесь как нечто большее, чем страх стать жертвой преступления, скорее страх, вызывающий состояние жертвы по любой причине, заставляет лиц с социально-функциональными отличиями именно так воспринимать действительность. Напрашивается вполне логичный вывод, что материальная помощь со стороны государства, иждивенческая позиция, виктимность в структуре их личности влияют на формирование мотивации, которая предполагает субъектное отношение, общечеловеческую и гражданскую ценностную оценку своих действий, роли и места в общественной жизни.

Следовательно, существенным элементом в мотивации человеческой деятельности является ценностный элемент. Одним из оснований значимости этого элемента является отношение «человек – мир» [18, с. 97-180.]. Бинарность понимания места и роли

человека в самом общем плане заключается в кажущейся дуальности того, что:

- человек есть фактор развития мира;
- мир является фактором развития человека.

Развитие цивилизации – это продукт развития человека, и наоборот. При всей диалектике этих отношений, различия, бесспорно, очевидны. Как же перестроить сознание человека с социально-функциональными отличиями с объекта, который зависит от превратностей мира, в субъект, который преодолевает проблемы, возникающие на пути, и человек при этом выступает как одно из условий изменения мира, и именно это свойство его функций становится определяющим. Чтобы мир стал фактором развития человека, в его сознании он не должен быть враждебным, проблемы непреодолимыми, поэтому неоконченной представляется мысль И. Головащенко, которая считает, что не имеет значения, что есть мир сам по себе, важнее то, как мир относится к человеку с ограниченными возможностями [19].

Естественно, что для лиц с социально-функциональными отличиями ощущение мира является искаженным, болезненным, преувеличенным в своей враждебности, поскольку постоянно приходится решать проблемы, которых у здоровых, свободных и успешных людей намного меньше и воспринимаются они ими совсем иначе. И здесь возникает еще один момент – невозможность ограничиться познанием мира, данным обычному человеку в его деятельности. Напрашивается вопрос: как должен поступать человек с социально-функциональными отличиями? Мало того, что он должен овладеть способом познания мира, он еще должен действовать, исходя из понимания того, что

нужно именно ему. А такое понимание невозможно без оценки окружающего мира в его отношении к человеку и без познания этого отношения [19].

Переход от виктимности к интернальности наблюдается с начала развития цивилизации. Путь человечества с его зарождения наполнен опытом перестройки своего сознания от виктимного к интернальному, а значит – субъектному, поскольку еще первобытный человек всегда сначала чувствовал себя жертвой, потому что мир представлялся ему как что-то жестокое, чуждое и враждебное, и в то же время, если преодолеть эти чувства, в нем же можно было найти пищу, защиту и спасение. То есть, в самой природе человека генетически заложено умение решать проблемы, возникающие на пути достижения цели, различать субъектное и объектное.

Следует снова подчеркнуть, что для лиц с социально-функциональными отличиями это качество становится еще более существенным, поскольку речь идет о формировании социально-профессиональной субъектности, которая не свойственна большинству из таких людей или утрачена ими по разным причинам. Социально-функциональные отличия для них – это зачастую причина воспринимать мир как объективную непреодолимую реальность, которая вполне удовлетворяет и должна быть такой, какая есть. Ощущение своей отчужденности, ненужности в мире законов природы может стать стержнем отношений человека с социально-функциональными отличиями с миром, который определит наличие количества и качества его потребностей, как результат. Опровергнуть это нелегко, но без этого формирование социально-профессиональной субъектности у лиц с социально-функциональными

отличиями не будет иметь процессуально-ценностный характер, скорее всего, будет аморфным и искусственным.

Для каждого человека мир и его действительность есть что-то свое, индивидуальное, поскольку мир такой, каким мы его воспринимаем. Примером может быть то, что в одной и той же семье, одни и те же родители воспитывают детей, которые думают по-разному, действуют по-разному и живут по-разному, в группе студенты слушают одни и те же лекции одних и тех же преподавателей, но одни становятся выдающимися профессионалами, а другие – беспомощно и безрезультатно проводят свою жизнь. То есть люди думают не одно и об одном и том же предмете или событии, об одном и том же они думают по-разному. Было бы ошибочным провозглашать какой-нибудь научный взгляд, точку зрения единственно приемлемой. Но тогда опять возникает вопрос – «что есть истина?». Марксизм утверждает, что истина на стороне прогрессивных общественных групп. А как быть, если среди этих групп появились разногласия? Ведь их нельзя мерить приверженностью к ранее единой позиции [20].

Таким образом, есть научная теоретико-методологическая необходимость осознать детерминанты таких новых понятий, как лица с социально-функциональными отличиями и социально-профессиональная субъектность. В данном случае желательно, чтобы появилось новое осмысление, новое отношение, научные оценки детерминации социально-профессиональной субъектности будущих специалистов с социально-функциональными отличиями. Возможно, что их субъектное отношение к окружающему миру не

является необходимостью, но именно оно порождает социально-профессиональную субъектность, направленную на осознанную, продуктивную, целеустремленную жизнедеятельность. Детерминация этих понятий лежит в основе концептуальных подходов к определению понятия социально-функциональной субъектности будущих специалистов с социально-функциональными отличиями.

### **3.2. Концептуальные подходы к определению понятия социально-профессиональной субъектности будущих специалистов по социальной работе с социально-функциональными отличиями**

За последние годы социальная работа зарекомендовала себя как необходимый инструмент эффективности решения многих социальных проблем. Она основана на использовании жизненного опыта различных категорий людей при реабилитации, ресоциализации, адаптации людей с социально-функциональными отличиями. Это отражается в положительных изменениях морально-этического контекста государства и его культуры. Люди, сумевшие достойно выйти из сложной жизненной ситуации, как никто другой, могут помочь тем, кто находится на пути к ней. Люди с социально-функциональными отличиями, к которым мы относим людей с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья, военнослужащих, пенсионеров и людей предпенсионного возраста,

граждан из освобожденных территорий, переселенцев и мигрантов, а также заключенных, находящихся в процессе ресоциализации перед освобождением, и освобожденных из мест лишения свободы. Особенно нуждаются в поддержке те, кто уже принял этот путь как единственно правильный по разным причинам. Конечно, все эти группы социальных клиентов обладают совершенно разным вектором моральных, этических, идеологических и гражданских качеств. Однако каждый нуждается в коррекционной психолого-педагогической работе, профессиональном и личностном развитии, чтобы оставаться востребованным в обществе или снова быть востребованным.

Отличительной чертой такой профессии, как социальный работник, является возможность реализации жизненного опыта этих групп социальных клиентов в профессиональной сфере. Концептуальные основы профессиональной подготовки социальных работников в рамках системы инклюзивного образования представляют особый интерес для ученых, исследователей и представителей всех научных областей. Так, определены общие подходы и принципы профессиональной деятельности социальных работников (В. Бочарова, С. Григорьев, Л. Гусякова, В. Сластенин, Е. Холостова, Н. Шмелева), изучаются методы диагностики и выбора профессии по специальности «социальная работа» (В. Келасев, И. Кловлева), особенности профессиональной подготовки социального работника (О. Ляшенко, Е. Холостова, Н. Чайковский), а также некоторые специфические аспекты процесса профессиональной подготовки специалистов социальной работы (К. Дубинина,

И. Зайнишев, П. Злобин, Л. Синцова , Л. Топчи и др.) и др.

Специфика социальной работы как профессии предполагает, что специалист данного профиля обладает определенными личностными и профессиональными качествами. Кроме того, профессия предполагает наилучший способ сосредоточиться на решении личных проблем с помощью собственных знаний и опыта, а это и есть важнейшее условие эффективности социальной работы, в которой заложены личностная профессиональная ориентация и профессиональное мастерство. Профессиональная ориентация опирается на личностно-гуманистическую ангажированность ее содержания, целей и средств [21; 22].

Российское государство не отказывается от имплементации международных законов и нормативно-правовых актов по правам человека, опирающихся на идеи гуманизма, человеколюбия и уважения к основным общечеловеческим ценностям. Одним из условий их признания является утверждение традиционных норм человеческого существования, таких как семейные ценности, традиционные гендерные отличия между людьми, воспитание подрастающего поколения на уважении к истинной истории ВОВ, памяти и чествовании ее героев, традиций, направленных на укрепление государственности. Это утверждает представление российской молодежи о важности моральных, нравственных и профессиональных ценностей человека как субъекта деятельности. Внесение изменений в социальную политику государства и жизнь общества в части развития социально-профессиональной субъектности людей с социально-

функциональными отличиями укрепляет гуманистические ценности российского государства, образования, общества.

Опираясь на научный компонент современного понимания социальной работы, отметим, что в ее основе лежат идеи гуманизма, рассмотренные в философии, социологии, психологии и педагогике, объединяющие основные теории и постулаты сублимирующей и субъективной деятельности. Такой взгляд на государственную социальную политику и социальную работу нам кажется объективным. Как отмечают Н. П. Бусыгина и С. В. Ярошевская, «...понятие субъективности шире понятия личности и не определяется той коннотацией индивидуального психического субъекта, ответственного за совершаемые действия и выборы, которая свойственна понятию личности» [23].

Понятие субъекта впервые появилось в глубокой древности и продолжало развиваться, хотя и претерпело ряд изменений и прошло различные этапы трансформации, связанные с динамикой истории развития европейского философского языка: с онтологической точки зрения, исследованиями в области трансцендентальной философии, в новую эпоху внимание сместилось с личного на безличный субъект, что привело к тому, что субъект стал пассивным инструментом дискурсивной практики. В современной версии постмодернизма, в связи с анализом феномена «кризиса идентичности», широкое распространение получила концепция «возрождение субъекта», основной целью которой является восстановление участия субъекта в изучении феноменов индивидуальности [24].

Идея субъектности представлена в работах С. Рубинштейна, А. Брушлинского, Б. Ананьева, А. Асмолова, В. Петровского, В. Яценко, Б. Братуси, В. Слободчикова и других. Свидетельство многообразия идентификации и понимания категории субъектности, при котором уделяется внимание важности ее формирования, зависит от внешних условий, коммуникативных способностей человека и условий его внутреннего личностного развития. Однако общей тенденцией к пониманию развития субъектности, представленной этими учеными, является идея о том, что обладателем этого свойства является человек, который постоянно развивается и достигает уровня, на котором формируется новая системная черта, определяющая специфику его жизнедеятельности.

Довольно точным, на наш взгляд, является определение субъектности В. Марченко: «Субъектность человека – это его способность придавать жизнедеятельности творческий характер, достигать поставленной цели, быть кормчим своей судьбы [25, с. 72]. Автор справедливо замечает, что, «благодаря усилиям ведущих современных ученых в области философии (В. Андрущенко, Г. Доватор, В. Кремень, П. Щедровицкий), педагогики (А. Алексюк, Б. Бим-Бад, С. Гончаренко, В. Загвязинский, И. Зязюн, Н. Лещенко, В. Лозовая, Н. Нычкало, А. Новиков, А. Сухомлинская, И. Харламов, И. Переpletин, М. Ярмаченко) и психологии (И. Бех, В. Моляко, В. Рыбалко, М. Слюсаревский), в начале XXI века в логике педагогических исследований произошло парадигмальные сдвиги в субъектных основ личностного развития» [25, с. 73].

С. Дьяков, опираясь на мнение известных ученых, рассматривает предмет субъекта в психологии и философии как имманентную сущность человеческого «Я», важную интенцию спонтанной психической деятельности (В. Роменец, В. Татенко). Он отмечает, что в российской психологии это положение подтверждается как предмет (В. Титенко). В мировой науке эти трансцендентальные аспекты психики являются частью предмета философии (как в трансцендентальной психологии М. Хайдеггера). Проводимое нами эмпирическое исследование не допускает непроверяемых концепций, поэтому мы руководствуемся развитой частью рассматриваемой темы – «эмпирическим субъектом», который имеет практическое значение, не затрагивая «трансцендентного» (по М. Хайдеггеру) [26, с. 12].

Среди исследований субъектности теоретические положения, раскрывающие основные подходы к изучению личности (К. Абульханова-Славская, Б. Ананьев, А. Асмолов, Л. Выготский, А. Леонтьев, С. Рубинштейн); работы в области психологии субъекта (Н. Богданович, А. Брушлинский, В. Знаков, И. Рябикина, Е. Сергиенко); исследования уникальности субъектности как личностного образования (Э. Волкова, Е. Казакова, Ф. Мухаметзянова, А. Осницкий, Т. Ольховская, В. Петровский, В. Слободчиков).

Развитие социально-профессиональной субъектности будущих специалистов по социальной работе с социально-функциональными отличиями не имеет точной научной интерпретации, но различные научные школы, объясняющие понятия этого термина, сходятся в одном: профессиональная

субъектность – это не только постоянный процесс развития профессионализма на протяжении всей жизни человека, но и его безусловное саморазвитие и самосовершенствование, а профессиональная субъектность – это ответ на потребности и ожидания общества и различных социальных групп, соответствующий уровню его ответственности и личным целям.

Специалисты из разных областей изучают субъектность деятельности с точки зрения взаимодействия человека с человеком. Преподаватели, например, рассматривают это с точки зрения личностно-ориентированного развивающего обучения, акцентируя внимание на действиях преподавателя, его мотивирующих формах работы при организации субъект-субъектного взаимодействия [26; 27; 28; 29].

Общий принцип, которым руководствовался последователь психологической научно-исследовательской школы Л. Выготского А. Леонтьев в своей непревзойденной теории деятельности, можно сформулировать следующим образом: внутренняя психическая активность формируется в процессе интериоризации внешней практической деятельности и в основном имеет ту же структуру [30]. Однако теория деятельности описывает закономерности индивидуального психического развития. Толчком к развитию этой теории послужило введенное А. Леонтьевым понятие «ведущая деятельность», развитое в его работах Л. Выготским и Д. Элькониним. Основная деятельность характеризуется появлением важнейших новообразований человеческой личности, которые развиваются на том уровне, на котором начинают

развиваться другие виды деятельности. развивайтесь. Смена ведущей деятельности подразумевает переход на новый этап развития (например, переход от учебной к профессиональной при переходе от подросткового возраста к юношескому и переход от одного вида профессиональной деятельности к другому в пенсионном возрасте).

Социальная работа с людьми с социально-функциональными отличиями в формировании и развитии их социально-профессиональной субъектности направлена на создание условий, позволяющих им осознать собственную уникальность и значимость, потребность в самосовершенствовании и самореализации. Эффективность феномена процесса формирования социально-профессиональной субъектности будущих специалистов социальной работы с социально-функциональными отличиями заключается в том, что этот процесс является результатом их собственного выбора на основе глубоких внутренних психологических потребностей, поскольку социальный статус этих индивидов, как правило, не соответствует уровню этих потребностей, а субъективность деятельности сдерживается физическими, социально-психологическими условиями или возрастными ограничениями. Следовательно, трудность заключается в том, что субъектность деятельности направлена на перестройку внутреннего мира индивида с учетом социально-функциональных различий, трансформацию сознания, совершенствование в профессиональном и личностном плане, решение проблем, обеспечивающих профессионально-

личностное самосовершенствование, преобразование себя для решения задач, что предусматривает:

- осознанно выбранный путь развития ценностных ориентаций жизнедеятельности, в основе которых лежит профессиональная деятельность;

- сознательный выбор профессии, отвечающий вашим потребностям и возможностям;

- доступность, организованность, активность и настойчивость в образовательной и профессиональной деятельности, направленной на профессиональное развитие;

- поле субъектного развития, в основе которого лежит интерактивное субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и будущих специалистов социальной работы с учетом их социально-функциональных различий, направленное на взаимообогащение;

- осознание уникальности и бесценности собственного опыта и способности использовать его в профессиональных отношениях;

- понимание своей роли посредника психотерапевтического воздействия, отношения к изменению внутреннего сознания, личностному росту;

- креативность, ориентированная на развитие каждого будущего специалиста в социальной сфере с учетом социально-функциональных отличий, осознанных планов, прогнозов и сценариев его будущей профессиональной жизни [31].

Социально-профессиональная субъектность будущих специалистов с социально-функциональными отличиями, формируемая в процессе учебной и профессиональной деятельности, является важным компонентом социальных связей и

социальных действий, фактором консолидации социально-профессиональной структуры личности. Установление и расширение важных социальных связей для развития социально-профессиональной субъектности на различных этапах общественного развития, а именно в ходе высшего профессионального образования будущими специалистами по социальной работе с социально-функциональными отличиями, является наиболее мощным фактором, способствующим конкретному формированию и развитию социальной субъектности.

Социально-профессиональная субъектность – это большое личное достижение человека, которое, безусловно, придает уверенности, стабильности и надежности его социальному статусу, что не только дает преимущества перед теми, кто не надеется на будущее, но и основания ожидать, что профессиональная потребность будет достигнута на качественном уровне. Если человек связан тысячами невидимых нитей с другими людьми в обществе, то социально-профессиональная субъектность в системе социальных связей является самым прочным и действенным канатом, определяющим жизнеспособность системы социальных связей, системы социальных действий. Это фактор, определяющий уровень жизни индивида, социальной общности, то есть позитивный и консолидированный профессиональный, то есть институциональный аспект социальной жизни [32; 33].

Для будущих специалистов по социальной работе с социально-функциональными отличиями социально-профессиональная субъектность – это не только шанс получить высшее профессиональное образование и профессиональный статус, но и

сочетание жизненного опыта и профессиональных ценностей, которые способствуют социально значимой деятельности, придают устойчивость и уверенность в социально признанных социальных действиях. Развитие ценностных гражданских качеств, стойкого характера, целеустремленности в профессиональной деятельности и взаимодействиях позволяет этим людям изменить качество своей жизни и свой статус, осваивая новые социальные роли, иногда прямо противоположные.

Социально-профессиональная субъектность будущих социальных работников с социально-функциональными отличиями – это новообразования, характеризующиеся особым пониманием правил, принципов, норм обучения, самообразования, тренировки и развития личностных качеств, которые не только регулируют различные сферы социальной активности и организуют их в систему ролей и состояний, формирующих определенный социальный механизм, но и образуются для того, чтобы помогать другим людям с аналогичными проблемами.

Высшее образование как сфера субъектного социально-профессионального развития – это процесс обеспечения предсказуемого поведения людей, признаваемого определенным социальным окружением, что означает перестройку сознания от состояния избегания неудач к необходимости стремиться к успеху.

Перестройке сознания людей с социально-функциональными отличиями способствует тот факт, что в любой институционализированной среде человек играет определенную социальную роль, хотя выбор этой роли зависит от самого человека. Для вузов, которые готовят будущих специалистов в

социальной сфере, это самая сложная, но и самая важная задача, поскольку они действуют от имени общества и в интересах людей в системе социальных структур общества для удовлетворения их профессиональных потребностей. Общая характеристика концептуальных подходов к определению социально-профессиональной субъектности будущих специалистов по социальной работе с социально-функциональными отличиями включает в себя ряд важных моментов [34]:

1. Мотивация на уровне потребности является одним из необходимых условий развития социально-профессиональной субъектности будущих специалистов по социальной работе с социально-функциональными отличиями. Задача высшего учебного заведения – организовывать профессионально-учебную деятельность таких людей с целью удовлетворения этих потребностей.

2. Формирование социально-профессиональной субъектности будущих социальных работников с социально-функциональными отличиями требует специально созданное поле субъектного развития на основе межличностных связей, субъект-субъектного взаимодействия и личностно ориентированных отношений в социальных группах и других сообществах.

Высшее образование, включая учебно-воспитательный процесс, как и другие социальные системы, в силу специфики конкретных подходов к данной категории социальных клиентов, должно учитывать, что некоторые из них не могут быть сведены к конкретным индивидам и взаимодействию между ними. Они должны быть уточнены, обобщены

и конкретизированы как группа в концептуальных подходах к определению социально-профессиональной субъектности будущих специалистов социальной работы, поскольку она носит надындивидуальный характер, обладает своим системным качеством. То есть определение социально-профессиональной субъектности будущих специалистов по социальной работе с социально-функциональными отличиями – это самостоятельное инклюзивное образование, имеющее свою логику развития.

3. Организационное оформление поля субъектного развития высшего учебного заведения как социального института. Внешне высшее учебное заведение как социальный институт представляет собой совокупность учебных действий во взаимодействии лиц, выполняющих определенную социальную функцию. Следовательно, каждый вуз характеризуется наличием цели своей деятельности, конкретными функциями, обеспечивающими достижение такой цели, набором социальных позиций и ролей, типичных для данного профиля обучения [35; 36; 37; 38; 39].

Поле субъектного развития – еще одно из введенных нами в тезаурус официальной науки понятие, поэтому необходимо объяснить его сущность и роль в формировании социально-профессиональной субъектности у лиц с социально-функциональными отличиями. Толкованию значение поля субъектного развития с философско-семантической точки зрения посвящен ряд наших работ, откуда следует, что:

– понятие поля с физической точки зрения – это трехмерное, ограниченное временем, энергией или

какой-либо еще физической единицей измерения, пространство. Любое поле – это энергетическая субстанция, все, что в него попадает, подвергается воздействию и взаимодействует с ним. Человек в этом поле – это информационный, интеллектуальный биоэнергетический элемент, взаимодействующий с этим полем в пространстве, времени, энергетически и информационно. Взаимодействует, потому что человек сам имеет энергетическое поле как физическое и материальное существо. Это взаимодействие может быть гармоничным или нарушать гармонию человеческого существования, но это определяется по самочувствию людей, в нем находящихся, и ощущается физически, эмоционально, когнитивно;

– задача создания поля субъектного развития с целью формирования социально-профессиональной субъектности у будущих специалистов с социально-функциональными отличиями лежит в плоскости понимания степени его влияние на человека с социально-функциональными отличиями. Это важно, поскольку от того, насколько удобным, гармоничным и позитивным будет это поле, настолько комфортно и конгруэнтно (в согласии с самим собой) будет чувствовать себя в нем каждый участник взаимодействия, настолько эффективнее будет результат формирования социально-профессиональной субъектности каждой личности [40; 41].

Подводя итог, отметим, что характеристики концептуальных подходов к определению социально-профессиональной субъектности будущих специалистов по социальной работе с социально-функциональными отличиями имеют бинарный

характер, поскольку могут рассматриваться как процесс профессиональной социализации, так и как важный аспект социальной работы, отражающий социальную политику государства и характеризующийся как взаимодополняющий инновационный подход к образованию государства. Функциональность и гибкость этой новой системы обеспечивается за счет новых форм, методов, технологий, интеграции ее элементов и определенных видов деятельности. Прежде всего, это система новых взглядов на роль и место человека в обществе, его ценность и значимость в любом возрасте, в любых жизненных обстоятельствах, эволюция норм, идеалов, а также образцов профессиональной и этической деятельности будущих специалистов социальной сферы. Эта система обеспечивает преодоление внутренних конфликтов, возникающих у людей с функциональными отличиями, помогает им установить надлежащий баланс между самоуважением и взаимоуважением, согласовывает идеальные представления об успехе и счастливой жизни человека, его потребностях и способностях, обеспечивает состояние баланса и стабильности в рамках данной профессиональной роли, повышает ее значимость для развития общества в целом.

### **3.3. Основы исследования формирования субъектности в инклюзивной профессионализации в системе высшего педагогического образования**

Для определения критериев сформированности социально-профессиональной субъектности в высшей

школе предполагается четкое понимание ключевого и основополагающего термина в этом понятии – субъекта и его производного – субъектности.

Теоретико-методологической основой исследования субъекта и субъектности являются философские, психологические, педагогические принципы, подходы, теории, концепции формирования субъекта педагогической деятельности.

Ученые-философы, исследуя субъект и субъектность, называют феноменологический подход (Э. Гуссерль, М. Хайдеггер и др.); синергетический подход (Е. Н. Князева, И. Р. Пригожин, Н. М. Таланчук и др.); герменевтический подход (М. Бубер, Х. Г. Гадамер, В. Дильтей и др.); философскую антропологию (И. Кант, Е. В. Ильенков, М. К. Мамардашвили и др.); концепцию диалога культур (М. М. Бахтин, В. Библер, Н. Н. Моисеев и др.).

Психологическую основу изучения субъектности студентов педагогического вуза составляют следующие теории и подходы: субъектно-деятельностный (К. А. Абульханова, С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский); антропологический (Б. Г. Ананьев, В. П. Зинченко, В. И. Слободчиков и др.); теория саморазвития, самореализации (А. Маслоу, К. Роджерс, А. Б. Орлов, Э. Фромм, В. Франкл); формирование профессиональной личности (Е. А. Климов, В. Г. Каташев, Ю. П. Поваренков, Д. И. Фельдштейн, В. Д. Шадриков и др.).

Важнейшую роль в формировании личности в своих теориях и принципах ученые отводят субъектности (Г. И. Аксенова, А. Г. Асмолов,

Н. Х. Александрова, В. П. Зинченко, Д. А. Леонтьев, А. К. Осницкий, В. А. Петровский, В. И. Слободчиков, Б. Д. Эльконин и др.). При этом разработка концепции субъектности студента основывается на идее личностного и профессионального развития. Исследование основано на концептуальном положении о субъектности человека, способного самостоятельно сконструировать изменения поведения, или осуществление поведенческого перехода от естественных форм к культурным как «трансформации своего поведения вне себя».

Субъектная педагогика, по мнению А. В. Белошицкого, Н. М. Борытко, И. Г. Ожерельевой и Э. В. Репина, В. А. Сласёнина, И. В. Сыромятникова, Г. С. Чесноковой, В. А. Чеснокова и др., существенно меняет основные подходы к оцениванию компетентности студентов, включая не только профессиональные, личностные, но и субъектно-ценностные критерии высшего профессионального образования.

Среди трудов, представляющих особый интерес при изучении формирования субъектности, являются работы педагогического и психологического характера (Г. И. Аксенова, Е. Х. Волкова, И. А. Зимняя, Е. И. Исаев, А. К. Маркова, Ю. М. Митина, В. А. Сластенин, В. И. Слободчиков и др.). По мнению Л. А. Недосеки, недостаточно систематизированы и разработаны концептуальные положения о психологических механизмах и педагогических условиях формирования субъектности будущего специалиста в системе высшего образования. Добавим, что особую актуальность эта проблема обретает в высшем

инклюзивном образовании, когда речь идет о студентах с социально-функциональными отличиями (инвалиды, лица с ОВЗ, военнослужащие и их семьи, пенсионеры и люди предпенсионного возраста, переселенцы, мигранты, заключенные, желающие получить высшее образование и освободившиеся из мест лишения свободы и т.п.).

Основываясь на теоретической платформе субъектно-деятельностной теории, разработанной К. А. Абульхановой, А. В. Брушлинским, С. Я. Рубинштейном, подчеркнем, что для формирования субъектности, на наш взгляд, должны быть созданы особые инклюзивные условия, способствующие самоизменению или сознательному желанию перестроить собственное «Я» с позиции жертвы обстоятельств в позицию субъекта деятельности – хозяина своей судьбы, интернала, отвечающего за свои слова, дела и поступки, за свое социальное положение, материальное благополучие и пр. Отсутствие этих качеств А.А. Тихонов называет феноменом функциональной безграмотности или ограниченной профессиональной компетентностью [42].

В психологической научной литературе (А. В. Брушлинский) даются отличительные характеристики субъекта и личности. Субъект воспринимается как более широкое понятие, включающее природные, социальные, общественные и индивидуальные качества человека, тогда как личность – это, в первую очередь, социальная природа человека [43].

Субъектность студента формируется в познавательной-субъектной деятельности, основанной на усвоении тех знаний и компетенций, которые

помогут ему стать субъектом профессиональной деятельности.

Изучение феномена субъектности студента основывается на его личностных качествах. В связи с этим необходимо определить степень сформированности субъектности обучающихся, поскольку субъектность как основное качество личности включает в себя ряд качеств (например, критическое мышление, ответственность, саморазвитие и т.д.), необходимых для развития высококвалифицированного профессионала.

В педагогической теории субъектность определяется как одно из качеств личности, которое проявляется в смысловой самоорганизации действий и сознательной саморегуляции, ведущей к изменению себя и окружающей действительности посредством активно преобразующей деятельности. Следовательно, субъектность проявляется только в деятельности субъекта [44].

Ф. Г. Мухаметзянова приходит к выводу: «Логика становления субъектности студента связана с переходом реальной формы профессионального сознания, отраженной в профессионально значимых личностных качествах, в идеальную форму или «Образ Мира». При этом педагогическому целеполаганию соответствует «Образ действия», педагогическому мышлению – «Образ мысли», педагогической направленности – «Образ профессии», педагогической рефлексии – «Образ Я», педагогическому такту – «Образ жизни» [45].

В основе инклюзивных социально-психолого-педагогических условий – разрешение противоречий, которые возникают между теорией и практикой высшего педагогического образования, что вызвано

высокой потребностью в педагогах – субъектах профессиональной деятельности – которая не удовлетворяется полностью, и достаточно устаревшими концептуальными подходами, которые в условиях нынешней трансформации системы высшего педагогического образования требуют современной методологической интерпретации.

Образование является важной частью процесса реабилитации, поскольку студенты с инвалидностью развивают свои способности стать более независимыми и интегрированными в основное общество. Исследования показывают, что высокий процент людей, живущих на пособие по инвалидности – это прямой результат отсутствия информации, нищеты и низких стандартов здравоохранения, поэтому предотвратить его можно с помощью надлежащего образования. Доступ к образованию является наиболее фундаментальным аспектом права на образование. Статья 1. Сундбергской декларации гласит: «Каждый инвалид должен иметь возможность осуществлять свое основное право на полный доступ к образованию, профессиональной подготовке, культуре и информации» [46].

Анализируя вопросы социокультурной реабилитации, М. Д. Кудрявцев, Л. А. Коношенко, В. Г. Гончарова, Т. Н. Меленец отмечают, что для инвалидов образование и трудоустройство являются не только средством материального благополучия и независимости, но и возможностью самоуважения и интеграции в общество. Одним из условий такой интеграции для инвалида является получение среднего и высшего образования, а также конкурентоспособной и престижной профессии. Создание условий для получения инвалидами

среднего и высшего образования закреплено федеральными законами «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (1995) и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996), а также в нормативных документах Президента и правительства Российской Федерации. Общедоступное и бесплатное образование для инвалидов в Российской Федерации определяется Национальной доктриной образования, утвержденной Постановлением Правительства Российской Федерации в октябре 2000 года, это же право подтверждено Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года. Авторы отмечают, что в соответствии с этими законами и нормативными актами государство должно гарантировать инвалидам общее образование, начальное и среднее профессиональное образование, а также высшее образование. В то же время, согласно социологическим исследованиям, инвалиды не имеют доступа к информации о показаниях и мерах предосторожности при поступлении в учебное заведение, 98% инвалидов мало знают о выбранной ими профессии, спросе на нее и условиях труда [47].

В РФ создание условий для обеспечения максимального доступа к образованию людей с ограниченными возможностями в соответствии с их конкретными потребностями становится общенациональной проблемой. По этой причине в различных учебных заведениях существует система непрерывного профессионального образования, которая включает в себя непрерывное обучение трудовым профессиям, а затем непрерывное образование на начальном и более высоком уровнях среднего профессионального образования. Среди

различных высших учебных заведений, которые готовят людей с ограниченными возможностями, в основном с заболеваниями слуха, зрения и опорно-двигательного аппарата, ученые называют: Специализированный государственный институт искусств, Институт социальной реабилитации Новосибирского государственного технического университета, Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, Челябинский государственный университет, Российский государственный педагогический университет, университет имени Герцена в Санкт-Петербурге, Московский государственный педагогический университет, Красноярский государственный торгово-экономический институт, Московский государственный социальный университет, Луганский государственный педагогический университет. В этих образовательных учреждениях обучается более 100 человек с ограниченными возможностями. Согласно социологическим опросам, проведенным исследовательским центром Российского государственного социального университета, 29% респондентов недовольны своим уровнем образования, более половины молодых людей с ограниченными возможностями уверены, что их конституционное право на образование было нарушено. В то же время те, кто хочет учиться или стажирруется в вузе (около 42% инвалидов), указывают на следующие причины, которые мешают им пройти обучение: нехватка средств (67,7%), неразвитая инфраструктура профессионального обучения, необорудованные учебные заведения для инвалидов – 51,8% и лиц с ОВЗ – 45,5% [48].

Особенно важно, на наш взгляд, обучение людей с инвалидностью и ОВЗ социальной работе, поскольку эта профессия, как никакая другая, связана с их собственными проблемами, а потому отвечает их запросам, чаяниям и ожиданиям. Зарубежные авторы К. Солдатик и Х. Микоша (UNSW, Sydney) отмечают, что до недавнего времени образование в области социальной работы в Австралии было либо чем-то редким, либо вовсе игнорировало инвалидность. Учитывая растущее число инвалидов в общине, преподавание социальной работы в рамках эмансипационной парадигмы обучения инвалидов как существенной части учебной программы давно назрело. Авторы констатируют: «Хотя высшее образование стало лучше в предоставлении жилья и услуг студентам с ограниченными возможностями, оно очень сильно отстает в признании и включении инвалидов в учебную программу. Остается вопрос: является ли это просто упущением, или есть особенность того, как рассматривается включение, и это делает невозможным признание инвалидности в качестве действительной человеческой идентичности?» [49].

Вопросы социально-психологической реабилитации рассматриваются нами в инклюзивном образовании не только касательно инвалидов, но и включения в него людей предпенсионного и пенсионного возраста. Многие, достигая пенсионного возраста, не оставляют работу, а в некоторых случаях чувствуют себя настолько хорошо, что готовы повысить свой профессиональный статус или вовсе изменить профессию.

Актуальность этой проблемы усиливается тем, что увеличивается продолжительность жизни и

трудовой активности человека как во всем мире, так и в Российской Федерации, и совершенно очевидно, что это еще не предел. Такая ситуация указывает на то, что следует активизировать возможность предпенсионного и после пенсионного университетского обучения. Исследования показывают, что 13,3% человек считают необходимым создание специальных рабочих мест для людей, вышедших на пенсию, 30,8% опрошенных желали бы продолжить свою трудовую деятельность на прежнем рабочем месте, 7,6% респондентов проявили желание получить высшее образование или заниматься самообразованием [50].

Статистические данные, предоставленные Министерством труда и социальной защиты РФ, свидетельствуют, что 36,6 млн человек (25% всего населения России) – это люди пенсионного возраста [51]. Целый ряд объективных причин заставляет этих людей продолжать трудовую деятельность и после выхода на пенсию, среди них можно назвать наиболее конструктивные:

- психологическое состояние, которое не позволяет смириться с отказом от профессиональной деятельности;
- отменное здоровье, высокий уровень адаптации к трудовой деятельности;
- работа – единственное серьезное увлечение в жизни пенсионера;
- отсутствие семьи, других увлечений, привязанность к коллективу;
- игнорирование существенного понижения интеллектуальных, мнестических и физических функций организма, необходимых для профессиональной деятельности;

– низкий материальный уровень: начисление пенсии – это всего 40% от привычной заработной платы.

Принятая в 2016 году Стратегия действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года направлена на принятие серьезных мер по увеличению продолжительности жизни пожилого населения, улучшения их материального положения, повышения социальной и профессиональной статусности в общественной жизни с учетом их гражданской позиции и социально-политической грамотности. Социальная политика государства должна содержать принципы социальной защищенности пожилых граждан, предоставляя им льготные услуги во всех сферах жизнедеятельности, в том числе помощь в трудоустройстве и переобучении в случае потери постоянного места работы [52]. Целесообразность обучения людей предпенсионного и пенсионного возраста в свете таких реформ очевидна.

Каждый человек имеет право учиться, если он того пожелает, и право наслаждаться оставшейся частью своей жизни, независимо от того, как долго это будет продолжаться или какие физические и/или когнитивные проблемы у него, могут возникнуть. Всепроницающее убеждение в том, что возможности обучения не рассматриваются как релевантные или необходимые для пожилых людей, находящихся на длительном попечении, необходимо оспорить. Возраст и способности не имеют никакой роли, и возможности для обучения должны быть доступны каждому гражданину, какого возраста он бы ни был [53].

Однако во время СВО на первый план выходит социально-психологическая подготовка личного состава. Это должны быть люди со сформированной стрессоустойчивостью, готовые к защите Родины и жизнедеятельности в чрезвычайно сложных условиях. Следовательно, подготовка социальных работников для работы с военнослужащими и их семьями как во время службы, так и после увольнения в запас, необычайно актуальна. Военная социальная работа – это специализированная область практики, охватывающая микро-и макроконтиуум и требующая передовых знаний и навыков в области социальной работы [54; 55; 56; 57]. Недостаток специалистов по военной социальной работе вполне очевиден, что объясняется целым рядом существенных причин, важнейшими из которых являются условия, в которых осуществляется воинская служба, но особое внимание, на наш взгляд, следует обратить на обучение социальной работе тех военнослужащих, которые хотят продолжать эту деятельность после срочной службы. Военные конфликты последних десятилетий показали, что люди, принимающие в них участие, нередко отличаются симптомами посттравматического синдрома, не могут продолжать трудовую деятельность, воспитывать детей, угасают от различных болезней и страдают от психических расстройств.

Игнорирование этих проблем может привести к печальным последствиям, поэтому нужно готовить специалистов, которые смогут организовать четкую систему социальной работы с военнослужащими и их семьями. С. Н. Семенкова определяет военно-социальную работу в армии как «систему

политических, экономических, правовых, воспитательных мероприятий, направленную на выполнение задач оперативного и гарантированного материально-бытового обеспечения военнослужащих и членов их семей» [58]. Добавим, это работа по социальной, психологической и морально-нравственной адаптации военнослужащих к условиям службы в период боевых действий.

Здоровая нация – это не только физически здоровые люди, это еще сложившиеся морально-нравственные устои в обществе, соблюдение законов, уважение чести и достоинства других людей. Чем меньше в государстве людей, нарушающих закон, тем морально здоровее его общество.

Образование – это одно из условий социализации, реабилитации и ресоциализации граждан. О том, что профессиональная подготовка осужденных к лишению свободы является одним из важнейших средств, направленных на исправление, ресоциализацию и последующую социальную адаптацию после освобождения, говорит и Уголовно-исполнительный кодекс РФ [59]. Право на образование имеет каждый гражданин РФ. Рассматривая возможности, условия и влияние профессионального образования на реабилитацию заключенных, Л. И. Гаманенко, В. И. Кузнецов подчеркивают, что осужденные не теряют статуса гражданина РФ и в местах лишения свободы, среди количества преступников, отбывающих наказания, называют, что в 41 воспитательной колонии для несовершеннолетних находится 1,7 тыс. чел. Трудно не согласиться с Л. И. Гаманенко и В. И. Кузнецовым, высказывающими мысль о том, что «с исторической точки зрения развития пенитенциарной системы

карательная доктрина в чистом виде не оправдала себя: ужесточение мер наказания за преступления в различные исторические эпохи не привело к значительному снижению уровня преступности, а зачастую, напротив, способствовало ее росту. Сегодня в большинстве цивилизованных развитых стран акцент с ужесточения мер наказания переносится на развитие мероприятий по исправлению и образованию осужденных, на их социализацию». Один из механизмов исправления авторы видят в получении заключенными профессионального образования и в практической профессиональной деятельности, которую должно предоставить ИУ как одно из необходимых условий их ресоциализации [60].

Результатом проведенного Е. А. Тимофеевой, С. С. Пилюковой, О. В. Ощепковой анализа зарубежных и отечественных социально-психологических программ для заключенных, способствующих их успешной ресоциализации, стало обобщение передовых методов зарубежной практики в области ресоциализации. Авторы приходят к выводу, что ресоциализация личности заключенного в зарубежных странах подкрепляется законодательно, имеет общую структуру. Цели и задачи, методы и механизмы воздействия на заключенного подбираются сугубо индивидуально. Профессиональная подготовка заключенных – это основное, наиболее значимое направление ресоциализации. Образование заключенных осуществляется по специально разработанным программам, включающим не только изучение теоретического материала, а и практическую часть. По данным западных ученых, отмечают исследователи,

около 80% заключенных за рубежом не имеют профессиональных и трудовых навыков или потеряли их при поступлении в пенитенциарные учреждения. Фактор образования, доступный большинству заключенных, является наиболее эффективным в решении проблем их исправления, ресоциализации и социальной адаптации после освобождения. Например, в Финляндии около 10 % заключенных ежегодно повышают свое образование. Тюремные учреждения не имеют собственных учебных заведений, они заключают соглашения о сотрудничестве с учебными заведениями. Тюремные учреждения имеют возможность получать общее образование и широкий спектр профессиональной подготовки. Профессиональное обучение в Финляндии разделено на 24 модуля, что позволяет планировать учебный процесс после выпуска. Обучение в тюрьме проводится преподавателями учреждений профессионального образования, а также персоналом тюрьмы. Тюремные учреждения, не имеющие собственных учебных заведений, и преподаватели организуют обучение в сотрудничестве с внешними учебными заведениями. Вместе с инспектором образования социальный работник принимает решение об организации процесса обучения заключенных. Если заключенный находится в закрытой тюрьме, социальный работник должен договориться с учебным заведением об организации обучения в специально оборудованных классах тюрьмы. После сдачи экзаменов заключенные могут получить высшее образование. В некоторых случаях они могут посещать университет без присмотра [61].

В Германии каждый заключенный имеет индивидуальную программу ресоциализации, которая

может предусматривать его образование, в том числе высшее. Желаящие получить высшее образование поступают в тюрьму закрытого типа Гелдерн и заочно обучаются в Университете Хагена [62]. Таким образом, западная пенитенциарная система достаточно четко ориентирована на реализацию права заключенных на образование и предоставляет им возможность изучать различные образовательные программы, в том числе высшее образование.

Каждая из рассматриваемых в этой работе групп социальных клиентов высшего инклюзивного образования, среди которых были названы инвалиды, пенсионеры, военнослужащие и заключенные, имеют социально-функциональные отличия, поэтому не могут подчиняться только общим правилам поступления в вуз, значит, должны иметь свои определенные критерии, которые позволят им поступить в высшее образовательное учреждение.

Российские ученые Л. П. Васильева и К. Э. Зборовский, проводя исследования и используя многолетние исследования других ученых в области профориентации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, предлагают критерии и технологии оценивания профотбора по уровню их профессиональной реабилитации в рамках проведенной медико-социальной экспертизы [63]. Авторы отмечают, что «процедуры комплексной профессиональной диагностики входят составными частями в общую систему медико-профессионального консультирования и основываются на медицинских, психологических, психофизиологических, психолого-педагогических, профессиональных, социально значимых оценочных критериях» и так конкретизируют эти критерии профотбора [63]:

1. Медицинские, клинико-функциональные критерии оценки профессиональной пригодности, профессионального отбора и профессионального отбора, которые включают экспертную оценку степени инвалидизации человека, возможности обучаться с учетом всех ограничений по болезни [63].

2. Психологические критерии оценки профессионально значимых свойств и качеств, включающие оценку соответствия интеллектуальных и мнестических функций – памяти, речи, способности к обмену информацией, когнитивных функций, целенаправленных движений и др. – возможности обучаться; уровень развития эмоционально-волевой сферы, наличие нарушений центральной нервной системы (ЦНС), к которым относятся функциональные нарушения высшей нервной деятельности психогенного происхождения (Ж. Пиаже); психологические особенности личности, наличие психопатоподобных расстройств (психопатия (от др.-греч. ψυχή «дух; душа; сознание; характер» + от греч. πάθος «страдание, боль, болезнь») проявляется в качестве определенных ярко выраженных черт характера – черствость, бездушность, эгоистичность, жесткость, порой жестокость) на уровне личности; направление личности и его соответствие ориентации и формированию профессиональных интересов, склонностей, намерений; оценка степени сформированности профессионально значимых психологических качеств (для данной профессии или группы профессий) [63].

3. Психофизиологические критерии оценки профессионально значимых функций организма (каждая профессия содержит свой набор ПЗФ с их

ранговым распределением): функциональное состояние центральной нервной системы (ЦНС); индивидуально-типологические свойства высшей нервной деятельности (ВНД) (уровень, гибкость, сбалансированность основных нервных процессов); норма выраженности корково-подкорковых связей (стабилизация возбuditельно-тормозных связей); «лабильность нервных процессов в зрительном анализаторе (показатель функционального состояния человека); уровень развития профессионально значимых высших психических функций (ВПФ); состояние профессионально значимых функций двигательной системы; состояние профессионально значимых анализаторных функций (точность линейного зрения, мышечно-суставная, тактильная чувствительность и др., в зависимости от требований профессии к организму работника)» [63].

4. Психолого-педагогические критерии: уровень образования (основное, общее среднее, квалификационное образование, неквалифицированное образование, при наличии, профессиональное, среднее специальное); качество приобретенных знаний (средний балл, баллы по профильным дисциплинам); психолого-педагогические характеристики инвалида из образовательного учреждения; мотивационные установки на получение профессионального образования [63].

5. Социально значимые критерии: социальный статус; социально-экономическое состояние семьи; развитие внешних связей семьи, их статусность, адаптивность; развитость социальной среды; уровень социальной компетентности и адаптации; потребность в специальном лечении в соответствии с

выбранной профессией и общим состоянием здоровья [64].

6. Профессиографические критерии: «анализ видов деятельности, входящих в состав профессии (специальности); требования профессии к состоянию здоровья (имеющиеся противопоказания) и психофизиологическим возможностям реабилитанта; соответствие условий рабочей среды и трудового процесса, в котором осуществляются профессиональные действия, состоянию здоровья и психофизиологическим возможностям реабилитанта; соответствие ПЗФ (природно-защитный фонд) организма и психологических характеристик реабилитанта требованиям профессии (специальности); степень участия и возможность участия дефектной функции в работе; результаты профессиональных тестов, профессионального тестирования (уровень освоения реабилитантами общеобразовательных предметов, уровень успешности, качество выполнения специальных заданий-тестов с целью выявления имеющихся навыков, склонностей к определенным видам профессиональной деятельности)» [63, с.76].

Вполне очевидно, что названные критерии подходят для определения индекса высшего образования и для пенсионеров, являющихся весьма неоднородной группой, в которой могут быть лица с проявлениями возрастных изменений и те, которые являются полностью здоровыми, трудоспособными, даже перспективными, военнослужащих, подвергающихся огромным физическим и психологическим нагрузкам в результате чего нередко имеющих посттравматический синдром, физические ранения и увечья, и заключенных, страдающих

виктимизацией, тоже проявляющейся в психологических, социальных и личностных проблемах.

В связи с этим эти критерии условно можно считать универсальными для всех групп социальных клиентов категории лиц с социально-функциональными отличиями, поскольку по объективным и субъективным причинам все они могут им соответствовать или нет.

Применяя обозначенные критерии к обучению других групп социальных клиентов, относящихся к категории «лица с социально-функциональными особенностями», нормативные правила приема в вуз всех абитуриентов, а также учитывая то, что большую часть этих исследований проводят специалисты, для вычисления значения индекса временного ряда данных мы отнесли те показатели, которые можно определить для каждой группы клиентов во время их поступления в вуз (табл. 3.2).

**Таблица 3.2.**

**Значения индекса для временного ряда данных**

Показатели	Удовлетворяет требованиям высшего образования		
	В = 3-2,4 балла	С = 2,5-2 балла	Н = 1-1,5 балла
<b>Инвалиды</b>			
Группа инвалидности (степень нетрудоспособности)	явная инвалидность	с ограниченными возможностями	скрытая инвалидность (тяжелые формы сахарного диабета, сердечно-сосудистые заболевания, заболевания внутренних органов, другие нарушения здоровья)

Продолжение Таблица 3.2

	<p>нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата и др.</p>	<p>требующие особые архитектурные условия (пандусы, размеры дверей, комнаты личной гигиены, туалеты, кухни и т.п., приспособление транспортных средств и оснащение учебных помещений специальным учебным оборудованием, учебниками, программами, ПК, ИТ</p>	<p>другие проблемы со здоровьем</p>
<p>Медицинские, клиничко-функциональные критерии оценки профессиональной пригодности, профессионального отбора и профессионального отбора; пригодность к обучению по показателю оценка соответствия интеллектуальных и мнестических функций (память, речь, способность к обмену информацией, когнитивные функции, целенаправленные движения и др. – возможности обучаться); уровень развития</p>	<p>Допуск в соответствии с нормативными документами</p>		

Продолжение Таблица 3.2

эмоционально-волевой сферы, наличие нарушений центральной нервной системы;			
Психолого-педагогические критерии: уровень образования (основное, общее среднее, квалификационное образование, неквалифицированное образование, при наличии, профессиональное, среднее специальное);	высшее, незакончен. высшее	ср. специальное (по специальности)	общее среднее
Средний балл аттестата, качество приобретенных знаний (баллы по профильным дисциплинам); психолого-педагогические характеристики инвалида из образовательного учреждения; мотивационные установки на получение профессионального образования	4,5-5,0	4,0-4,4	4,3-3
Результаты ЕГЭ (если есть)	наивысший балл по профилирующим дисциплинам	средний балл по профилирующим дисциплинам	низкий балл по профилирующим дисциплинам
Социально значимые критерии: социальный статус; социально-экономическое состояние семьи; развитие внешних			

Продолжение Таблица 3.2

связей семьи, их статусность, адаптивность; развитость социальной среды; уровень социальной компетентности и адаптации; потребность в специальном лечении в соответствии с выбранной профессией и общим состоянием здоровья			
Коммуникативность, развитие речи	речь чистая, развитая, грамотная, ассертивность в общении	речь имеет недостатки (имеются дефекты речи, но речь разборчивая, грамотная), чувствуется напряженность	речь неразборчивая, имеет серьезные дефекты, чувствуются усилия, напряжение
Профессиографические критерии, соответствие видов профессиональной деятельности, условий труда состоянию здоровья			
Владение ПК	Свободное	на уровне начинающего пользователя	не владеет
Индекс	22-24 балла	21-15 баллов	14-8 баллов
<b>Пенсионеры/лица предпенсионного возраста</b>			
Состояние здоровья: ранения, инвалидность, нарушения здоровья, ограниченные возможности	в норме, ранения, инвалидность	нарушения здоровья	ограниченные возможности
Дееспособность	в норме	соответственно возрасту	низкая (проблемы с памятью, низкие когнитивные способности,

Продолжение Таблица 3.2

			болезни)
Образование (среднее, ср. спец., высшее, не законч. высшее)	высшее, незакончен. высшее	ср. специальное (по специальности)	среднее
Средний балл аттестата	4,5-5,0	4,0-4,4	4,3-3
Мотивация к обучению (цель обучения)	желание повысить уровень квалификации, продвинуться по служебной лестнице	желание продолжить профессиональ ную деятельность	желание преодолеть депрессивное состояние, связанное с уходом на пенсию
Трудоустроенность	работает, до пенсии 5-10 лет, хочет повысить свой квалификацио нный уровень, продвинуться по служебной лестнице или изменить профессию на ту, о которой давно мечтал	работает последние несколько лет, хочет повысить проф. уровень и продолжить деятельность	уже не работает, но хочет возобновить проф. деятельность
Коммуникативность	речь развитая, грамотная, уверенность, доброжелатель ность в общении	косность речи, но речь грамотная, доброжелатель ное отношение к собеседнику	косность речи, безграмотност ь, заносчивость/ нерешительно сть, грубость/заиск ивание
Владение ПК	Свободное	на уровне начинающего пользователя	не владеет
Индекс	22-24 балла	21-15 баллов	14-8 баллов
<b>Военнослужащие</b>			
Состояние здоровья	последствия после ранения(ий)	после ранения, но без тяжелых последствий	участник боевых действий
Изменение профессии	для продолжения службы	чтобы работать по этой специальности после увольнения в	ради интереса, на всякий случай, родители настаивают и

Продолжение Таблица 3.2

Образование (среднее, ср. спец., высшее, не законч. высшее)	высшее, незакончен. высшее	запас ср. специальное (по специальности)	пр. среднее
Мотивация к обучению	внутренняя: нужно для повышения по службе или чтобы работать по этой специальности после увольнения в запас	внутренняя: интересно овладеть еще одной профессией (вдруг пригодится)	внешняя: многие (другие, друзья...) так делают, родителя настаивают и пр.
Увлечения, творчество	есть увлечения (волонтерство, шефские концерты для инвалидов, организация праздников для детей- сирот, организация фонда помощи, постоянное участие в благотворител ьных акциях и т. п.)	есть увлечения (вокал, рисование, коллекциониров ание, шитье, моделирование, рыбалка...)	ничем не увлекается
Участие в боевых действиях	непосредствен ный участник боевых действий	приравнивается к участникам боевых действий	нет
Коммуникативность	речь развитая, грамотная, уверенность, доброжелатель ность в общении	косность речи, но речь грамотная, доброжелательн ое отношение к собеседнику	косность речи, безграмотност ь, заносчивость/ нерешительно сть, грубость/заиск ивание
Владение ПК	Свободное	на уровне начинающего пользователя	не владеет
Индекс	22-24 балла	21-15 баллов	14-8 баллов

Продолжение Таблица 3.2

Заключенные/освободившиеся			
Состояние здоровья (если есть инвалидность, то соблюдаются все требования к категории «инвалиды»)	Инвалидность	ограниченные возможности	нарушения здоровья
Статья по УК (степень тяжести преступления, особо тяжкие не рассматриваются)	экономические преступления, халатность на производстве и т.п.	автотранспортные преступления	хулиганство, мелкие кражи, драки среди подростков
Образование (среднее, ср. спец., высшее, не законч. высшее)	высшее, незакончен. высшее	ср. специальное (по специальности)	среднее
Средний балл аттестата	4,5-5,0	4,0-4,4	4,3-3
Результаты ЕГЭ (если есть)	наивысший балл по профилирующим дисциплинам	средний балл по профилирующим дисциплинам	низкий балл по профилирующим дисциплинам
Характеристика с ИУ	Положительная	удовлетворительная	неоднозначная
Мотивация к обучению	внутренняя: осознание жизненно важной потребности в обучении	внутренняя: я стану лучше	внешняя: было бы хорошо получить высшее образование
Увлечения, творчество	есть увлечения (религия, иконопись, хозяйственность, помощь другим заключенным и т. п.)	есть увлечения (вокал, рисование, коллекционирование, шитье, моделирование и пр.)	нет
Перспективы трудоустроиться по специальности после освобождения	речь развитая, грамотная, уверенность, доброжелательность в общении	косность речи, но речь грамотная, доброжелательное отношение к собеседнику, жаргонизмы	косность речи, безграмотность, заносчивость/ нерешительность, грубость/ заискивание, жаргонизмы
Индекс	22-24 балла	21-15 баллов	14-8 баллов

Таким образом, понятие субъекта и субъектности в инклюзивной профессионализации в системе высшего педагогического образования сегодня играет огромную роль, в свете современных трансформаций требует пересмотра теоретических и практических научно-методологических подходов к их исследованию. Включение новых социальных клиентов нуждается в разработке более усовершенствованных критериев формирования в педагогическом образовании социальных работников. Предложенные подходы и критерии позволят подходить к обучению лиц с социально-функциональными отличиями как к процессу формирования социально-профессиональной субъектности.

### ЛИТЕРАТУРА К РАЗДЕЛУ 3

1. Рябенко, В. Образование как средство развития личности [Электронный ресурс] / В. Рябенко. – Режим доступа <https://magref.ru/obrazovanie-kak-sredstvo-razvitiya-lichnosti/2018> (дата обращения: 08.08.2024).

2. Мальцева, Т. Е. Социально-профессиональная субъектность как успешная адаптация будущих специалистов социальной сферы с социально-функциональными отличиями [Электронный ресурс] / Т. Е. Мальцева // Психология. Социология. Педагогика. – 2015. – Вып. 4 (47). – Режим доступа: [http://www.psychology-sociology-pedagogy.com/archive/2015/release-4\(47\)July-August/](http://www.psychology-sociology-pedagogy.com/archive/2015/release-4(47)July-August/) (дата обращения: 08.08.2024).

3. Зеер, Э. Ф. Психологическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в профессиональной школе / Э. Ф. Зеер, О. С. Попова // Образование и наука. – 2015. – № 4(123). – С. 88–97.
4. Вачков, И. В. Полисубъективный подход к взаимодействию субъектов инклюзивной образовательной среды / И. В. Вачков // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования : коллективная монография / ред. С. В. Алехина. – М., 2013. – С. 84–96.
5. Калинина, Н. В. Особенности адаптационных взаимодействий учащихся с инклюзивной образовательной средой / Н. В. Калинина // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9. – С. 2082–2086.
6. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Б. и., 2004. – 154 с.
7. Костюк, Г. С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности / Г. С. Костюк. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.
8. Мальцева, Т. Е. Инновационные особенности развития высшего инклюзивного образования: монография / Т. Е. Мальцева. – М. : Кнорус, 2018. – 255 с.
9. Широко, К. Н. Исторический процесс в интерпретации Н. А. Бердяева: диалектика божественного и человеческого / К. Н. Широко // Вестн. Томск. гос. ун-та. Исторические науки. – 2005. – № 4. – С. 113–120.
10. Гегель, Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 1. Наука логики / Г. В. Ф. Гегель. – М., 1974. – С. 384.

11. Михальчи, Е. В. Моделирование социокультурной среды вуза для студентов с ОВЗ и инвалидностью / Е. В. Михальчи // Социально-гуманитарные знания. – 2015. – Вып. 1. – С. 354–360.
12. Вьлова, Т. Д. Образование и наука: современные тренды : кол. монография / Т. Д. Вьлова ; гл. ред. О. Н. Широков. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – С. 59–70.
13. Михальчи, Е. В. Педагогическая коррекция виктимизации у студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / Е. В. Михальчи // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы – М., 2014. – С. 613–620.
14. Головашенко, И. О. Специфика социального детерминизма : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / Ирина Олеговна Головашенко. – М., 1984. – 176 с.
15. Борисенков, В. П. Развитие педагогического образования в едином образовательном пространстве России: от методологии к практике / В. П. Борисенков, В. Н. Пустовойтов, Т. А. Тореева // Вестн. Московского ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. – 2024. – Т. 22, № 1. – С. 190–204.
16. Котелевцев, Н. А. Современное понимание категории субъекта и субъектности в исследованиях зарубежных ученых / Н. А. Котелевцев, О. М. Хомутова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – Курск, 2020. – № 2(54). – С. 42–50.
17. Зобков, А. В. Эмпирическая структура психологических характеристик становления

студентов как субъектов инновационной педагогической деятельности / А. В. Зобков, И. В. Плаксина // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 4 (40). – С. 236–262.

18. Гоббс, Т. Сочинения : в 2 т. Т. 1. / Т. Гоббс. – М. : Мысль, 1989. – 735 с.

19. Головащенко, И. О. Специфика социального детерминизма : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / И. О. Головащенко. – М., 1984. – 178 с.

20. Гоббс, Т. Сочинения : в 2 т. Т. 1. / Т. Гоббс. – М. : Мысль, 1989. – 735 с.

21. Аскин, Я. Ф. Философский детерминизм и научное познание / Я. Ф. Аскин. – М. : Мысль, 1977. – 188 с.

22. Землянухина, Н. С. Изменение парадигмы профориентации в условиях постмодерна / Н. С. Землянухина, П. С. Кузнецов, А. Л. Фурсов // Изв. Саратов. ун-та. Сер. : Экономика. Управление. Право. – Саратов, 2019. – Т. 19, № 2. – С. 128–133.

23. Бусыгина, Н. П. Культурно-историческая психология как теория субъективности в работах Ф. Гонсалеса Рея / Н. П. Бусыгина, С. В. Ярошевская // Культурно-историческая психология. – 2020. – Т. 16, № 1. – С. 68–77.

24. Энциклопедический словарь : психология труда, управления, инженерная психология и эргономика / под ред. Б. А. Душков, А. В. Королев, Б. А. Смирнов. – М. : Деловая книга, 2005. – 462 с.

25. Марченко, А. В. Категория субъектности в контексте развития психолого-педагогической мысли конца XIX – I половины XX века / А. В. Марченко // Образование Донбасса. – 2010. – № 2 (139). – С. 70–75.

26. Дьяков, С. И. Семантические факторы субъектности будущего педагога 2006 года : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук / С. И. Дьяков. – Киев, 2006. – 20 с.

27. Глазунова, О. И. Проблемы диагностики субъектности в проектной группе / О. И. Глазунова, М. М. Глебова // Культурно-историческая психология. – 2024. – Т. 20, № 3. – С. 99–108.

28. Захарова, У. С. Субъектность студентов в условиях очного и дистанционного обучения: взгляд преподавателей / У. С. Захарова, К. А. Вилкова // Современная зарубежная психология. – 2020. – Т. 9, № 3. – С. 87–96.

29. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Мысль, 1975. – 431 с.

30. Мальцева, Т. Е. Современные подходы к модернизации системы высшего образования в Донбассе [Электронный ресурс] / Т. Е. Мальцева // Электронный научный журнал «Психология. Социология. Педагогика». – 2015. – Вып. 3(46). – С. 45–53. – Режим доступа: <http://www.psychology-sociology-pedagogy.com/archive/2015/release-3-46-may-june/mal> (дата обращения: 20.10.2023).

31. Громько, Ю. В. Реанимация Российской системы образования. Проблемы и возможности: другая система координат и навигатор живого субъекта образования / Ю. В. Громько // Стратегия развития компьютерной реальности: коллективная монография. – М., 2020. – С. 316–336.

32. Ковалевич, М. С. Субъектная активность будущих специалистов по социальной работе как условие их успешной профессионализации

/ М. С. Ковалевич, Н. А. Леонюк // Изв. Гомельского гос. ун-та имени Ф. Скорины. – Гомель, 2019. – № 2(113). – С. 123-128.

33. Кожевникова, М. Н. Феномен субъектности: проблемы интерпретации [Электронный ресурс] / М. Н. Кожевников // Ценности и смыслы. – 2020. – № 6. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-subektnosti-problemyu-interpretatsii> (дата обращения: 09.10.2024).

34. Панов, В. И. Структура стадий становления субъектности обучающихся: связность, целостность, формализация / В. И. Панов, А. В. Капцов // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26, № 4. – С. 91–103.

35. Фарина, Я. А. Субъект и субъектность как социальные феномены: научные интерпретации [Электронный ресурс] / Я. А. Фарина. – Режим доступа: <http://lib.chdu.edu.ua> (дата обращения: 12.09.2022)

36. Вачков, И. В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде / И. В. Вачков // Психология: журн. высшей шк. экономики. – 2014. – Т. 1, № 2. – С. 36–50.

37. Кудрявцев, В. Т. Становление субъекта деятельности и возможности системы образования / В. Т. Кудрявцев, Г. К. Уразалиева // Субъектная и авторская позиция ребенка в образовании. – М., 2008. – С. 5–16.

38. Рубцов, В. В. Социогенез совместного действия: взаимопонимание людей как условие понимания вещей / В. В. Рубцов // Культурно-историческая психология. – 2018. – Т. 14, № 4. – С. 106–121.

39. Мальцева, Т. Е. Поле субъектного развития как энерго-смысловая, информационная и интеллектуальная единица образовательного пространства / Т. Е. Мальцева // Инновационная экономика: информация, аналитика, прогнозы. – 2016. – № 1. – С. 57–60.
40. Мальцева, Т. Е. Модернизация высшего инклюзивного образования в Донбассе. Формирование социально-профессиональной субъектности у будущих специалистов с СФО в вузе : монография / Т. Е. Мальцева. – Германия : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2015. – 203 с.
41. Тихонов, А. А. Гносеологическое отношение и проблема становления субъекта познания : дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.01 / А. А. Тихонов. – Ульяновск, 2005. – 382 с.
42. Гусакова, М. А. Феномен субъектности в теории и практике педагогики [Электронный ресурс] / М. А. Гусакова // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-subektnosti-v-teorii-i-praktike-pedagogiki> (дата обращения: 10.06.2023).
43. Слободчиков, В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. – Екатеринбург : Информ.-издат. отдел Екатеринбургской епархии, 2010. – 263 с.
44. Мухаметзянова, Ф. Г. Субъектность студента высшего педагогического учебного заведения: теория и практика : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ф. Г. Мухаметзянова. – Киров, 2002. – 518 с.
45. Социокультурная реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья: практический аспект (на примере Торгово-

экономического института ФГАОУ ВПО СФУ) / М. Д. Кудрявцев, Л. А. Коношенко, В. Г. Гончарова, Т. Н. Мяделец // Журн. Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. – 2013. – № 6(4). – С. 555–561.

46. Волосникова, Л. М. Инклюзия в вузе: опыт регионального исследования / Л. М. Волосникова, Г. З. Ефимова // Вестн. Тюменского гос. ун-та. Социально-экономические и правовые исследования. – 2016. – Т. 2, № 2. – С. 30–43.

47. Soldatic, K. Moving the Boundaries of Feminist Social Work Education with Disabled People in the Neoliberal Era / K. Soldatic, H. Meekosha // Social Work Education. – 2012. – № 31(2). – P. 246–252.

48. Васильева, Е. Н. Ресурсный потенциал «пожилых»: технологии реализации / Е. Н. Васильева, О. А. Мосина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – С. 55–59.

49. Доклад о результатах комплексного мониторинга социально-экономического положения пожилых людей в 2022 году [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mintrud.gov.ru/social/2513> (дата обращения: 12.06.2023).

50. Стратегия действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года [Электронный ресурс] : утв. распоряжением Правительства РФ от 5 февр. 2016 г. № 164-р // Минтруд России : офиц. сайт. – Режим доступа: <https://rosmintrud.ru/docs/government/> 173 (дата обращения: 12.06.2023).

51. Cognitive and physical activity and dementia. A 44-year longitudinal population study of women / J. Najar, S. Östling, P. Gudmundsson, V. Sundh,

L. Johansson, S. Kern, X. Guo, T. Hällström // *Neurology*. – 2019. – Retrieved March 22. – P. 26–28.

52. Винокуров, А. А. Социальная защита участников специальной военной операции и членов их семей [Электронный ресурс] / А. А. Винокуров, М. А. Назарова // *Молодой ученый*. – 2023. – № 47 (494). – С. 272–275. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/494/108220/> (дата обращения: 23.10.2024).

53. Лозовский, И. В. Военно-социальная работа в ВС РФ [Электронный ресурс] / И. В. Лозовский, В. И. Лубяной // *Материалы XIV Междунар. студ. науч. конф. «Студенческий научный форум»*. – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2022/article/2018030610> (дата обращения: 23.10.2024).

54. Ким, С. Э. Совершенствование системы социального обеспечения военнослужащих РФ и членов их семей в условиях специальной военной операции: правовой и социальный аспекты [Электронный ресурс] / С. Э. Ким // *Научный аспект*. – 2024. – № 8. – Режим доступа: <https://na-journal.ru/9-2024-pravo/14877> (дата обращения: 20.10.2024).

55. Чертушкина, Т. А. Профессиональная адаптация военнослужащих, уволенных в запас, как объект деятельности социальных работников / Т. А. Чертушкина, Н. Б. Шмелева // *Сервис в России и за рубежом*. – 2012. – № 1(28). – С. 80–88.

56. Семенкова, С. Н. Сущность военно-социальной работы с военнослужащими в процессе военно-профессиональной деятельности / С. Н. Семенкова // *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. – 2012. – № 25(1). – С. 183–187.

57. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон Российской Федерации от 08.01.1997 № 1-ФЗ. – Режим доступа: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=424979> (дата обращения: 03.07.2022).

58. Гаманенко, Л. И. Профессиональное образование в местах лишения свободы как средство ресоциализации осужденных и их социальной адаптации после освобождения / Л. И. Гаманенко, В. И. Кузнецов // Вестн. Пермского ун-та. Юридические науки. – 2015. – Вып. 2(28). – С. 125–132.

59. Тимофеева, Е. А. Организация процесса обучения осужденных в высших учебных заведениях в условиях отбывания лишения свободы : учеб.-метод. пособие / Е. А. Тимофеева, С. С. Пиюкова, О.В. Ощепкова. – Самара : Самарский юридический институт ФСИН России, 2017. – 50 с.

60. Леонова, Е. Ю. Экспериментальная модель образовательной ресоциализации осужденных: адаптация зарубежного и российского опыта / Е. Ю. Леонова, Л. Л. Мехришвили // Вестн. Челябинск. гос. ун-та. Философия. Социология. Культурология. – 2014. – № 24 (353), вып. 34. – С. 107–110.

61. Васильева, Л. П. Профессиональная реабилитация: профориентация и отбор на профессиональное обучение лиц с ограниченными возможностями / Л. П. Васильева, К. Э. Зборовский. – Минск : Гиуст БГУ, 2012. – 124 с.

## РАЗДЕЛ 4. СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ С СОЦИАЛЬНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫМИ ОТЛИЧИЯМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

### 4.1. Моделирование процесса формирования социально-профессиональной субъектности будущих специалистов по социальной работе с социально-функциональными отличиями

Главная задача инклюзивной профессионализации – сформировать субъекта профессиональной деятельности. Но это задача не только вузов, это главная цель государственного масштаба, поскольку востребованность в обществе профессионалов высокого уровня пока еще чрезвычайно велика. Казалось бы, очевидная проблема, требующая безотлагательных всеобщих усилий. Однако, по мнению А. Марченко, работа в этом направлении осложняется из-за ряда противоречий, возникающих на разных уровнях [1]:

– на социальном уровне – это противоречия между требованиями, которые предъявляет общество к человеку по готовности эффективно действовать в новых социальных условиях, выполнять новые социальные функции, и отсутствием у него необходимого социального опыта для успешной

адаптации в динамических условиях макро- и микросоциальной среды;

– на социально-психологическом уровне эти противоречия обусловлены потребностью личности в самореализации, развитии собственной субъектности и отсутствия необходимых для этого социально-экономических условий и правовых гарантий;

– педагогические противоречия группируются вокруг потребности общества в личностях с новыми социально-психологическими характеристиками и частично разрушенными, но все еще действенными, механизмами авторитарной педагогики, произведенными в условиях предыдущей общественной формации.

Очевидно, что этими благоприятными условиями для лиц с социально-функциональными отличиями может стать инклюзивное образование в высшем учебном заведении. Именно в вузе в процессе формирования социально-профессиональной субъектности у лиц с социально-функциональными отличиями как в будущих специалистов по социальной работе должны быть сформированы навыки субъект-субъектного взаимодействия, поскольку, как отмечают С. Н. Бегидова и Т. Н. Поддубная, факт обучения в вузе укрепляет веру молодого человека в свои силы и способности, порождает надежду на полноценную в профессионально-творческом плане и интересную жизнь и деятельность [2], что порождает логику построения профессионально-образовательного процесса в русле субъект-субъектного взаимодействия.

Определяя особенности социально-педагогической работы в системе среднего

образования, обратим внимание на возможности образовательной системы в проведении социальной работы с детьми, которые в этом нуждаются. По мнению ученых, социальная работа в вузах – еще одно из возможных направлений профессионального функционирования социальных работников в области образования, организованный в вузе социально-психологический центр должен поддерживать связи с другими учебными заведениями, предприятиями и социальными организациями, может оказать существенную помощь молодым семьям, желающим избавиться от нужды и начать самостоятельно зарабатывать [3; 4; 5].

Социальная сфера как интегрированный, универсальный вид деятельности направлена на решение социальных проблем различных слоев населения, на активацию субъектного восприятия клиентом своих проблем и становление в качестве субъекта их решения. Для выполнения специалистами социальной сферы требований и функциональных обязанностей необходимо иметь не только соответствующее профессиональное образование, но и готовность к общению на высоком уровне культуры взаимоотношений через субъект-субъектное взаимодействие [6]. Для специалиста социальной сферы, работающего в сфере «человек-человек», готовность к эффективному субъект-субъектному взаимодействию является неотъемлемой и существенной составляющей его деятельности как специалиста, выступает базисом его профессионального становления, самореализации, обеспечивая общественное признание.

Направления социальной работы во время учебно-профессиональной деятельности на

процессуально-результативную реализацию социальной политики государства – это тщательно спланированная, научно обоснованная и методически разработанная программа развития социально-профессиональной субъектности будущих специалистов по социальной работе с социально-функциональными отличиями. Это связано с тем, что особенности этой деятельности у этой категории клиентов имеют существенное совпадение в подходах к социально-психологической работы, а главное – собственную мотивацию в изучении, подборе и применении эффективных форм, методов, надежного инструментария в решении собственных проблем. Ни одну проблему социальный работник не способен решить лучше и успешнее, чем ту, которая была осознана, представлена и решена им самим в собственной жизни. Осознание этого формирует мотивацию, приводит к профессиональному успеху и определяет потребность в его постоянном достижении.

Акцентируя внимание на развитии будущего специалиста социальной сферы с социально-функциональными отличиями как профессионала и как субъекта, ученые дают нам основания определить эти стадии следующим образом [7]:

– в личности будущего специалиста с социально-функциональными отличиями как субъекта учебно-профессиональной деятельности появляются профессиональные качества, которые приводят к субъект-субъектному взаимодействию в образовательном пространстве вуза, основанному на рефлексии, что имеет положительное или отрицательное влияние на характер личности, но всегда способствует ее развитию;

– социально-профессиональное развитие будущего специалиста социальной сферы с социально-функциональными отличиями как субъекта учебно-профессиональной деятельности – это процесс интеграции человека в обществе, возможного только при встречном движении социума и человека, динамика этого развития окрашена уникальностью собственной жизни человека, ее неповторимым жизненным опытом;

– социально-профессиональное развитие будущего специалиста социальной сферы с социально-функциональными отличиями – это единство учебно-профессионального явления, которое включает процесс овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками в условиях обычного вуза и социально-психологического, направленного на борьбу противоположностей: внутренних потребностей, мотивов и внешних целей и задач, процессов внешнего воздействия и интериоризации, взаимодействия и взаимопомощи, что обеспечивает его реальную динамику;

– социально-профессиональное развитие будущего специалиста социальной сферы с социально-функциональными отличиями как субъекта учебно-профессиональной деятельности зависит как от факторов субъективного характера (например, склонности, возможности, способности, ценностные ориентации, мотивационной готовности и т. д.), так и от объективных (например, значимость профессии в обществе, правовой и общественной, ее статус и др.).

Рассматривая развитие социально-профессиональной субъектности будущих специалистов с социально-функциональными отличиями в условиях высшего учебного заведения, приходится решать более глобальную задачу – перестройку концептуальных подходов к содержанию, роли и функций социальной работы в масштабах государства, с одной стороны, и содержания, роли и функций высшего образования, с другой. В этом видится системно-целостный государственный подход в развитии субъектности лиц с функциональными отличиями, а также непрерывности образования на протяжении жизни человека как ведущего условия стремления личности к деятельности, профессионализму и мастерству. Убеждает логикой периодичность формирования профессионализма А. К. Марковой, которая выделила пять его уровней [8].

Допрофессионализм. Этот уровень свойственен новичкам в профессии, человек уже выполняет профессиональные действия, но пока еще до конца не осознает, что он делает, правильно ли, и как надо сделать на самом деле, чтобы получить качественный результат. Иногда на этом уровне очень длительное время остаются те, у кого уровень мотивации в совершенствовании очень низкий, кто не обладает таким качеством личности, как интернальность, а потому они даже не пытаются развивать свое мастерство, перекладывая ответственность за качество своей работы на других.

Профессионализм. Именно на этом уровне раскрывается мастерство профессионала, на этом этапе развития в профессии человек остается большую часть своей профессиональной

деятельности. В этот период постоянно развиваются, укрепляются и находятся в становлении наилучшие качества профессионала: сознательное отношение к своему труду, ответственность, желание постоянно совершенствоваться в профессии, повышая навыки и квалификацию, особое внимание обращается на результат профессиональной деятельности. В постоянном развитии находится мотивационная сфера профессионала, которая и подстегивает человека встать на путь достижения успехов в профессиональной деятельности.

Суперпрофессионализм. Этот уровень дается не многим и характеризуется он расцветом в развитии профессионализма, когда в творчестве рождается суперпрофессионал со своим индивидуальным почерком и стилем работы, особым, принадлежащим только ему, мастерством. Это период признания, наград и успехов, обогащения профессии собственными достижениями, находками, открытиями и вкладками.

Непрофессионализм (псевдопрофессионализм) Этого уровня тоже достигают не все, поскольку он характеризуется отсутствием интернальности, нежеланием работать, ленью, перекладыванием ответственности за качество и результат на других. Такой работник находит причины, чтобы либо не выполнять свои обязанности совсем, либо выполнять их кое-как, при этом рассказывать о трудностях своей работы, об огромном количестве заданий, которые на него возлагают, он часто болеет, жалуется, результат низкий.

Постпрофессионализм. Этот уровень развития профессионализма самый интересный с точки зрения социально-профессиональной субъектности,

поскольку на нем находится большинство людей, достигших пенсионного возраста. Именно в этот период возникает ответственный момент выбора дальнейшего жизненного пути: продолжать профессиональную деятельность или выйти на пенсию и заниматься домашними делами, воспитывать внуков, помогать детям. Выбор всегда остается за человеком, но с точки зрения целесообразности, безусловно, государство, образование и рынок труда теряет профессионалов и суперпрофессионалов. Именно они способны передавать свой профессиональный опыт другим, еще больше повышая свое мастерство, открывая все новые и новые грани своего таланта, изучая новейшие методы и технологии, находясь в постоянном поиске и развитии, поскольку это их личностная сущность, их «Супер-эго».

Направленность образовательного процесса на развитие гуманистических личностных качеств будущих специалистов по социальной работе с социально-функциональными отличиями опирается на: ответственное отношение к работе, систематичность, творческое воображение и энтузиазм (Д. Райанс); эмоциональную стабильность, личностную зрелость и социальную ответственность (Н. Боуэрс и Г. Соур); стремление к максимальной гибкости; душевное тепло, общительность, способность к эмпатии, готовность откликнуться на потребности других; умение придавать профессиональной деятельности личностный характер; установку на создание позитивных стимулов для восприятия себя; владение стилем неформального, теплого общения с людьми; эмоциональную уравновешенность, уверенность в

себе, жизнерадостность (Р. Бернс); способность решать различные жизненные проблемы, преодолевать трудности, ощущение своей нужности другим, уверенность, что люди тебя понимают, а твое умение, ценности и суждения имеют определенный вес (Дж. Лембо).

Опираясь на научные труды Н. Шмелевой [9], Е. Р. Ярской-Смирновой [10], Н. Н. Малярчук, Л. М. Волосниковой [11] по определению готовности педагогов к подготовке социальных работников, к эталонным характеристикам социально-профессиональной субъектности будущих специалистов по социальной работе с социально-функциональными отличиями относим такие [12]:

– специалист социальной сферы с социально-функциональными отличиями соответствует требованиям профессии (личностный и профессиональный потенциал), вносит определенный вклад в социальную политику и социальную практику, осуществляя свою деятельность по социальной адаптации, помощи, коррекции, реабилитации отдельного человека и различных категорий населения;

– расположен к профессии, имея личностно-мотивационную готовность, профессионально обусловленные качества личности, профессиональную компетентность, а также позитивное отношение к себе как профессионалу, который стремится к результативности своего труда;

– достигает ожидаемых сегодня обществом результатов по социальной помощи, поддержке, адаптации и реабилитации людей;

– использует современные, оптимально-эффективные методы, приемы, технологии с целью социальной защиты человека;

– выполняет нормы, стандарты, эталоны профессии, осознает ее значимость в обществе;

– привносит в профессиональную деятельность индивидуально-творческий, новаторский подход, осознанно развивая свою личностную и профессиональную индивидуальность;

– осознает перспективу и зону своего ближайшего профессионального развития, делает все для самореализации;

– имеет постоянное стремление к профессиональному росту, мастерству, осознавая роль и значимость профессионального образования, повышения квалификации, самообразования, изучения отечественного и зарубежного опыта;

– достигает необходимого уровня профессиональных и личностных качеств, знаний и умений;

– социально активен в обществе, ставит и обсуждает вопросы о необходимости внимания общества к социальной политике, практике, к профессии, ее статусу; ищет резервы решения профессиональных, социальных проблем;

– осознает условия и требования конкуренции социальных услуг и др.

Формирование социально-профессиональной субъектности у будущих специалистов с социально-функциональными отличиями имеет свою структуру, как любой процесс, имеет составляющие компоненты. В данном случае, к структурным компонентам социально-профессиональной субъектности относятся информационно-когнитивный,

эмоционально-волевой и субъектно-деятельностный. Следуя один за одним, они взаимосвязаны и образуют цепочку непрерывной химико-биологической, нервно-психической и поведенческо-психологической рефлексореакции усвоения профессиональных знаний, умений и навыков.

Когнитивный – связанный с сознанием, мышлением (синонимы: узнаваемый, частичн.: интеллектуальный, частичн.: познавательный).

Информационно-когнитивный компонент – это способность человека за меньший интервал времени усвоить (не просто запомнить, но еще и проанализировать, сравнить, обобщить) как можно больше информации, стремление будущего специалиста с социально-функциональными отличиями к интеллектуальному развитию.

Эмоционально-волевой уровень (компонент) содержит в себе переживания и чувства будущего специалиста с социально-функциональными отличиями, связанные с его взаимодействием с социальной действительностью. Особенности развития его эмоционально-волевого уровня непосредственно влияют на восприятие ими действительности и выражаются в выборе субъектного ценностно-смыслового наполнения социально-профессиональной деятельности, поэтому этот компонент является важной структурно-содержательной цепочкой в перестройке сознания с Я – объект в Я – субъект. Эмоционально-волевой компонент определяет субъектный смысл (мотив) профессионального обучения и будущей профессиональной деятельности.

Мотив – это то, что, отражаясь в сознании будущих специалистов с социально-

функциональными отличиями, побуждает их к субъектной социально-профессиональной деятельности, направляя на удовлетворение определенной потребности. У данной группы социальных клиентов между развитием мотива и овладением профессиональной деятельностью могут возникать внутренние разногласия. Иногда формирование мотива опережает формирование деятельности, а иногда, наоборот, отстает, и то, и другое сказывается на результате [13].

Следовательно, эмоционально-волевой компонент является не просто одной из составляющих социально-профессиональной субъектности будущих специалистов с социально-функциональными отличиями, а в свою очередь, выступает компонентом сложной системы – мотивационной сферы их личности – всей той совокупности мотивов, которые формируются и развиваются в течение их жизни. Хотя эта сфера динамична и развивается в зависимости от обстоятельств, некоторые мотивы относительно устойчивы и, доминируя, образуют стержень всей сферы (в них проявляется направленность личности), что для лиц с социально-функциональными отличиями осложняет процесс формирования социально-профессиональной субъектности.

Субъектно-деятельностный компонент связан с предыдущим и определяет готовность будущих специалистов с социально-функциональными отличиями к профессиональным действиям, направленным на поддержку и создание социально-психологических условий, как для клиентов, которые нуждаются в помощи, так и собственного субъективно-личностного состояния, что обеспечит

их комфортною жизнь и социально-профессиональную деятельность в обществе.

Субъектно-деятельностный компонент в понимании С. Рубинштейна – имманентный источник активности. Рассматривая проблему субъекта и объекта деятельности, С. Л. Рубинштейн высказывался против их чисто внешней взаимосвязи, связывая превращение объекта в субъект с целью, в которой они выступают в разном качестве ее осуществления, что способствует изменению и объекта, и субъекта [14].

Поскольку под сформированностью социально-профессиональной субъектности у будущих специалистов по социальной работе с социально-функциональными отличиями понимается степень осознания основ субъект-субъектного взаимодействия в профессиональной деятельности, под критериями сформированности социально-профессиональной субъектности у будущих специалистов по социальной работе – признаки активной профессиональной деятельности, которые формируются в результате усвоения профессиональных знаний и находят свое отражение в смысловой характеристике личности, ее самосознании, во взаимосвязи со сферой деятельности.

Для определения результативности процесса формирования социально-профессиональной субъектности у будущих специалистов по социальной работе с социально-функциональными отличиями выделим ключевые понятия: «критерий», «уровень сформированности», «эффективность процесса формирования социально-профессиональной

субъектности будущих специалистов по социальной работе с социально-функциональными отличиями».

Опираясь на энциклопедический словарь, критерий (др.-греч. κριτήριον – способность различения, средство суждения, мерило) – признак, основание, правило принятия решения по оценке чего-либо на соответствие предъявленным требованиям (мере), эмпирическими критериями истинности будет служить соответствие критерия сформированности социально-профессиональной субъектности будущих специалистов по социальной работе с социально-функциональными отличиями критерию достоверности результатов [15].

В современной психолого-педагогической теории не разработано критериев сформированности социально-профессиональной субъектности будущих специалистов по социальной работе с социально-функциональными отличиями, но есть критерии, которые характеризуют активную жизненную направленность личности (Л. Божович). Отдельные ученые отстаивают критериально-уровневый подход изучения субъектности на разных уровнях: на уровне развития нравственных чувств, на уровне отношений, мировоззрения и тому подобное. Л. Г. Пак делает попытку обобщить существующие мнения по этому поводу и приходит к выводу, что предпочтение отдается следующему из них: субъектность не прячется в глубинах нашего «Я», она составляет его сущностное ядро, био-социо-психо-генетическую основу формирования и развития таких базовых человеческих образований, как личность, индивидуальность и тому подобное. Это тот внутренний интенционально-потенциальный стержень, который позволяет лицу с социально-

функциональными отличиями воспользоваться уникальной возможностью, предоставленной ему природой и обществом, сознательно, целенаправленно, креативно включиться в субъект-субъектное профессиональное взаимодействие и утвердиться в статусе субъекта [16].

Определяя основные критерии сформированности социально-профессиональной субъектности будущих специалистов по социальной работе с социально-функциональными отличиями, будем руководствоваться природой личности, которая заключается в склонности индивида к активной деятельности на основе доминирующих общественных интересов, высших социальных и высоких общечеловеческих потребностей; способности личности позитивно относиться к действительности на основе общественных идеалов и личных ценностей.

При определении критериев и показателей сформированности социально-профессиональной субъектности будущих специалистов по социальной работе с социально-функциональными отличиями будем опираться на современные требования к профессиональной деятельности специалистов социальной сферы, мировые и отечественные стандарты высшего профессионального образования.

Исходя из теоретического анализа научной литературы и практической целесообразности, среди большого количества показателей, характеризующих сформированность определенных критериев, были выбраны самые главные, больше всего характеризующие сформированность социально-профессиональной субъектности будущих специалистов по социальной работе с социально-

функциональными отличиями и отражающие процессы рефлексии, на которых базируется современное инклюзивное профессиональное образование.

Когнитивно-информационный компонент характеризуется критерием профессиональной самоопределенности и акцентирует внимание на таких показателях сформированности социально-профессиональной субъектности будущих специалистов по социальной работе с социально-функциональными отличиями:

– особенности психических процессов (память, мышление, восприятие информации, ощущение, воображение, внимание, как состояние сознания и условие выполнения деятельности; психические состояния (работоспособность, энергичность, инициативность, стрессоустойчивость, низкий уровень тревожности), эмоционально-волевые проявления (сдержанность, настойчивость, последовательность, импульсивность и др.);

– социальный интеллект (способность анализировать состояние других людей, предугадывать развитие событий);

– критическое мышление (способность принимать нестандартные решения, действовать в неопределенных ситуациях); аналитичность, реалистичность, интуитивность, прогностичность, критичность, гибкость мышления; эрудиция и кругозор; достаточный образовательный уровень и др.;

– профессиональная самооэффективность: самоконтроль, самокритичность, адекватная самооценка, стремление к самосовершенствованию и самообразованию, умение управлять собственными

эмоциями и поведением, изменять собственные состояния.

К критерию эмоционально-волевого компонента относим профессиональную интернальность и такие показатели:

– мотивационно-потребностная сфера;

– эмпатийность (способность к состраданию, сопереживание, ощущение настроения человека, понимание его внутреннего мира);

– морально-этическая сфера: деликатность, тактичность; терпимость (уважение интересов, убеждений, идеалов, потребностей, привычек других людей, восприятие человека таким, какой он есть, с его правом на выбранный образ жизни); высокая духовная культура и нравственность, этическое поведение, гуманность, милосердие, отзывчивость, бескорыстие; честность; объективность и справедливость; моральная чистота в профессиональных делах, конфиденциальность (умение хранить тайну, если она не несет угрозу другим людям);

– ответственность, интернальность.

Субъектно-деятельностный компонент характеризует ассертивное поведение, которое включает такие показатели:

– профессиональное самоопределение: знания – теоретические (по психологии, педагогике, социологии, медицине, праву, геронтологии и др.) и практические (владение технологиями социальной работы), умение применять теоретические знания на практике, навыки работы с разными категориями клиентов, находящихся в разных условиях и ситуациях;

– организаторско-коммуникативные способности в субъект-субъектном взаимодействии: умение быстро устанавливать контакт с людьми, выявлять их установки, ожидания;

– атрактивность (привлекательность личности, умение выслушать клиента и направить беседу в конструктивное русло);

– коммуникативность (красноречие, умение влиять и убеждать);

– ассертивность (умение самостоятельно принимать решения и нести ответственность за их результат).

При таких условиях к группе с достаточным уровнем сформированности социально-профессиональной субъектности относим таких будущих специалистов по социальной работе с социально-функциональными отличиями, которые имеют высокий уровень сформированности показателей когнитивно-информационного, эмоционально-волевого и субъектно-деятельностного компонентов.

К группе с определением среднего уровня сформированности социально-профессиональной субъектности относим таких будущих специалистов по социальной работе с социально-функциональными отличиями, которые имеют средний уровень сформированности критериев и показателей определенных компонентов; обладают достаточными умениями и навыками профессионального субъект-субъектного взаимодействия, однако были недостаточно последовательными в их организации.

К группе с низким уровнем сформированности социально-профессиональной субъектности относим таких будущих специалистов по социальной работе с

социально-функциональными отличиями, которые имели низкий уровень сформированности ее критериев и показателей; не владели умениями и навыками субъект-субъектного взаимодействия, которые соответствуют субъектно-деятельностному компоненту на практике.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы позволил разработать структурно-функциональную модель социально-профессиональной субъектности будущих специалистов социальной сферы, которая раскрывает содержательную сущность процесса ее формирования у будущих специалистов с социально-функциональными отличиями, что определяется как соответствующая педагогическая система, которая охватывает мероприятия по конкретизации цели, задач, содержания работы; определение структуры и выбора оптимальных форм и методов ее организации, а также помогает определить критерии, показатели и уровни сформированности социально-профессиональной субъектности будущих специалистов с социально-функциональными отличиями. Такую структуру вполне можно считать целостной. Это имеет не только теоретическое, но и практическое значение, поскольку ориентирует высшую школу на комплексный, а не только функциональный анализ процесса социальной работы и учебно-профессиональной деятельности, помогает разработать единую систему его осуществления.

## **4.2. Методологические особенности поля субъектного развития как инклюзивной здоровьесберегающей образовательной среды вуза**

Чтобы подготовить социальных работников к деятельности с такой категорией клиентов, как лица с социально-функциональными отличиями, нужно четко понимать цель, содержание и условия формирования компетенций, позволяющих эффективно осуществлять эту работу. Тем более, когда вуз готовит лиц с социально-функциональными отличиями к социальной работе, он должен предусмотреть, учесть и развить все возможности этих студентов. В последние десятилетия наша система образования характеризуется наличием весьма разнообразных и противоречивых тенденций. Анализируя мнения ученых, характеризующих учебно-воспитательный процесс вуза, отметим, что он отмечен такими противоречиями [17; 18; 19]:

- линейным направлением в сообщении знаний, когда преподаватель в соответствии с программой ГОС излагает для всех студентов один вариант содержания учебного материала, что не соответствует индивидуальным потребностям расширения эрудиции и развития способностей студентов;

- слабым использованием инновационных технологий;

- преобладанием фактора сообщения. Это приводит к формальному усвоению материала. Большие временные разрывы между актами сообщения и проверкой усвоения приводят к угасанию приобретенных знаний и «штурмовому» их

восстановлению в период экзаменов, что дублирует повторение изложенного материала;

– несогласованностью учебного процесса с моделью выпускника: слабая направленность на практическую деятельности;

– недостаточным вниманием к организации самостоятельной работы, самообразования будущих специалистов;

– отсутствием целенаправленной работы в преподавании содержания и методике любого из изучаемых будущими специалистами предметов;

– отсутствием систематической деятельности, направленной на развитие знаний, умений и навыков будущего специалиста, неполным использованием внутренних личностных возможностей в его становлении и т.д.

Выход из ситуации не может быть быстрым и простым: нужна последовательная эволюционная модернизация системы образования с учетом того, что в стране происходит формирование нового социально-экономического уклада, а государственно-политические реалии требуют проведения достаточно радикальных преобразований в структуре, содержании, технологии образования.

Интенсификация обучения продолжает оставаться одной из ключевых проблем педагогики высшей школы. Информационный взрыв и современные темпы прироста научной информации, которую нужно успеть передать будущим специалистам социальной сферы с социально-функциональными отличиями за время обучения, побуждают преподавателей искать выход из создавшегося положения и ликвидировать цейтнот за

счет новых педагогических приемов. Одним из них является интенсификация учебной деятельности.

Интенсификация образования заключается в предоставлении большого объема педагогических знаний студентам за тот же период обучения, без снижения требований к качеству образования.

Для успешного совершенствования образовательного процесса необходимо разрабатывать и внедрять научно обоснованные методы управления познавательным процессом, мобилизующие творческий потенциал личности.

Повышение темпов обучения может быть достигнуто путем совершенствования:

- содержания учебного материала;
- методов обучения [20; 21].

Идея создания особых учебных условий в образовательном пространстве учебного заведения не нова. В формировании социально-профессиональной субъектности у будущих специалистов с социально-функциональными отличиями учебно-познавательная реальность содержит наряду с действительными фантастические элементы, создающие сильное поле тяготения, делающие обучение увлекательным и привлекательным. Тем, кто учится, в этой реальности комфортно, интересно и уютно. Они чувствуют, что эта реальность принадлежит им [5; 13].

Вопрос, как сделать так, чтобы учебная деятельность была не просто увлекательным процессом, но становилась настоящим плацдармом практической профессиональной деятельности, возбуждала интерес не только к учебным дисциплинам, а выстраивала систему профессиональной деятельности будущего специалиста нового поколения, направляла роль

профессорско-преподавательского состава вуза на творческий поиск таких интерактивных методов, инновационных технологий, которые будут способствовать развитию личности каждого студента. Ученые, анализируя понятие феномена целостности образовательного пространства, обращают внимание на то, что вуз должен сосредоточить все свои усилия на личности студента и помочь ему овладеть сложным искусством создания себя и своей собственной жизни, важной составляющей которого будет профессиональная деятельность. В идеале невозможно провести грань между личным и профессиональным: если профессиональная деятельность преподавателя не характеризуется личной позицией, идеями, принципами и даже методологическими подходами, то это работа по стандартам и шаблонам, хоть получить за нее материальное вознаграждение не составит труда [22]. Будущие специалисты социальной работы с социально-функциональными отличиями представляют собой особую категорию студентов, которая требует чуткого отношения, внимательного подхода и высокой квалификации от преподавателей. Именно они, организуя поле субъектного развития личности всех участников субъект-субъектного взаимодействия, должны ориентироваться на новейшие технологии будущего, доступные каждому, когда глухие «услышат», а слепые «увидят».

Необходимым условием формирования социально-профессиональной субъектности будущих специалистов с социально-функциональными различиями, безусловно, является создание такого поля субъектного развития, в котором доминирует не только государственно-экономическое партнерство, а

и законы гражданского общества и, конечно же, инклюзивного образования. Каждая группа клиентов социальной работы относится к категории будущих специалистов с социально-функциональными отличиями, независимо от того, являются ли они инвалидами, главное, что они не имеют возможности учиться полный рабочий день, каждый день ходить в университет или сидеть за партой весь учебный день. Ученые отмечают, что у людей с ограниченными возможностями развиваются другие каналы восприятия мира, обостряются другие органы чувств, поэтому необходимо давать им возможность общаться, использовать свой интеллектуальный потенциал, способствовать вовлечению людей с ограниченными возможностями в жизнь общества. Работающие пенсионеры должны пройти обучение, чтобы повысить свой профессиональный уровень, не прерывая основной деятельности. Заключение не могут посещать учебные заведения по юридическим причинам. Информационно-коммуникационные технологии, развитие дистанционного обучения являются одним из наиболее эффективных средств и условий организации подготовки будущих специалистов с такими социально-функциональными отличиями.

Дистанционное обучение – комплекс образовательных услуг, предоставляемых студентам с помощью специализированной информационно-образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, радио, компьютерная связь и т. п.). Для осуществления дистанционного обучения необходимо мультимедийное оборудование (компьютер, принтер, сканер, веб-камера и т. д.), с

помощью которого будет поддерживаться связь обучающегося с центром дистанционного обучения. В ходе учебного процесса проходит как общение преподавателя со студентом в режиме онлайн, так и выполнение заданий, присланных ему в электронном виде, с последующей отправкой результатов в центр дистанционного обучения. Дистанционное обучение будущих специалистов с социально-функциональными отличиями рекомендуется осуществлять индивидуально.

Создание поля субъектного развития не исключает очной формы инклюзивного высшего образования для тех, кто способен ее получать, но это совсем не означает, что такое обучение происходит только в условиях учебного заведения. Это может быть специализированный центр, временное место пребывания обучающегося, тюрьма, клиника и пр.

Под полем субъектного развития понимается та или иная совокупность условий и влияний, окружающих человека. При этом человек как субъект занимает центральное место и рассматривается как участник субъект-субъектного взаимодействия, объектом которого является конечный результат – развитая социально-профессиональная субъектность будущего специалиста социальной сферы. Дифференциация подходов к образовательной деятельности позволяет выделить соответствующие типы действий, используя все возможные условия и факторы, которые могут влиять на деятельность человека. Таким образом, социальные условия, явления и процессы создают специально приспособленную социальную среду. Социальная среда – это не только группа индивидов, но, прежде всего, отношения между ними, возникающие в

результате взаимодействия, которое определяется особенностями способностей человека, влияющими на формирование личности и ее поведение. Поле субъектного развития, которое выступает в данном случае в виде специально построенной социальной среды основывается на двух взаимозаменяемых понятиях «социально-профессиональное учебное поле» и «поле субъектного развития», но в основе этой замены социально-психологическая характеристика такой среды. Условия и факторы, определяющие субъектное развитие как феномен учебно-профессиональной деятельности будущих специалистов с социально-функциональными отличиями, характеризуются спецификой, определяющей развитие социально-профессиональной субъектности каждого индивида [23].

Поле субъектного развития будущих специалистов с социально-функциональными отличиями – это соответствующие социально-педагогические условия, которые подкреплены комплексом мер организационного, методического, педагогического и психологического характера, обеспечивающие результативность социальной работы средствами высшего образования для определенной категории клиентов. Наличие такой среды в высшем учебном заведении требует инновационных подходов, стирает стереотипы учебно-воспитательного процесса, помогает всем его участникам включиться в субъект-субъектное взаимодействие, нацеленное на достижение определенной цели. Инновационная среда поля субъектного развития социально-профессиональной субъектности будущих специалистов с социально-

функциональными отличиями находит реальное отражение в их отношении к своей роли в обществе – в целом, и в профессии как деятельности – конкретно [13].

Дело в том, что именно поле субъектного развития, его социальная реальность воспринимается как своеобразное «поле возможностей» социальных субъектов для реализации их активности. Поэтому действие будущих специалистов с социально-функциональными отличиями как для социальных субъектов становится психологическим, социальным и педагогическим средством реализации социальной помощи со стороны государства и образования. При этом подчеркивается возможность многовариантности таких действий. Собственно эта многовариантность, в целом, заданность вектора социально-профессионального развития «утверждает приоритет социальных субъектов как деятелей в активном формировании форм их социального бытия с учетом всего контекста природных и социальных условий на момент социального действия. В центре внимания, таким образом, оказывается социальный субъект и формы организации социальных субъектов, которые создаются его активностью» [23, с. 13].

Здоровье человека является одним из основных факторов успешного профессионального роста и самосовершенствования в современных социально-экономических условиях, напрямую связанных с социальной незащищенностью и различными рисками адаптации военнослужащих. Поскольку существует острая потребность в молодых специалистах, способных мыслить универсально, быстро и безболезненно адаптироваться к широкому спектру социальных и профессиональных требований и иметь

высокий уровень здоровья, эта работа особенно ценна. А. Ю. Осипов со своими единомышленниками (Е. М. Кадомцева, Т. В. Лепилина, Д. С. Приходов, А. И. Раковецкий) отмечает, что в современных условиях развития общества ухудшение уровня физического здоровья человека становится серьезной социально-гуманитарной проблемой, следовательно, работы, посвященные поиску путей ее решения, будут актуальны и значимы для здоровьесбережения. В молодежной среде наблюдается несерьезное отношение к своему здоровью, в связи с этим ухудшение здоровья молодых людей. Целью исследований авторов стал поиск возможностей сохранения уровня физического здоровья студентов и увеличения уровня их физической активности за счет создания в вузе социальной физкультурно-спортивной среды [24].

Понятие «образовательная среда» является сложным, многомерным и субъективным. Систематическое изучение феномена образовательной среды занимает важное место в теории и методологии высшего профессионального образования. Однако до сих пор определений, с помощью которых исследователи пытаются точно отразить суть этого явления, в научной литературе недостаточно. Они, как правило, не указывают на полную существенную характеристику этого сложного явления. В той или иной трактовке термина выделяют один или несколько наиболее значимых с точки зрения научных признаков образовательной среды. Например, образовательная среда рассматривается как [25]:

– комплекс возможностей для развития обучающегося, а также для проявления и развития его способностей и личностного потенциала;

– средство самообучения и личностного развития: когда обучающийся выбирает или строит для себя образовательную среду, в этом случае он становится субъектом личностного развития, а образовательная среда является объектом выбора и используемыми средствами;

– проектирование и моделирование: образовательная среда данного университета изначально проектируется теоретически, а затем моделируется практически, в зависимости от целей обучения, конкретных характеристик контингента студентов и условий университета;

– объект психолого-педагогической экспертизы и наблюдения, необходимость которого определяется постоянной динамикой образовательной среды;

– система воздействий и условий для формирования личности по определенной модели, а также возможности собственного развития в социальной и пространственно-субъективной среде.

По мнению Е. Ю. Васильевой, образовательная среда – это разнообразное поликультурное образование, индивидуальное для каждого обучающегося, среда для построения собственного Я, обеспечивающая создание условий для актуализации внутреннего мира обучающегося, его личностного роста, самореализации, становления самосознания [26].

Образовательная среда для поддержания здоровья университета – это уникальная многоуровневая система условий, средств и

технологий формирования личности студента, обеспечивающая сохранение, укрепление здоровья и профилактику девиантного (аддиктивного) поведения студентов. Создание такой среды в первую очередь связано с разработкой и реализацией комплекса организационных, психолого-педагогических и медико-социальных мер, направленных на оптимизацию учебного процесса, воспитательной работы, досуговой деятельности, безопасности, социально-психологической поддержки обучающихся. А это требует взаимодействия административно-управленческих команд, профессорско-преподавательского состава и студентов университета для организации учебного процесса на основе здоровьесберегающих технологий.

Учитывая метадисциплинарность здоровьесбережения в образовательной среде вуза [27], определим характеристики образовательной среды следующим образом:

– вариативность – выделение общего в выборе информационно-учебного материала для всех обучающихся и личностно-индивидуального, соответствующего профессиональным требованиям;

– системность и интегративность – формирование всех структурных компонентов здоровьесберегающей идентичности человека: когнитивного, эмоционально-оценочного, ценностно-ориентированного, деятельностно-ориентированного и их составляющих на всех уровнях профессионализации, взаимосвязь образованных компонентов на горизонтальном и вертикальном уровнях;

– идентичность – соответствие выполняемых действий содержанию, технологическому и научно-

методическому обеспечению всего процесса формирования здоровьесбережения;

– доминантность – выделение здорового образа жизни как смысловой доминанты в общей системе образования в вузе;

– регионализация – отражение содержания процесса формирования здоровьесберегающей идентичности индивида этнокультурными особенностями региона.

Как совершенно справедливо считают российские авторы М. М. Морозова и В. Н. Морозова, несмотря на обилие определений и взглядов на природу здоровьесберегающего образовательного пространства, отсутствуют научно-методические инструменты, которые могли бы быть использованы субъектами образовательного процесса для достижения личных результатов в здоровьесберегающем образовательном пространстве и повышении качества профессиональной подготовки [28].

Инклюзивное здоровьесберегающее поле включает субъектно-развивающую образовательную среду. Р. К. Кудашев подчеркивает, что для формирования благоприятной здоровьесберегающей среды университета ученые и педагоги разрабатывают как индивидуальные инструменты, образовательные методы и технологии, так и целостные системы мер, модели и концепции развития системы высшего профессионального образования [29]. В исследованиях российских ученых наиболее развиты и обоснованы шесть моделей, отражающих подходы к пониманию сути образовательной среды [30]:

– экологическая и личностная модель В. А. Ясвина (образовательная среда – это система влияний и условий формирования человека по определенной модели, а также возможности его развития, содержащиеся в социально-пространственно-предметной среде) [31];

– модель, ориентированная на коммуникацию В. В. Рубцова (среда как форма сотрудничества (коммуникативное взаимодействие), которая создает особые типы сообщества между студентами и педагогами, а также между самими учебными заведениями) [32];

– экопсихологическая модель В. И. Панова (образовательная среда как система педагогических и психологических воздействий, обеспечивающая возможность развития реальных и потенциальных интересов и способностей обучающихся) [33];

– социокультурная модель А. В. Хуторского (образовательная среда как естественная или искусственная социокультурная среда, включающая содержание и различные виды образовательных инструментов, обеспечивающих продуктивную деятельность студента, управление процессом личностного развития путем создания благоприятных условий, включая мотивацию обучающихся, личность педагога и многое другое) [34];

– антропо-психологическая модель В. И. Слободчикова (образовательная среда – это не заданный набор условий, а динамическое воспитание, являющееся систематическим продуктом совместной деятельности субъектов образовательного процесса) [35];

– деятельностная модель И. С. Якиманской («образовательная среда» – специально

организованное образовательное пространство для освоения различных видов и форм человеческой деятельности, где обучающийся овладевает научными знаниями, опытом эмоционально-ценностного отношения к миру, с которым внутренне взаимосвязан, не противостоит ему» [36]).

Покажем на таблице (табл. 4.1) многовариантную сущность моделей в создании образовательной среды как части инклюзивного здоровьесберегающего поля, включив уже названные и добавив к ним другие, тоже интересные и известные модели

**Таблица 4.1.**

**Многовариантность моделей здоровьесберегающей образовательной среды**

Модель	Характеристика
Экологическая и личностная модель В. А. Ясвина [36]	Здоровьесберегающая образовательная среда – это система влияний и условий формирования здорового образа жизни человека по определенной модели, а также возможности его физического, психического и социального развития, содержащиеся в социально-пространственно-дисциплинарной и научной здоровьесберегающей среде
Деятельностная И. С. Якиманской [37]	Здоровьесберегающая образовательная среда – специально организованное образовательное

Продолжение Таблица 4.1

	<p>пространство для освоения различных видов и форм здорового образа жизни в профессиональной деятельности, где студент овладевает научными знаниями, опытом эмоционально-ценностного отношения к миру, с которым внутренне взаимосвязан, не противостоит ему</p>
<p>Субъектно-деятельностная С. И. Ивановой[38]</p>	<p>Здоровьесберегающая образовательная среда – окружение участников образовательного процесса в здоровьесберегающем пространстве образования, включающем педагогические условия, ситуации, систему отношений между лицами, объединенными общностью педагогической и учебной деятельности.</p>
<p>Ориентированная на коммуникацию модель В. В. Рубцова [32]</p>	<p>Здоровьесберегающая образовательная среда как форма сотрудничества (коммуникативное взаимодействие), которая создает особые здоровьесберегающие типы сообщества между участниками образовательного процесса, а также между самими учебными</p>

Продолжение Таблица 4.1

	заведениями
Экопсихологическая модель В. И. Панова [33]	Здоровьесберегающая образовательная среда как система педагогических и психологических воздействий, обеспечивающая возможность развития реальных и потенциальных интересов и способностей обучающихся к здоровому образу жизни
Социокультурная модель А. В. Хуторского [34]	Здоровьесберегающая образовательная среда как естественная или искусственная социокультурная среда, включающая содержание и различные виды образовательных инструментов, обеспечивающих продуктивную здоровьесберегающую деятельность студента, управление процессом личного развития путем создания благоприятных условий, включая мотивацию обучающихся, личность педагога и многое другое
Антропо-психологическая модель В. И. Слободчикова [35]	Здоровьесберегающая образовательная среда – это не заданный набор условий, а динамическое воспитание, являющееся

Продолжение Таблица 4.1

	<p>систематическим продуктом совместной деятельности субъектов образовательного процесса</p>
--	--

Г. А. Мысина полагает, что под формированием здоровьесберегающей образовательной среды в высшем учебном заведении подразумевается обеспечение таких условий для обучения, воспитания и развития, которые не оказывают негативного влияния на здоровье студентов. Приоритет благополучия обучающихся в образовательном процессе реализует педагогика здоровья, а также гуманистическая педагогика, педагогика сотрудничества, личностно-ориентированная педагогика и другие образовательные системы [39].

Ученые очень серьезно относятся к формированию здоровьесберегающей среды в образовании. В. Н. Яковлев с целью создания благоприятной здоровьесберегающей среды в вузе в учебно-воспитательный процесс включает комплексную программу, основанную на соответствующей социальной инфраструктуре определенного типа, реализованную с помощью учебных, воспитательных, медицинских, административных и других форм работы по обеспечению здоровья обучающихся [40]. Цель создания здоровьесберегающей среды в университете автор видит в обеспечении высокого уровня реального здоровья обучающихся, передаче им необходимых знаний, навыков и умений вести здоровый образ жизни, воспитания у них культуры здоровья [41].

По мнению Б. С. Быкова, заботу о здоровье в деятельности высшего учебного заведения следует рассматривать как основу для качественной подготовки будущих специалистов, позволяющую им формировать знания, ведущие к изменению сознания о здоровом образе жизни, и интегрировать результаты своего обучения в практику повседневной деятельности [42].

Физическое воспитание является составляющей всего воспитательного процесса в вузе, направленной на формирование здоровьесберегающих ценностей. С. Ю. Щетинина полагает, что конечный уровень эффективности процесса физического воспитания молодежи в различных образовательных учреждениях неразрывно связан с процессом формирования эффективной спортивной культуры и спортивной среды на основе ее гуманизации и постоянного совершенствования функционирования [43]. С. В. Мусина и Е. В. Егорычева не без оснований считают, что правильно организованная и педагогически ориентированная физкультурно-спортивная среда является своего рода испытательным полигоном для самоопределения, личностного роста и формирования социальных ценностей у современной молодежи [44].

Под здоровьесберегающей физкультурно-спортивной средой образовательного учреждения принято понимать совокупность различных условий и возможностей физического и духовного формирования и саморазвития личности, содержащихся в пространственно-предметном и социальном окружении [43]. В данном случае создание и развитие здоровьесберегающей физически активной среды в образовательном учреждении

должно, по мнению Г. В. Патрикеева и П. К. Дуркина, успешно способствовать процессу социализации обучающихся. Поскольку формирование личности выпускника осуществляется в среде образовательного учреждения, то наличие в нем качественной физкультурно-спортивной среды, представленной как одной из необходимых составляющих социокультурной среды вуза, будет способствовать адаптации военнослужащих, достаточной психофизической готовности к жизни в динамично изменяющемся мире [45].

Инклюзивное здоровьесберегающее поле вуза включает все перечисленные составляющие здоровьесберегательной среды, его особенностью является всеобщая доступность к экономической, социальной, медицинской, физкультурно-педагогической и других возможностей. Инклюзивное здоровьесберегающее поле вуза создается на следующих принципах:

- уважение прав и свобод человека, где верховенство закона является основополагающим;

- обеспечение безопасности окружающей среды и жизни всех обучающихся;

- создание психологически комфортных условий для всех участников образовательного процесса, где главной ценностью является жизнь и здоровье участников образовательного процесса;

- создание здоровьесберегающих условий инклюзивного поля для всех обучающихся должно основываться на мотивации к развитию здорового образа жизни;

- в основе создания инклюзивного здоровьесберегающего поля социально-профессионального субъектного развития лежат

лично ориентированный и индивидуальный подходы.

В концепции здоровьесбережения процесс сохранения и укрепления здоровья следует рассматривать в двух направлениях: во-первых, в отношении реализации внешних социокультурных условий жизни человека и потребности в здоровье как условия благополучия (физического, психического и социального); во-вторых, в реализации внутренних ресурсов, связанных с осознанием ответственности человека за целостность своего бытия (здоровье). В обоих случаях речь идет о формировании здорового образа жизни в определенных социокультурных условиях, поскольку здоровье человека зависит в первую очередь от условий и образа жизни, которые носят более личный характер и определяются историческими, национальными, семейными традициями и личными склонностями.

Здоровьесберегающая деятельность в университете должна основываться на системном подходе с привлечением всех представителей образовательного процесса, направленного на физическую и социальную адаптацию обучающихся посредством специально разработанного плана педагогической работы, а также методов и средств их реализации. Механизм, представленный развитием адаптационного потенциала организма студентов, его физиологический ресурс возможен при сочетании средств и методов физического воспитания в рамках преподавания дисциплины «физическая культура», внеаудиторной и самостоятельной работы студентов. Кроме того, развитие адаптивного ресурса студенческого организма во время учебы в университете должно начинаться при изучении этой

дисциплины, с акцентом на развитие автономных навыков в области поддержания здоровья и устойчивой потребности в здоровом образе жизни [46].

Организация условий окружающей среды, адаптированных к потребностям и способностям обучающихся как к окружающему социокультурному пространству, так и к психофизиологическим особенностям каждого субъекта, является актуальной задачей образования, ориентированного на здоровье [47; 48; 50]. В. И. Слободчиков рассматривает понятие образовательной среды как жизнеспособную систему взаимодействия, подчиняющуюся той цели и задачам, которую несет та или иная педагогическая технология, в основе которой профессиональный уровень педагога [35].

А. М. Петровский, О. И. Ваганова, Л. И. Кутепова к инклюзивной образовательной среде относят доступность условий образования для каждого студента с особыми потребностями здоровья, к которым относят особые архитектурные условия, специальные учебные и учебно-методические приспособления, оборудование, аппаратуру, технические средства, сопровождение инвалидов во время обучения, наличие в штате специалистов, владеющих методами инклюзивного обучения пр. [51].

Итак, инклюзивность образовательной среды – это социальная, экономическая и политическая и педагогическая включенность всех объектов и субъектов в процесс обучения.

Таким образом, при формировании инклюзивного поля социально-профессионального развития в образовательном учреждении, прежде

всего, необходимо учитывать, что инклюзивность здесь понимается не только как обучение людей с инвалидностью, инклюзивность – это социальное, экономическое и политическое включение средств и ресурсов в процесс образования, доступность высшего образования для всех, кто способен учиться в вузе согласно интеллектуальным способностям и правовым нормам, в том числе тех, кто имеет социально-функциональные отличия.

Отметим, что самое главное в инклюзивном поле социально-профессионального развития в образовательном учреждении является укрепление здоровья каждого участника учебно-воспитательного процесса.

На сегодня ни в одной стране мира не существует универсального механизма, использование которого обеспечивало бы инклюзивность поля социально-профессионального развития в вузе и, тем более, его здоровьесберегающую сущность. С одной стороны, это может быть вызвано отсутствием четкого определения понятия «инклюзия», а с другой, каждая страна имеет свои конкретные условия развития системы здоровьесбережения в вузе, стране, регионе или городе. Создавать собственные, инклюзивные условия – главная государственная задача высшего образования.

### **4.3. Интерактивность образовательного процесса в формировании социально-профессиональной субъектности социальных работников в системе высшего педагогического образования**

Специфические особенности образовательного процесса, связанного с формированием социально-профессиональной субъектности у будущих специалистов с социально-функциональными отличиями, предполагает использование новых технологий, разработки новых методов и подходов к обучению данной категории социальных клиентов. Трудности заключаются в том, что образовательный уровень этих людей, несмотря на одинаковую квалификацию – аттестат о среднем образовании – достаточно неоднороден и требует дифференцированного и индивидуального подходов, что предполагает интенсификацию образовательного процесса с первого дня обучения в вузе.

Следует заметить, что будущие специалисты с социально-функциональными отличиями – это люди с разными возможностями, способностями и типом мышления и восприятия. Поэтому, несмотря на объединение их в одну социальную группу – лица с социально-функциональными отличиями, следует учитывать, что эта группа состоит из трех категорий социальных клиентов – пенсионеры, инвалиды и заключенные, что само по себе предусматривает разные подходы и методы обучения.

Поле субъектного развития будущих специалистов с социально-функциональными отличиями как методолого-процессуальная система

основывается на активных и интерактивных методах обучения, личностно ориентированных технологиях, связанных с развитием интернальности, самостоятельности, коммуникативных способностей.

Существенную роль в подборе форм, методов и технологий обучения играет адаптация к условиям образовательного учреждения, требованиям и стандартам. Поэтому в поле субъектного развития создания специальных условий для повышения успешной адаптации не избежать. Это обусловлено спецификой инклюзивного обучения, особым подбором студентов и заданной целью с цепью определенных задач, предстоящих решить в ходе формирования социально-профессиональной субъектности.

Остановливаясь на интерактивных методах обучения, которые активизируют поле субъектного развития будущих специалистов с социально-функциональными отличиями в процессе формирования социально-профессиональной субъектности, следует обратить внимание на их процессуально-смысловое использование, полицелевой подход к организации учебно-развивающей деятельности. Средствами интерактивного образовательного пространства формируются адаптативно-коммуникативные навыки, информационно-потребностная мотивация в учебной деятельности, профессионально-практические навыки.

Интерактивность – явление довольно изученное, но в педагогике высшей школы недостаточно используемое. Появившись в науке как коммуникативная единица (Г. Андреева, Е. Коротаева и др.), развиваясь, интерактивность вошла в

педагогику как инновационный способ обучения [52; 53; 54; 55; 56; 57].

«Интерактивный» (от англ. «inter» – взаимный и «act» – действовать) – способность к взаимодействию, диалогу. В педагогику этот термин ввел немецкий ученый Ганс Фриц в 1975 году.

Интерактивное обучение – это такое взаимодействие, которое предполагает обучение в форме диалога, организованного таким образом, чтобы каждый обучающийся осознавал свою уникальность, успешность, интеллектуальную состоятельность [52].

Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс происходит только путем постоянного активного взаимодействия всех обучающихся. Это совместное обучение, взаимообучение (коллективное, групповое, обучение в сотрудничестве), где и тот, кто учится, и тот, кто учит, являются равноправными, но не равнозначными субъектами обучения, понимают, что они делают, рефлексировать по поводу того, что они знают, умеют и осуществляют. Педагог в интерактивном обучении выступает как организатор процесса обучения, консультант, фасилитатор, который никогда не «замыкает» учебный процесс на себе. Главными в процессе обучения являются связи между теми, кто учится, их взаимодействие и сотрудничество. Результаты обучения достигаются взаимными усилиями участников процесса обучения, те, кто учится, берут на себя совместную ответственность за результаты обучения [58; 59; 60].

Интерактивность образования способствует формированию как предметных умений, так и общеучебных, выработке жизненных ценностей,

созданию атмосферы сотрудничества, взаимодействия, развития коммуникативных качеств личности. Такая технология, как утверждают исследователи, предусматривает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем на основе анализа соответствующей учебной ситуации и исключает доминирование одного участника учебного процесса над другим, одной мысли над другой. Поэтому во время такого обучения студенты учатся демократично общаться с другими людьми, критически и творчески мыслить, принимать обоснованные решения. При этом к работе привлекаются все участники процесса, которые работают в группах в благоустроенной аудитории по заранее подготовленным преподавателем материалам, с соблюдением процедуры и регламента, в атмосфере доверия [61; 62; 63; 64; 65; 66].

Для формирования социально-профессиональной субъектности у будущих специалистов с социально-функциональными отличиями особую ценность имеет гуманистическая основа интерактивного взаимодействия, предусматривающая совершенно равные, хотя и непростые отношения, основанные на ролевой и уровневой дифференциации (педагог, активный, пассивный студент, владеющий коммуникативными способностями и только усваивающий эти навыки и т.д.). В инновационной системе инклюзивного обучения интерактивные педагогические технологии имеют инновационную наполненность, не уступающую по своей сути другим инновационным формам и методам обучения [67; 68; 69].

Следовательно, интерактивные педагогические технологии в поле субъектного развития инклюзивной высшей школы – это система развития каждого из участников интерактивного взаимодействия, направленная на формирование социально-профессиональной субъектности у будущих специалистов с социально-функциональными отличиями.

Поле субъектного развития будущих специалистов с социально-функциональными отличиями, основанное на личностно ориентированном субъект-субъектном взаимодействии, характеризуется тем, что [13]:

- активизирует учебно-познавательную деятельность коммуникативно-информационными и когнитивными способами обучения;

- развивает аналитические способности и критическое мышление всех участников взаимодействия;

- позволяет обогатить образовательный процесс личностно ориентированными подходами к обучению, направленными на субъектность деятельности;

- развивает компетентностные профессиональные навыки и коммуникативную культуру;

- повышает технологизацию процесса обучения;

- развивает творческое и нестандартное мышление, умение брать на себя ответственность в трудных жизненных ситуациях;

- является ресурсом для развития системы инклюзивного обучения, его структурных

компонентов, ориентации на более широкий круг будущих специалистов.

Еще одной весьма важной особенностью инновационного интерактивного обучения является его направленность на конечный результат, стремление достижения целей и их полиструктурность. Такой подход дает возможность обучения на диагностической или мониторинговой основе с оценкой промежуточного результата и коррекцией деятельности.

Особую роль в интерактивном субъект-субъектном взаимодействии играет личность педагога, его гуманистическая позиция, стремление к толерантности, коммуникативный талант, организаторские способности, творческая направленность личности. Только субъект деятельности с ярко выраженной социально-профессиональной субъектностью способен формировать это качество у будущих специалистов с социально-функциональными отличиями. Роль педагога в таком взаимодействии отнюдь не передача информации, она заключается в трансляции наилучших профессиональных качеств, педагогического мастерства, творческого таланта. Умение слушать, объективно оценивать будущих специалистов с социально-функциональными отличиями и создавать для них устойчивую ситуацию успеха – еще одна грань таланта педагога инклюзивного обучения в высшей школе. Личность преподавателя, ее идейно-научный, психолого-педагогический и методический уровни является решающим фактором в формировании социально-профессиональной субъектности у будущих

специалистов с социально-функциональными отличиями.

Согласно новой философии образования, преподаватель высшей школы в современных социокультурных условиях видится не просто транслятором научно-культурного и профессионального опыта, а носителем неоспоримой истины, которая должна быть усвоена студентом. Центральное бремя в диалогической культуре приходится на индивидуальность и индивидуальное сознание, признание права на собственное мнение другого, независимо от социально-ролевой позиции, которую он занимает. По сей день актуально то, что еще в 70-е гг. XX ст. писал П. Блонский: «...при подготовке не собираемся обучать студента «всему», но мы должны научить его самообразованию, научить его самостоятельно в течение всей жизни, изучить все, что ему нужно» [70, с. 36].

Ученые определяют, что гуманистическая парадигма образования предусматривает концентрирование учебного процесса не на учебной дисциплине, а на личности студента, его профессиональном становлении и личностном росте. Введение новейших технологий образования требует нового гуманистического мировоззрения, ради этого сам преподаватель должен быть высокого уровня самоактуализованности, личностной и гражданской зрелости [13; 71; 72; 73].

В педагогике высшей школы считается общепризнанным, что профессиональные требования к педагогу должны состоять из трех основных комплексов: общегражданские качества, свойства, определяющие специфику педагогической профессии,

специальные знания, умения и навыки по специальности.

Профессиональная деятельность преподавателя высшей школы требует наличия определенных личностных качеств, социально-психологических черт и педагогических способностей. Среди них основные такие [74; 75]:

1. **Общегражданские качества:** широкий кругозор, принципиальность и стойкость убеждений, гражданская активность и целеустремленность, национальное самосознание, патриотизм и толерантность в отношении других народов и культур, гуманизм и социальный оптимизм, высокий уровень ответственности и трудолюбие

2. **Морально-психологические качества:** честность и ясность во взаимоотношениях с людьми, высокий уровень общей психологической культуры, уважение к профессионализму других, аккуратность и опрятность, дисциплинированность и требовательность.

3. **Научно-педагогические качества:** уважение к научному наследию, научно-педагогическое творчество, профессиональная работоспособность, активная интеллектуальная деятельность, научный поиск, педагогическое направление научной эрудиции, педагогическая наблюдательность, педагогическое воображение и интуиция, владение педагогической техникой, активная интеллектуальная деятельность, научный поиск, гибкость и скорость мышления в педагогических ситуациях, высокая культура языка и речи.

4. **Индивидуально-психологические особенности:** высокий уровень социального восприятия и самопознания, высокая

интеллектуально-познавательная заинтересованность и любознательность, интерес к развитию потенциальных возможностей студентов и потребность в педагогической деятельности с ними, положительная Я-концепция, высокий уровень притязаний, эмоциональная устойчивость, выдержка и самообладание, саморегуляция, самостоятельность и деловитость в решении жизненно-важных задач, твердость характера, артистизм: владение мимикой, тоном голоса, осанкой, движениями и жестами.

5. Профессионально-педагогические способности: адекватное восприятие студента, безусловное принятие его как личности, педагогический оптимизм, проектирование целей обучения, прогнозирование путей становления будущего специалиста, конструирование методических подходов и способность предвидеть возможные результаты, организаторские и коммуникативные способности, духовное влияние на академическую группу и личность студента, организация развивающей интеракции.

Особенность деятельности преподавателя высшей школы заключается в том, что она является сложно организованной и состоит из нескольких взаимосвязанных видов, имеющих общие компоненты. Преподаватель вуза осуществляет такие виды деятельности, как: педагогическая, научно-исследовательская, профессиональная, административно-хозяйственная, управленческая, коммерческая и общественная [76].

Однако ведущую роль в деятельности преподавателя играет социально-педагогическая деятельность, направленная на конечный результат, продуктивность.

Н. В. Кузьмина выделяет пять уровней продуктивности педагогической деятельности [77]:

I – репродуктивный, когда педагог умеет рассказать другим то, что знает сам [78];

II – адаптивный, при котором педагог способен адаптировать свою речь к возрастным и психологическим особенностям аудитории [79];

III – локально-моделирующий знания студентов, когда педагог владеет стратегией обучения, знаниями, умениями и навыками по отдельным разделам курса, позволяющими определить педагогическую цель, поставить задачу, разработать алгоритм их решения и использовать педагогические средства включения студентов в учебно-познавательную деятельность [80];

IV – системно-моделирующий знания студентов, когда педагог владеет стратегией формирования системы знаний, умений и навыков по дисциплине в целом [81];

V – системно моделирующий деятельность и поведение студентов, при котором педагог может превратить свою дисциплину в средство формирования личности студента, его потребности к самовоспитанию, самообучению и саморазвитию [82; 83; 84].

Запросом высшей школы в современном социально-экономическом развитии общества является модель высококвалифицированного, хорошо подготовленного преподавателя, который бы сочетал в себе глубокую научную эрудицию с основательным знанием основ педагогической науки и высоким уровнем методических умений.

Уже разработано много интерактивных методик и педагогических технологий, с помощью

которых можно усилить эффективность обучения. Но каждая из них решает, как правило, четко определенный круг задач. Оптимальным при разработке конкретной технологии обучения является конструктивное сочетание инструментария, который традиционно используется в обучении, с арсеналом средств инновационных педагогических технологий.

Трудно переоценить в процессе интенсификации формирования социально-профессиональной субъектности у будущих специалистов с социально-функциональными отличиями осуществления индивидуального подхода обучения.

Сегодня существует большое количество технологий, направленных на индивидуализацию образовательного процесса. Однако процесс использования традиционных и внедрения инновационных технологий обучения и воспитания протекает стихийно. В процедуре их отбора и реализации в учебном процессе существуют противоречия между новыми целями образования и старыми способами представления и усвоения знаний; растущими объемами информации, которую необходимо передать студентам и ограниченным количеством учебного времени; острой необходимостью педагогических инноваций в учебном процессе и недостаточной разработанностью методологии использования новых педагогических технологий в образовании [85].

Среди технологий, активно применяемых в педагогической практике, можно выделить традиционные и инновационные. Их сравнительный анализ позволяет выделить как положительные, так и

отрицательные стороны. Так, к преимуществам традиционных технологий можно отнести:

- научность (ложных знаний быть не может, могут быть только неполные);

- организационная четкость педагогического процесса, постоянное идейно-эмоциональное воздействие личности преподавателя;

- оптимальные затраты ресурсов при массовом обучении;

- упорядоченная, логически структурированная подача учебного материала, ориентация на развитие памяти (запоминание и воспроизведение);

- доступность;

- учет возрастных и индивидуальных особенностей студентов; осознание задач и активность.

Однако традиционным технологиям присущи и недостатки: характер отношений между преподавателями и студентами типа «субъект-объект», ориентация на формирование шаблонного мышления; отсутствие ориентации на развитие творческого потенциала, подавление инициативы, одинаковый подход ко всем студентам.

Под инновационными процессами в образовании понимают процессы возникновения, развития и проникновения в широкую практику педагогических нововведений, поскольку инновация – это не только создание и внедрение новшеств, но и такие изменения, которые имеют определяющий характер, сопровождаются изменениями в видах деятельности, стиле мышления. Внедрение инноваций в педагогический процесс учебного заведения призвано обеспечить повышение качества обучения

студентов или снизить затраты на достижение привычных результатов образования.

Поле субъектного развития, основанное на инновационных интерактивных технологиях, призвано развивать исследовательскую, творческую, познавательную деятельность его участников. Субъект-субъектное взаимодействие должно учитывать специфические особенности будущих специалистов с социально-функциональными отличиями и в процессе формирования социально-профессиональной субъектности способно [86; 87; 88; 89; 90; 91]:

- снять внутренние барьеры и психологические зажимы у этой категории студентов;

- развивать внутреннюю мотивацию стать субъектом деятельности;

- уделять внимание подсознательным механизмам, мешающим или помогающим усвоению материала;

- создать ситуацию успеха для самых слабых его участников;

- способствовать успешной адаптации студентов в образовательной среде вуза;

- развивать восприятие окружающего мира;

- расширять объем знаний;

- воспитывать гражданскую позицию.

Это возможно, если субъект-субъектное взаимодействие построено в форме диалога, взаимосубъектного общения, в атмосфере творчества и самосовершенствования.

Эффективность процесса формирования социально-профессиональной субъектности у будущих специалистов с социально-функциональными отличиями – задача сложная, но

необходимая, поэтому поиск и разработка инновационных технологий в организации субъект-субъектного взаимодействия, используемых для интенсификации образовательного процесса, основывается на новых формах и методах работы [13].

Интенсификация обучения достигается в интерактивных формах и методах обучения. Интерактивные методы – это такие, которые направлены на освоение знаний во взаимодействии между всеми участниками образовательного процесса, в ходе дискуссии или диалога, в форме игры или презентаций собственных проектов, идей, достижений.

Одной из интерактивных педагогических технологий, изначально появившаяся за рубежом как стимулирующая творческую работу в менеджменте, является синектика. С 60-х годов прошлого века она пришла в российскую интерактивную педагогику в качестве инновационной педагогической модели. Ее суть – групповая генерация идей и решение метафорических задач, что называется «мозговым штурмом». Сегодня эта методика прочно вошла в отечественную педагогику высшего образования и позволяет активизировать внимание, память, метафорическое мышление и эмоциональную сферу, а также включить механизм усвоения информации в проблемной ситуации. Технология синектики успешно интегрируется в задачи области субъектного развития будущих специалистов с социально-функциональными отличиями и предусматривает:

- выбор проблемы для обсуждения, сбор информации о предлагаемой проблеме;
- анализ проблемы и интерпретация ее видения в виде отчетов, презентаций, аргументов, заявлений с

собственной точки зрения о видении проблемы. Выбранный на роль эксперта студент или преподаватель дает профессиональную оценку представленному материалу и предоставит аргументы и факты, подтверждающие его или ее оценку;

- члены команды подробно проанализируют проблему, прокомментировав все возможные пути ее решения;

- каждый участник взаимодействия осознает проблему и перефразирует ее, чтобы приблизить задачу к себе;

- совместно выбирается один из вариантов переформулированной задачи, первоначальный вариант временно отвергается;

- включение образного восприятия в задачу посредством метафорических описаний, аналогий, фантазий;

- после изучения уровня решения проблем с помощью подходов, предложенных студентами, можно выбрать новый способ решения проблемы.

Включение методики, основанной на методе синектики, позволяет будущим специалистам с социально-функциональными отличиями развить логику, мыслительную активность, умение взаимодействовать в группе, коммуникативные навыки и личностные качества профессионала: деловое общение, принятие решений, способность творчески решать проблему.

Дискуссия – еще один из интерактивных методов синектики. Студенты с социально-функциональными различиями, участвующие в дискуссии, оказываются в проблемной ситуации, и чем ближе проблема подходит к реальной профессиональной и функциональной деятельности,

тем она продуктивнее, тем ценнее профессиональные и субъектные качества у будущих специалистов. Мировой педагогический опыт накопил ряд приемов организации обмена мнениями, которые представляют собой свернутые формы дискуссии [92]. К ним относятся:

– круглый стол: беседа, в которой на равных участвует небольшая группа обучающихся (до 5 человек), происходит обмен мнениями как между студентами, и с аудиторией (остальных студентов);

– заседание экспертной группы («панельная дискуссия»): совместное обсуждение выдвинутой проблемы участниками группы (4-5 студентов с заранее определенным председателем) и обсуждение доклада (достаточно кратко, где каждый докладчик выражает свою позицию);

– форум: обсуждение, напоминает заседание экспертной группы, в ходе которого эта группа обменивается мнениями с аудиторией;

– дебаты: формализованное обсуждение, построенное на основе выступлений участников-представителей двух противоположных команд-соперников и возражений к этим выступлениям. Вариантами такого обсуждения являются «британские дебаты», напоминающие процедуру обсуждения проблемных вопросов в Британском парламенте;

– заседание суда: обсуждение, имитирующее слушание дела в суде, на котором четко распределяются роли всех участников.

Не угасает интерес к «технике аквариума», по мнению М. Б. Кларина, особому варианту организации группового взаимодействия [92]. Такая

форма обсуждения помогает в особо спорных, «горячих», на первый взгляд, неразрешимых проблемных ситуациях. По словам Л. В. Выготского, это подключение внутренних психологических механизмов к активному восприятию знаний, развитию учащихся и обогащению их опыта творческого взаимодействия: «Эти процессы возможны только в сфере взаимоотношений с окружающей средой, в дискуссии и в сотрудничестве с товарищами, но, продлевая внутренний ход развития, они становятся внутренним достоянием самого ученика» [93, с. 156].

Очень важно научить студентов сотрудничеству, так как это привлекает их к тематическим занятиям. Это основа деятельностного подхода к обучению.

«Кейс» (англ. – случаи) – это очень подробные, контекстуальные и описательные отчеты и сообщения о сути проблемы. Кейс-метод может представлять собой практику использования «кейсов» в качестве учебных пособий в области права, социальной работы, медицины и образования [93; 94].

Включение студентов в систему аттестации и оценивания с использованием метода портфолио помогает им понять важность обучения, развивает чувство личной ответственности за этот процесс. Важную роль в применении метода портфолио в высшем образовании играет преподаватель, который выступает посредником (помощником, гидом). Это помогает развивать самооценку и самоанализ студентов, вдумчивое обсуждение результатов их деятельности. Результат применения этого метода зависит от работы преподавателя, его способности позитивно относиться к ошибкам учащихся и

общаться с толерантными социальными клиентами с функциональными различиями [95].

Метод портфолио в высшем образовании может быть реализован в виде портфолио-конференций, на которых этот вид студенческой работы сертифицируется. По сути, преподаватель вместе со своими студентами проводит совместный анализ и оценку способностей и умений студентов. Была возможность изучить идеи, интересы, привычки, мягкие навыки и отношение к образовательным целям, и, самое главное, определить и поставить цели для самоуправления и саморазвития.

Все это позволяет рассматривать интерактивную педагогическую деятельность как системное инновационное образование, как совокупность видов работы, различающихся по своим целям и характеру и соответствующих основным этапам развития инновационных процессов, направленных на создание и изменение системы работы педагога. Она носит сложный и многогранный характер, отражая единство научных, технологических и организационных мероприятий. Инновационная деятельность связана с систематической деятельностью по внедрению инноваций, основанной на использовании и внедрении новых научных знаний, идей и подходов.

Центральными стратегическими целями государственной научно-инновационной политики должны стать повышение глобальной конкурентоспособности страны и использование эффективных технологий в образовании, непрерывное повышение квалификации преподавателей и совершенствование инновационных процессов. В этом направлении наблюдается существенный

недостаток правового обеспечения решения проблем инновационного инклюзивного образовательного и социального пространства Российской Федерации [96].

Понятно, что совершенствование концептуальной структуры инновационного законодательства должно сопровождаться, в то же время, разработкой правовых форм государственных стимулов к инновациям. В связи с этим необходимо разработать новые правовые инвестиционные средства для обеспечения инновационных проектов и программ развития образования и обучения. Необходима юридическая гармонизация единого субъект-субъектного состава инновационной деятельности и расширение стадий инновационного процесса. Специфическими особенностями инновационного обучения является его открытость будущему, способность к предвидению на основе постоянной переоценки ценностей, настроенность на конструктивные действия в постоянно обновляемых ситуациях, основой которых являются инновационные педагогические технологии.

Профессионализация социального работника и вхождение его в инновационный режим работы невозможны без творческого самоопределения, в котором ведущую роль играют инновационные педагогические технологии. Инновационные педагогические технологии рассматривают не только как настроенность на восприятие, продуцирование и применение нового, а прежде всего, как открытость. По мнению М. И. Мыхнюк, инновационные педагогические технологии оказывают многовекторное влияние на участников образовательного процесса, так как включают

творческий потенциал и обучающихся, и педагогов [97]. Инновационная практика способствует профессиональному развитию педагога, считает Л. М. Митина [98].

Некоторые исследователи понимают инновационные технологии как комплексный, интерактивный процесс, охватывающий субъекты, идеи, способы организации инновационной деятельности и обеспечивающий результативность нововведения. К инновациям относят не только создание новых средств, но и сущностные изменения, которые проявляются в новом образе деятельности, стиле мышления. В этом контексте, считают инновационными подходы, преобразующие характер обучения по его целевой ориентации, взаимодействию преподавателя и студентов, их позиции в учебном процессе [99; 100].

Передача учебной информации в вузе по-прежнему осуществляется во время лекционных занятий. Лекционная форма обучения впервые начала применяться в средневековых университетах в форме чтения и комментирования преподавателем текста какой-то книги. Характер устного изложения учебного курса лекция приобрела в XVIII веке, и сегодня, несмотря на огромное количество интереснейших способов передачи теоретического и практического материала, существующих в педагогической практике, лекция занимает ведущее, общепринятое и официальное место в учебном процессе. Однако педагоги стараются «оживить» сухие лекционные занятия с помощью введения в них интерактивных методов обучения. По мнению О. В. Григораша и А. И. Трубилина, с целью обеспечения большей эффективности лекционного

занятия целесообразно вводить в его структуру интерактивные методы и приемы обучения, которые способствуют как развитию позитивного взаимодействия преподавателя со студентами, так и прочности усвоения знаний и активизации их познавательной деятельности. Интерактивные методы и приемы обучения могут быть включены в каждый структурный элемент лекционного занятия, поскольку «позволяют решать в комплексе следующие задачи:

- формировать у студентов интерес к изучаемой дисциплине;

- повышать эффективность процесса понимания, усвоения и творческого применения знаний;

- развивать интеллектуальную самостоятельность – способность индивидуально искать пути решения задачи (проблемы);

- обучаются уважать мнение других членов коллектива, проявлять терпимость к любой точке зрения;

- развивать навыки руководителя, поскольку студенты получают опыт работы в коллективе, в том числе учатся формировать собственное мнение, отношения, профессиональные и жизненные навыки» [101].

Л. М. Митина, анализируя вопросы подготовки педагогов к личностно-субъектному осуществлению инновационной деятельности, отмечает, что сегодня они находятся в поле научных интересов таких российских и зарубежных ученых, как Л. В. Брендакова, В. А. Григорьева, Н. В. Калинина, А. В. Дмитриева, М. В. Зиннатова, В. В. Истомина, Г. В. Митин, Н. А. Сайфуллина, М. В. Селезнева, И. Л. Федотенко (Россия), Т. Е. Титовец,

Ю. А. Полещук (Республика Беларусь), Л. Т. Ткач, Э. А. Музенитова, А. А. Неделкова (Приднестровье, Республика Молдова) и др. Автор отмечает, что для эффективного использования инновационных технологий, следует выработать стратегии, использовать ресурсы и методики личностно-профессионального развития педагога [102].

Формирование субъекта профессиональной деятельности – основная цель высшей школы. К показателям субъектности относим психологическую готовность будущего специалиста к самостоятельной профессиональной деятельности, его теоретическую и практическую подготовленность к ней, к риску, ответственность за результаты, способность влиять на другие социальные субъекты и тому подобное.

Фактором и одновременно показателем социально-профессиональной субъектности считаем адаптивно-инновационный потенциал личности, который определяется, как ее способность перестраивать свое сознание и поведение в соответствии с социокультурными условиями, которые изменяются. Таким потенциалом, прежде всего, обладают будущие специалисты социальной сферы, благодаря специфике их профессиональной деятельности, которая требует гибкости их сознания и способности к восприятию нового.

Ученые выделяют такие педагогические технологии, включающие инновационные методы, формирующие качества личности, отражающие субъектность деятельности (табл. 4.2):

**Таблица 4.2.****Педагогические технологии, включающие  
инновационные методы**

<b>Технология</b>	<b>Сущность технологии</b>
критического мышления	формирование собственного мнения обучающегося, обучение уверенному ведению дискуссии и принятию обоснованных решений, самостоятельному получению знаний, открытому общению, логическому мышлению и аргументации
обучение как исследование	привитие обучающимся навыков исследовательской деятельности, формирование активной и творческой личности
интеграционная технология	создание наиболее благоприятных условий для развития и самореализации субъекта посредством получения целостной информации о предмете изучения, что становится основой формирования «образа мира»
развивающего обучения	формирование способности обучающегося к самосовершенствованию, самообучению активному творческому мышлению
формирования творческой личности	привитие навыков, благодаря которым обучающиеся смогут осуществлять самостоятельное управление собственной познавательной активностью, смогут самостоятельно мыслить, осознанно принимать ту или иную жизненную позицию, выбирать неординарные решения, высказывать оригинальные идеи

## Продолжение Таблица 4.2

лично- ориентированного обучения	предоставление обучающимся возможностей проявления самостоятельности мышления, независимой позиции, способности к личному выбору
проектная	стимулирование интереса обучающихся к приобретению новых знаний, саморазвитию посредством разрешения разнообразных проблем и применения полученных знаний на практике
дифференцированно го обучения	формирование умений обучения, потребностей в самообразовании и генерации идей, поиске альтернативных решений разнообразных ситуаций
гуманистического обучения	воспитание гражданской сознательности, формирование образованной и творческой личности обучающегося, сохранение и преумножение физического и духовного здоровья субъекта
модульно- развивающего обучения	формирование компетентности в самообразовании
группового обучения	формирование внутренней мотивации обучающихся к активному получению, постижению и трансляции учебной информации, их коммуникативных качеств, активизация мышления

Чтобы интегрировать инновации в образовательный процесс с целью обеспечения формирования социально-профессиональной субъектности будущих социальных работников в рамках национальной инновационной системы образования, необходима реализация следующих первоочередных мер [5; 12; 13]:

– разработка фундаментальных научных исследований по развитию высшего инклюзивного образования как составляющей инклюзивной

профессионализации, т. е. включения в передовую социальную, научную и методологическую среду;

– участие отечественных ученых в передовых фундаментальных, поисковых, прикладных научных исследованиях, способных конкурировать на отечественном и мировом рынках инновационных идей;

– создание регулируемой инновационной деятельности с целью осуществления инноваций, инновационного развития будущих специалистов и социальной сферы;

– введение ряда мер по поддержке отечественной инновационной идеи на мировом образовательном пространстве, накопление и распространение информации об инновационных потребностях и результатах научной и инновационной деятельности в сфере высшего образования;

– в рамках научно-исследовательской деятельности в высших учебных заведениях развивать постоянно действующие проблемные инновационные семинары для преподавателей и студентов, мини-педагогические мастерские (мастер-классы), тренинги по формированию и развитию высокого уровня инновационной культуры, элективные курсы (модули) «Основы инновационной деятельности» и др.

Следовательно, использование в педагогическом процессе технологии интерактивного обучения является необходимым условием оптимального развития и тех, кто учится, и тех, кто учит. Внедрение интерактивных технологий требует от педагога понимания сущности данной модели обучения, умения тщательно планировать свою работу, осознавать, что эффект от использования интерактивных приемов максимальным будет только

тогда, когда сам педагог глубоко осознает суть и необходимость такой работы, при этом учтет индивидуальные особенности и личностный уровень развития будущих специалистов с социально-функциональными отличиями.

Инклюзия обучения, являясь потребностью общества, невозможна без обновления образовательного процесса высшей школы. Мастерство педагога, работающего с будущими специалистами с социально-функциональными отличиями по формированию их социально-профессиональной субъектности, сегодня заключается в творческом подходе к конструированию лекционных и практических занятий, семинаров, внеаудиторных мероприятий, в постоянном стремлении повысить эффективность учебно-познавательной деятельности путем разработки новейших организационных форм. При этом по-прежнему значимой остается реализация воспитательных, развивающих и образовательных задач.

Системное сочетание государственных и региональных целевых инновационных программ, программ технологического развития, а также отдельных инновационных проектов создаст необходимые условия для развития высшего инклюзивного образования.

## **ЛИТЕРАТУРА К РАЗДЕЛУ 4**

1. Марченко, А. В. Категория субъектности в контексте развития психолого-педагогической мысли

конца XIX – I половины XX века / А. В. Марченко – Образование Донбасса. – 2010. – № 2 (139). – С. 70–75.

2. Бегидова, С. Н. Профессиональная субъектная позиция как составляющая профессионального развития студента / С. Н. Бегидова, Т. Н. Поддубная // Вестн. Адыгейского гос. ун-та. Сер. 3: Педагогика и психология. – 2012. – Вып. 2. – С. 17–24.

3. Холостова, Е. И. Социальная политика и социальная работа: Учеб. Пособие / Е. И. Холостова. – 2-е изд. – М. : Дашков и Ко, 2008.

4. Качан, Г. А. Теория социальной работы : Курс лекций / Г. А. Качан. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П. М. Машерова, 2007.

5. Мальцева, Т. Е. Современные подходы к модернизации системы высшего образования в Донбассе [Электронный ресурс] / Т. Е. Мальцева // Электронный научный журнал «Психология. Социология. Педагогика». – 2015. – Выпуск 3(46) Май-Июнь. – Режим доступа : <http://www.psychology-sociology-pedagogy.com/archive/2015/release-3-46-may-june/mal> (дата обращения 22.09.2024)

6. Турчанинова, Т. В. Социально-личностные предпосылки формирования профессиональной компетентности будущего социального работника [Электронный ресурс] / Т. В. Турчанинова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2010. – № 10 (21). – С. 305-309. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/21/1516/> (дата обращения: 15.10.2024)

7. Доля, А. Ф. Профессиональное становление будущих специалистов по социальной работе в процессе профессиональной подготовки [Электронный ресурс] / А. Ф. Доля // Материалы X

Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» – Режим доступа: [href="https://scienceforum.ru/2018/article/2018008294?ysclid](https://scienceforum.ru/2018/article/2018008294?ysclid) – Загл. с экрана. (дата обращения: 15.10.2024)

8. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.

9. Шмелева, Н. Б. Профессионально-личностное развитие социального работника / Н. Б. Шмелева. – М. : «Дашков и К°», 1998. – 320 с.

10. Ярская, В. Н. Инклюзивная культура социальных сервисов / В. Н. Ярская, Е. Р. Ярская-Смирнова // Социологические исследования. – 2015. – № 12. – С. 133–140.

11. Малярчук, Н. Н. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / Н. Н. Малярчук, Л. М. Волосникова // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2015. Т. 1. – № 4 (4). – С. 251–267.

12. Мальцева, Т. Е. Бинарность роли высшего инклюзивного образования в формировании социально-профессиональной субъектности / Т. Е. Мальцева // Педагогика и просвещение. – 2021. – № 3. – С. 44–52

13. Мальцева, Т. Е. Модернизация высшего инклюзивного образования в Донбассе. Формирование социально-профессиональной субъектности у будущих специалистов с социально-функциональными отличиями в вузе: монография / Т. Е. Мальцева // LAP LAMBERT Academic Publishing, Германия, 2015. – 203 с.

14. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 720 с.

15. Энциклопедический словарь : В 86 т. / Изд. Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. – Репр. изд. – Санкт-Петербург : ПОЛРАДИС, 1993

16. Пак, Л. Г категория субъектности в контексте социализации личности / Л. Г. Пак // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №4. – С. 32–41.

17. Осипов, П. Н. Воспитательная деятельность в инновационном вузе: учебное пособие / П. Н. Осипов. – Казань : Изд-во «БРОНТО», 2019. – 264 с.

18. Воспитательная среда университета : традиции и инновации : монография / А. В. Пономарев. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 408 с.

19. Якупова, Г. Х. Воспитательные аспекты преподавательской деятельности в вузе [Электронный ресурс] / Г. Х. Якупова, З. Р. Закиева // Международный научно-исследовательский журнал.- 2022. – №1 (115). – – Режим доступа: <https://research-journal.org/archive/1-115-2022-january/vospitatelnye-aspekty-prepodavatelskoj-deyatelnosti-v-vuze> (дата обращения: 15.10.2024)

20. Апенько, С. Н. Специфика реализации проектов трансформации в университетах и работа проектной команды / С. Н. Апенько, Г.З. Ефимова, М. Ю. Семёнов // Высшее образование в России. – 2023. – Том 32, № 4. – С. 42–64.

21. Состояние и перспективы реализации стратегии научно-технологического развития Российской Федерации в области приоритета «А» /

А. А. Грибков, А. В. Олейник, Л. М. Червяков, М. С. Морозкин // Качество. Инновации. Образование. – 2022. – № 6. – С. 125–138.

22. Ковальчук, В. К. Роль высшей школы в формировании личности студента: современные реалии / В. К. Ковальчук // Журнал «Общество и государство». – 2023. – № 3 (43). – С. 14–18.

23. Мальцева, Т. Е. Инновационные особенности развития высшего инклюзивного образования : монография / Т. Е. Мальцева. – М. : КноРус, 2018. – 255 с.

24. Осипов, А. Ю. Создание социальной физкультурно-спортивной среды в вузах, с целью сохранения здоровья всех участников образовательного процесса (на примере ведущих вузов Красноярского края) / А. Ю. Осипов, Е. М. Кадомцева, Т. В. Лепилина, Д. С. Приходов, А. И. Раковецкий // В мире научных открытий. – 2015. – №3.1 (63). – С. 735–748.

25. Современная образовательная среда: теория и практика: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 29 нояб. 2019 г.) / ред. О. Н. Широков. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2019. – 328 с.

26. Васильева, Е. Ю. Образовательная среда вуза как объект управления и оценки / Е. Ю. Васильева // Университетское управление: практика и анализ. – 2011. – №4(74). – С. 76–82.

27. Морозова, М. М. Здоровьесберегающая образовательная среда вуза как условие личностного развития и профессиональной компетентности студентов / М. М. Морозова, В. Н. Морозова // Вестник ТГПУ. – 2016. – №4 (169). – С. 108–112.

28. Кудашев, Р. К. Формирование культуры здоровья студентов в здоровьесберегающей образовательной среде вуза / Р. К. Кудашев // Педагогические и психологические науки. – 2012. – № 5. – С. 117–123.

29. Юсупов, В. З. Сущностные характеристики образовательной среды современной образовательной организации / В. З. Юсупов, Т. В. Корнилова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62(1). – С. 353–356.

30. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

31. Рубцов, В. В. Психологический климат как характеристика образовательной среды школы / В. В. Рубцов, И. М. Уланская, О. В. Яркина // Экспериментальные площадки в московском образовании. – М.: МИПКРО, 1998. – 56 с.

32. Панов, В. И. Этапы овладения профессиональными действиями: экопсихологическая модель становления субъектности / В. И. Панов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2016. – №4 – С.16–25.

33. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

34. Слободчиков, В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. Инноватор Bennet college. – М., 1997. – С. 177–184.

35. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

36. Якиманская, И. С. Принцип активности в педагогической психологии / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 3. – С. 39–45.

37. Иванова, Т. В. Ментальность, культура, искусство / Т. В. Иванова // Общественные науки и современность. – 2002. – № 6. – С. 168–177.

38. Мысина, Г. А. Здоровьесберегающая образовательно-воспитательная среда вуза (опыт МГТУ им. Н. Э. Баумана) / Г. А. Мысина // Известия Уральского государственного университета. – 2010. – № 6(85). – С. 68–76.

39. Ядов, В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы / В. А. Ядов // Изд-во «Самарский университет», 1995. – №34. – С. 44–52

40. Быков, В. С. Здоровьесбережение студенческой молодежи технического вуза в условиях поиска новой образовательной парадигмы II Успехи современного естествознания / В. С. Быков, Д. В. Викторов // Успехи современного естествознания. – 2010. – №9. – С. 154–156.

41. Щетинина, С. Ю. Перспективы развития интегрированной воспитывающей физкультурно-спортивной среды в регионе / С. Ю. Щетинина // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2014. – №1 (30). – С. 168–177.

42. Мусина, С. В. Физкультурно-спортивная деятельность, как одно из условий социально-психологического комфорта в вузе / С. В. Мусина, Е. В. Егорычева // Известия Волгоградского

государственного технического университета. – 2009. – №6. – Т. 10. – С. 111–113.

43. Патрикеев, Г. В. Воспитывающая физкультурно-спортивная среда / Г. В. Патрикеев, П. К. Дуркин // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. – С. : Гуман-е и соц-е науки. – 2012. – №6. – С. 138–142.

44. Шутюк, Л. Н. Здоровье студентов как социально-педагогическая задача вузовского образования / Л. Н. Шутюк // Вестник Иркутского Государственного Технического Университета. – 2015. – № 11(106). – С. 407–413.

45. Бухмин, В. С. Анкетирование как средство оценки организации и содержания учебного процесса / В. С. Бухмин, Д. Н. Мингазова, Л. А. Габдрахманова, Е. А. Соколова, Н. С. Фатхуллова // Вестник Казанского государственного энергетического университета. – 2009. – Т. 1. – № 1. – С. 151–156.

46. Либин, А. В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций : учебное пособие / А. В. Либин. – М. : Эксмо, 2006. – 544 с.

47. Мовчан, Н. И. Качество образовательного процесса в КГТУ с позиции удовлетворенности студентов [Текст] / Н. И. Мовчан, Д. И. Мингазова, Р. Г. Романова, В. Ф. Сопин // Вестник Казанского технологического университета. – 2006. – № 3. – С. 309–321.

48. Сова, Ю. И. Выявление пережитых студентом субъективно-значимых ситуаций / Ю. И. Сова, Е. А. Уваров // Вестник Тамбовского университета. – 2008. – № 5. – С. 336–341.

49. Петровский, А. М. Правовые аспекты создания инклюзивной образовательной среды вуза /

А. М. Петровский, О. И. Ваганова, Л. И. Кутепова // Карельский научный журнал. – 2018. – Т.7. – № 1(22). – С.45–48.

50. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.

51. Левина, М. М. Технологии профессионального педагогического образования / М. М. Левина. – М. : Академия, 2001. – 248 с.

52. Методическая разработка уроков компьютерной грамотности для учеников с проблемами зрения : пособие для тренеров / С. Е. Ракачев, М. П. Минаева. – Луганск : ФЛП Бугаев Максим Владимирович. – 168 с.

53. Килпатрик, В. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / В. Х. Килпатрик; пер. с 7-го англ. издания Е. Н. Янжуа с предисл. Н. В. Чехова. – Ленинград : Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с.

54. Мальцева, Т. Е. Современные подходы к модернизации системы высшего образования в Донбассе [Электронный ресурс] / Т.Е. Мальцева // Электронный научный журнал «Психология. Социология. Педагогика». – 2015. – Выпуск 3(46) Май-Июнь. – №4. – С. 62 – 78 – Режим доступа : <http://www.psychology-sociology-pedagogy.com/archive/2015/release-3-46-may-june/mal>. (дата обращения: 23.10.2024)

55. Бугримова, И. В. Использование интерактивных игровых технологий на занятиях в кружках, клубах. / И. В. Бугримова // Пазашкольное выхаванне. – 2005. – №4. – С. 26 – 27.

56. Кашлев, С. С. Технология интерактивного обучения: сущность понятия и характеристика

методов / С. С. Кашлев // Народная асвета. – 2017. – № 7. – С. 18–24.

57. Серова, О. В. Применение интерактивных методов при профессиональном обучении в области дизайна / О. В. Серова. – Текст : непосредственный // Теория и практика образования в современном мире : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). – Санкт-Петербург : Заневская площадь, 2014. – С. 332–335.

58. Бахметова, Ю. Н. Интерактивные методы обучения студентов как часть практика – ориентированного подхода в образовании [Текст] / Ю. Н. Бахметова // Культурная жизнь юга России. – 2014. – №3. – С. 61–62.

59. Блинов, А. О. Интерактивные методы обучения в магистратуре [Текст] / А. О. Блинов // Альма Матер. – 2014. – №4. – С. 45–47.

60. Коротаева, Е. В. Будущее интерактивного обучения [Текст] / Е. В. Коротаева // Народное образование – 2013. – №2. – С.169–175.

61. Бурняшева, Л. А. Активные и интерактивные методы обучения в образовательном процессе высшей школы: Методическое пособие [Текст] / Л. А. Бурняшева. – М. : КноРус, 2016. – 219 с.

62. Ветошкина, Т. Активные и интерактивные методы обучения [Текст] / Т. Ветошкина, Н. Шнайдер. – М. : LAP Lambert Academic Publishing, 2015. – 164 с.

63. Вишневская, А. В. Применение интерактивных технологий в педагогическом вузе как основа педагогического взаимодействия в процессе подготовки будущего учителя [Текст] / А. В. Вишневская // Альма Матер. – 2012. – №9. – С. 42–44.

64. Воронкова, О. Б. Информационные технологии в образовании [Текст] / О. Б. Воронкова // Интерактивные методы. – М. : Феникс, 2018. – 598с.

65. Горностаева, А. М. Диалог с компьютером. Интерактивные средства обучения, созданные при помощи программы Macromedia Flash / А. М. Горностаева, Э. С. Ларина. – М. : Глобус, Панорама, 2018. – 120 с.

66. Гостин, А. М. Интерактивное веб – портфолио студента: структура и содержание / А. М. Гостин // Информатика и образование. – 2013. – №10. – С. 83–96.

67. Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в двух томах. Т.1 / П. П. Блонский. – М. : Педагогика, 1979. – 304 с.

68. Сираева, М. Н. Методологические основы гуманистической парадигмы высшего образования [Электронный ресурс] / М. Н. Сираева, // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 3. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30887> (дата обращения: 23.10.2024)

69. Шабдинов, М. Л. Гуманизм как основа духовно-нравственного воспитания личности / М. Л. Шабдинов, Э. У. Куркчи // Педагогический журнал. – 2018. – Т. 8. – № 2А. – С. 96–103.

70. Кузнецова, А. Я. Философский анализ гуманистических идей образования в контексте современного научного мировоззрения [Электронный ресурс] / А. Я. Кузнецова // Фундаментальные исследования. – 2006. – № 7. – С. 61–62. – Режим доступа: <https://fundamental->

research.ru/ru/article/view?id=5192 (дата обращения: 23.10.2024)

71. Ветров, Ю. П. Психолого-педагогическая подготовка преподавателей вуза к использованию методов интерактивного обучения / Ю. П. Ветров // СПО 2012. – №5. – С.89–95.

72. Вишневская, А. В. Применение интерактивных технологий в педагогическом вузе как основа педагогического взаимодействия в процессе подготовки будущего учителя [Текст] / А. В. Вишневская // Альма Матер. – 2012. – №9. – С. 42–44.

73. Матушанский, Г. У. Основные характеристики психолого-педагогической подготовки и переподготовки преподавателя высшей школы на современном этапе / Г. У. Матушанский, Ю. В. Цвенгер // Психологическая наука и образование. – 2001. – №2. – С. 26–31.

74. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя [Текст] / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1999. – 329 с.

75. Лабанов, А. А. Основы профессионально-педагогического общения [Текст] / А. А. Лабанов. – М. : Академия, 2006. – 312 с.

76. Подласый, И. П. Педагогика [Текст] / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 269 с.

77. Глузман, А. А. Характеристика содержания, структуры и функций педагогической деятельности преподавателей иностранных языков / А. А. Глузман // Гуманитарные науки. – 2020. – №3. – С. 83–92.

78. Кузьмина, Н. В. Подготовка учителя в педагогическом институте и университете (опыт сравнительного исследования / Н. В. Кузьмин,

А. А. Реан // Профессионализм педагога. – Ижевск : Изд-во Удмурт. Ун-та, 1992. – Ч. 1. – С. 41–44.

79. Елканов, С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С. Б. Елканов. М. : Просвещение, 1989. – 189 с.

80. Кан-Калик, В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс: исслед. субъектив.-эмоцион. сферы творч. процесса педагога / В. А. Кан-Калик. – Грозный : Чеч.-Инг. кн. изд-во, 1976. – 286 с.

81. Кузьмина, Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н. В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 20–26.

82. Алехина, С. В. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: метод. пособие / С. В. Алехина, М. М. Семаго. – М. : Изд-во МГППУ, 2012. – 156 с.

83. Колесникова, Е. Ю. Практика трансформации российского образования в свете социологических теорий: дефицит «социальности» / Е. Ю. Колесникова, Т. Д. Скуднава // Социально-гуманитарные знания. – 2015. – № 7. – С. 157–163.

84. Малофеев, Н. Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики / Н. Н. Малофеев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 1. – С. 3–10.

85. Бахарев, А. В. Развитие инклюзивных практик в истории современного российского образования / А. В. Бахарев. – М., 2018. – 157 с.

86. Цыренов, В. Ц. Социализация и инкультурация детей с ограниченными

возможностями здоровья в общеобразовательных организациях разных типов и видов / В. Ц. Цыренов. – М., 2015. – 442 с.

87. Скуднова, Т. Д. Социокультурное проектирование как средство интеграции воспитательно-образовательных ресурсов вуза и социума / Т. Д. Скуднова, А. В. Макаров // Вестник Адыгейского государственного университета. – Сер. 3, Педагогика и психология. – 2016. – Вып. 4. – С. 81–85.

88. Кларин, М. Б. Инновации в мировой педагогике / М. Б. Кларин. – М. : 1998. – 180 с.

89. Выготский, Л. С. Избранные педагогические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во АПН СССР, 1956. – 320 с.

90. Федотова, О. Ф. Исследовательские и учебные кейсы этнопедагогической направленности в системе профессиональной подготовки студентов. Учебное пособие [Электронный ресурс] / О. Ф. Федотова. – М. : Мир науки, 2022. – Режим доступа: <https://izd-mn.com/PDF/01MNNPU22.pdf> – (дата обращения: 22.09.2023)

91. Дружинина, М. А. Технология портфолио как средство формирования самообразовательных компетенций учащихся [Электронный ресурс] / М. А. Дружинина, М. В. Устинова // Материалы XIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2021/article/2018025175> (дата обращения: 23.10.2024)

92. Высоцкий, Д. Е. Правовые формы объектов инновационной деятельности / Д. Е. Высоцкий. – Донецк : Вебер, 2007. – 118 с.

93. Мысина, Г. А. Здоровьесберегающая образовательно-воспитательная среда вуза (опыт МГТУ им. Н. Э. Баумана) / Г. А. Мысина // Известия Уральского государственного университета. – 2010. – № 6(85). – С. 68–76.

94. Митина, Л. М. Личностно-профессиональное развитие педагога: современное осмысление и инновационная практика / Л. М. Митина, // Вестник практической психологии образования. – 2022. – Том 19. – № 2. С. 9–19

95. Кларин, М. Б. Инновации в мировой педагогике / М. Б. Кларин. – М. : 1998. – 180 с.

96. Яковлев, Б. П. Педагогические инновации в реализации оптимально построенного педагогического процесса основных субъектов учебной деятельности в вузе / Б. П. Яковлев, Г. И. Гафарова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4.

97. Григораш, О. В. Интерактивные методы обучения в современном вузе / О. В. Григораш, А. И. Трубилин. – Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2014. – №101. – С. 1286–1302.

98. Митина, Л. М. Личностно-профессиональное развитие педагога: современное осмысление и инновационная практика / Л. М. Митина // Вестник практической психологии образования. – 2022. – Том 19. – № 2. – С. 9–19.

## **РАЗДЕЛ 5. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **5.1. Организация экспериментального исследования по инклюзивной профессионализации лиц с СФО как формы социальной работы**

Статистика показывает, что любые социально-политические потрясения сопровождаются ростом количества незащищенных слоев населения, всплеском преступности, расцветом безнравственности, алкоголизма и наркомании среди представителей нового поколения, что требует безотлагательного вмешательства ученых с целью грамотной разработки комплексных технологий образовательной, воспитательной, реабилитационной и исполнительно-процессуальной системы, корректирующих и предотвращающих такие последствия. Социально-психологическая природа этого явления обостряет социально-экономические противоречия между индивидом и обществом, что только способствует дезадаптации, дисфункциональности наиболее слабых, психологически неустойчивых представителей общества.

Для построения здоровых, гуманистически ориентированных, социально устойчивых

общественных отношений система социальной защиты граждан Донбасса, как никогда, нуждается в реформировании, модернизации, поиске и внедрении новых педагогических форм социальной работы, направленных на реабилитацию и ресоциализацию самых незащищенных слоев общества – инвалидов, заключенных или только что освободившихся из мест лишения свободы, пенсионеров, что позволило объединить их в этой работе в одну категорию – лица с социально-функциональными отличиями. Несформированность социально-профессиональной субъектности у этой группы социальных клиентов, имея различную причинно-следственную казуальную связь и факторную основу, отрицательно влияет на качество их жизни, не позволяет полноценно функционировать в обществе, чувствовать себя уверенно, достойно справляться с возрастными кризисами и сложными жизненными обстоятельствами.

Возможности высшего инклюзивного образования предоставляют шанс формирования социально-профессиональной субъектности лицам с социально-функциональными отличиями, что означает их профессиональный рост, востребованность, конкурентоспособность, интернальность, жизнеустойчивость, морально-психологическую защищенность и ценностную ориентированность. Поле субъектного развития, созданное в условиях высшего образовательного учреждения, поможет решить вопросы социально-психологической адаптации, интеграции и активизации общественно-трудовой деятельности, субъектной целеустремленности в решении объективных и субъективных жизненных проблем.

Рассматривая теорию и практику профессионализации в системе высшего педагогического образования, мы сочли необходимым обновить теоретические подходы, введя в научный тезаурус понятия «лица с социально-функциональными отличиями» и «социально-профессиональная субъектность». Считаем, что метадисциплинарную морфологию проблемы формирования социально-профессиональной субъектности у лиц с социально-функциональными отличиями в условиях инклюзивного образования можно рассматривать под углом различных научных направлений и теорий. Огромный пласт отечественных и зарубежных научных исследований по философии, психологии, социологии, культурологии раскрывают следующие, поясняющие его, дисциплинарно-методологические составляющие:

– субъектность в структурах социальной реальности, ее генезис, сущность, факторы и динамика развития (К. А. Абульханова-Славская (1999), Л. И. Анцыферова (2000), А. В. Брушлинский (2006), М. А. Гусакова (2015), О. И. Глазунова (2012), А. К. Осницкий (2010), М. М. Старикова (2011), М. М. Глебова (2024) и др.);

– социальную субъектность, где изучаются вопросы, раскрывающие метаморфозы субъектности в современном мире, исследуется социальная субъектность пожилых людей, идеальность или реальность субъекта, субъект и субъективность в современной отечественной и зарубежной социальной философии, разрабатывается теория субъектности, континуально-генетический метод и др., это такие ученые, как: И. А. Мальковская (2008); З. Бауман

(2002); Э. Дюркгейм (1996); Ю. А. Кимелев (2006); А. Леонтьев (1983); О. Конт (2003); Т. Парсонс (2002); М. Вебер (1990); А. Шютц (2004); Л. Сокурская (2013); К. Абульханова; (2005); В. Алиев (2015); А. В. Брушлинский (2003); А. Ковалева (2014); В. Левичева (2014); А. Луков (2012); И. Яковлев (2012); Д. Тихомиров (2012); К. Мангейм (1994); М. Воловикова (2003); М. Хайдеггер (1947); С. Шугальский (2012); О. Оконешникова (2016); А. В. Махнач (2024); Н. М. Сараева (2024); С. Б. Дагбаева (2024); А. И. Лактионова (2024); А. А. Суханов (2024); М. Karwat (1981); W. Milanowski (1981) и др.;

– профессиональную субъектность, наблюдается изучение особенностей кризисов профессионального становления личности, формирования учебно-профессиональной субъектности, рассматриваются методики изучения субъектности как психолого-акмеологического условия личностно-профессионального развития, подходы к изучению и развитию профессионального мышления и др. Среди ученых К. А. Абульханова-Славская (1977; 2002); А. Деркач (2015); Д. Завалишена (2001); Е. Климов (1996); А. Маркова (1996); Н. Исаева (2008); А. Васильева (2016); Г. Миронов (2010); Е. Крищенко (2013); Е. Азлецкая, А. Щербина (2017); А. А. Залевская (2023); С. А. Пилюгина (2024); А. Bandura (2018); S. Milgram (2020); J. Martin (2021); R. L. Campbell (2022); J. C. Christopher (2022); M. N. Bickhard (2022) и др.;

– проблему социальной защиты, активности, образования пожилых людей исследуют: Л. Анцыферова (2001); О. Анисимова (2006); О. Косенко (2011); О. Краснова (1997); С. Максимова

(2000); Х. Гуфеланд (1996); Дж. Курцмен, Ф. Гордон (1987); Р. Кристоль (1995); Д. Салихова (2017); Г. Супруненко (2016); Е. Холостова (2015); Е. Хубулури (2016); Е. Чернышкова (2012); В. Репин, Д. Чернышков (2015); В. Кадневский, О. Костенко, В. Лемиш (2015); Г. А. Бордовский (2020); О. Н. Эргашев (2020); Н. Анисимов (2021); С. И. Богданов (2021); А. В. Шабров (2021) и др.;

– особенность ресоциализации заключенных или только что освободившихся из мест лишения свободы, инновационные методы и основные пути совершенствования социальной работы и получения образования в местах лишения свободы. Представители современной науки рассматривают вопросы социальной адаптации и исправления осужденных, возможности образования в ИУ, опираясь на классическую пенитенциарную педагогику А. Макаренко, В. Литвишкова, А. Митькиной, криминологию А. Алексева, Е. Алауханова, это Ю. Алферов (1994); А. Олейник (2001); Е. Багреева, И. Ускачева (2007); П. Голодов (2007); В. Плетнева (2007); М. Рыбак (2001); В. Селиверстов (2007); П. Сербун (2004); В. Шабанов (1999); В. Южанин (1992); Е. Емельянова (2010); М. Дахаев (2011); А. Дроздов (2016); И. Чернышов (2016); М. Яворский (2016); Г. Б. Добрецов (2022), А. А. Сулимова (2022) и др.

В основе исследований по инклюзивному образованию – решение вопросов, связанных с сегрегацией и стигмацией, наблюдающихся с повышением требований к профессиональной компетентности, рассматриваются проблемы специальной реабилитации, адаптации инвалидов, научно-психологическое, медицинское,

педагогическое и пр. сопровождение, нейропсихологический подход к инклюзивному образованию, предлагается концепция инклюзивного образования, и др., работы по инклюзивному образованию основываются на:

– профессионализации специальных кадров, обеспечивающих высококвалифицированный подход в обучении инвалидов (С. Алехина (2013); К. Абульханова-Славская (2007); Л. Анцыферова (2007); О. Кузьмина (2015); В. Хитрюк (2013); С. Черкасова (2011); Ю. Шумиловская (2011); Л. Шкерина (2005); В. Герасимова (2017); Л. Е. Т.огинова (2022); М. В. Матвеева (2022); Д. С. Райдугин (2024); О. Е. Кубякин (2024) и др.;

– вопросах антропологии инклюзии и разработке теоретических аспектов специальной педагогики (С. Алехина (2024); И. Вачков (2007); Н. Назарова (2014), А. Сунцова (2014); А. Шеманов (2014); Н. Буковцова (2011); Е. Потапова (2024); Е. В. Самсонова (2024); Ю. А. Быстрова (2024); Е. К. Андреева (2024); А. С. Некрасов (2024) и др.);

– инклюзивном обучении взрослых, создании инклюзивной образовательной среды в общем и профессиональном образовании (С. Азарова (2017); С. Волкова (2017); И. Кузовкина, Е. Костельникова (2017); А. Палецкая (2017); Е. Полянская (2017); Н. Третьякова (2017); Л. Балака (2017); Н. Чекалева (2012); Е. Холостова (2008); М. Тавакалова (2006); А. Сиротюк (2012); Е. В. Самсонова (2023); Ю. А. Быстрова (2023); В. В. Мануйлова (2023) и др.);

– научно-методическом обеспечении инклюзивного образования (Д. Леонтьев (2011); Т. Ахутина (2011); Н. Пылаева (2011); Т. Хотылева (2011); А. Шапошникова (2011); Т. Баланова (2017);

О. А. Денисова (2023); Л. А. Осьмук (2023); В. В. Рубцов (2023); Г. Г. Сайтгалиева (2023) и др.);

– проблемах разработки технологических аспектов организации инклюзивного образования, ресурсного обеспечения, моделирования (Н. Анохина (2017); Е. Иванова (2017), М. Колокольцева 2011, Е. Кутепова (2016), Е. Самсонова (2017); Е. Богданова (2017); Н. Буковцова, Л. Ремезова (2017); А. Джумагулова (2017); О. Козырева (2017) и др.); Л. М. Волосникова (2023); Н. М. Борзинец (2023) и др.

– вопросах, касающихся субъектности в подходах к организации инклюзивного образования, субъект-субъектного взаимодействия, социальной субъектности (С. Алехина (2024); Н. Малофеев (2011), Ю. Мельник, Н. Назарова; Банч Гарри Оуэн (2008); А. Влашу-Балафути (2003); А. Winzer Margret (2009); С. Н. Каштанова (2023); В. А. Кудрявцев (2023) и др.);

– проблемах адаптации зарубежного опыта инклюзивного образования (Эразм Роттердамский (1932); Л. Шипицина (1998); А. Бут (2003); Н. Г. Сигал (2016); Г. Стангвик (2003); Шуламит Рамон (2003); О. Соколова (2006); Г. Пенин (2009); И. Прищепова (2009); McLeskey (1999); Henry (2009); Hodges (2009); И. В. Вагнер (2024) и др.)

Изучение проблемы психологического обеспечения инклюзивной профессионализации в условиях высшей школы направлено на формирование социально-профессиональной субъектности у лиц с социально-функциональными отличиями и показывает, что в педагогической, социальной и психологической практике прослеживается значительное несоответствие уровня научно-теоретических знаний практическому применению теорий, подходов и основополагающих

идей, что, как показывает официальная статистика, проявляется в повышении негативных общественных явлений с участием данной категории социальных клиентов. Подходы к реабилитации с целью благополучного существования, открытых и безграничных образовательных возможностей, формирования высокой общественно-профессиональной позиции лиц с социально-функциональными отличиями, использование ими своего бесценного жизненного опыта в профессиональной деятельности не вызывают особого интереса у современных ученых, исследующих проблемы инклюзии. Вопросы профессионализации социальных работников касаются, в основном, форм, технологий обучения, формирования компетенций, личностных качеств, этических и характерологических особенностей обучающихся. В высшем инклюзивном образовании усматривается возможность обучения инвалидов, остальные нуждающиеся в этом лица с социально-функциональными отличиями учатся, как правило, редко, стихийно, так как реабилитационные возможности в процессе образования в высшем учебном заведении отечественными учеными не рассматриваются.

Из всего сказанного вытекает ряд противоречий разностороннего характера:

Онтологические:

– между ведущей ролью государства в гуманизации общества и государственными подходами к решению этих проблем средствами образования;

– между насущной необходимостью в удовлетворении потребности общества в решении

социальных проблем и отсутствием комплексной программы социальной реабилитации лиц с социально-функциональными отличиями средствами высшего инклюзивного образования;

– между масштабностью социального явления – лица с социально-функциональными отличиями и государственными подходами к решению этой проблемы;

– между потребностью в новых подходах к решению проблем социальной работы, направленных на формирование социально-профессиональной субъектности у лиц с социально-функциональными отличиями и отсутствием как самих научных понятий, так и научных подходов, рассматривающих эту проблему в ракурсе высшего инклюзивного образования;

– между высоким потенциалом, заключающемся в бесценном жизненном опыте лиц с социально-функциональными отличиями, и отсутствием научных работ, рассматривающих их как потенциальных социальных работников, а образование как процесс формирования социально-профессиональной субъектности, воспитания уникальных специалистов;

Образовательные:

– между эффективностью процесса гуманизации системы образования и использованием в качестве одного из перманентных инструментов этого процесса инклюзивное высшее образование;

– между повышением роли инклюзивного образования в воспитании высококлассных специалистов по социальной работе и отсутствием интереса к расширению контингента обучающихся;

– между высокими требованиями к формированию компетенций у выпускников образовательных учреждений, готовящих специалистов по социальной работе и существующими методами подготовки;

– между рекламной пропагандой высших учебных заведений о принятии абитуриентов из числа лиц с социально-функциональными отличиями и реальной методической, методологической, технологической и, наконец, архитектурной готовностью их обучать в условиях вуза;

– между потребностью в социальной адаптации и интеграции лиц с социально-функциональными отличиями и отсутствием для них специального образовательного поля, наполненного детерминированными действиями субъектного развития, необходимого для данной социальной группы;

– между фактическими возможностями обучаться в условиях вуза лиц с социально-функциональными отличиями и отсутствием специальных условий обязательного включения специальных компьютерных программ, технических средств, стихийность их использования в системе инклюзивного обучения;

– между потребностью в педагогических кадрах, готовых работать в условиях высшего инклюзивного образования, и отсутствием системы их специальной подготовки и переподготовки;

– между академическими научными методами, которые не дают эффективного результата в работе с лицами с социально-функциональными отличиями и введением новых психотерапевтических и психоаналитических методик, которые направлены на

решение их социально-психологических и клинических проблем;

– между очевидной рациональностью использования бинарности подходов к подготовке социальных работников в инклюзивном образовании: социальная реабилитация и профессионализация, и отсутствием развития и позиционирования таких моделей обучения;

Парадигмальные:

– между введением гуманистической парадигмы образования как ведущей и методами ее реализации;

– между необходимостью организации субъект-субъектного взаимодействия и отсутствием его практики в учебном процессе высшей школы;

– между теоретизацией представлений о личносно ориентированном обучении и практической возможностью его организации в образовательном процессе вуза.

Решение этих противоречий – это новое понимание системы инклюзивного образования, включение в нее, кроме высшего образования инвалидов – пенсионеров и освободившихся из мест лишения свободы. Объединение их в одну категорию – лица с социально-функциональными отличиями, это выявление общих психолого-педагогических, социальных и педагогических проблем формирования социально-профессиональной субъектности и возможность инклюзивно решать их, включая вопросы обучающего и правового, социально-экономического, социально-реабилитационного, и этического характера, что органично вписывается как в образовательную среду высшего учебного заведения, так и в социальную работу. Поэтому

вполне логичным будет формулирование научной сути данного исследования – рассмотреть бинарность социально-реабилитационных и инклюзивно-педагогических подходов в осмыслении процесса формирования социально-профессиональной субъектности у лиц с социально-функциональными отличиями в условиях высшей школы, что поможет сформулировать его цель.

Следовательно, целью исследования является теоретическое обоснование и практическое исследование социально-психологических особенностей процесса формирования социально-профессиональной субъектности у лиц с социально-функциональными отличиями в инклюзивном обучении в высшей школе.

Объект исследования – инклюзивная профессионализация лиц с социально-функциональными отличиями.

Предмет исследования – психологическое обеспечение инклюзивной профессионализации лиц с социально-функциональными отличиями.

Реализация поставленной цели осуществлялась путем достижения следующих исследовательских задач:

1. Провести теоретический анализ современных тенденций развития инклюзивного образования.

2. Дать научно-теоретическое обоснование понятийного аппарата проблемы формирования социально-профессиональной субъектности у лиц с социально-функциональными отличиями.

3. Раскрыть сущность социально-психологических особенностей процесса формирования социально-профессиональной

субъектности будущих специалистов социальной сферы с социально-функциональными отличиями в образовательном пространстве высшего учебного заведения.

4. Выявить закономерности моделирования поля субъектного развития по формированию социально-профессиональной субъектности у будущих специалистов социальной сферы с социально-функциональными отличиями.

5. Разработать и апробировать программу формирования социально-профессиональной субъектности будущих специалистов с социально-функциональными отличиями в высшем инклюзивном образовании.

Теоретическую и методологическую основу исследования составили:

– общенаучные принципы психических процессов и явлений субъектности (Б. Ананьев, Г. Андреева, А. Асмолов, А. Бодалев, Л. Выготский, А. Донцов, В. П. Зинченко, И. Кон, А. Леонтьев, А. Лурия, Б. Парыгин, С. Рубинштейн, Р. Майер, С. Московичи, Г. Триандис, Э. Фромм, Э. Эриксон и др.);

– подходы изучения явления социальной субъектности (Б. Ананьев, Ф. Березин, С. Рубинштейн, У. Кеннон, З. Фромм, Г. Селье, Г. Гартманн, Т. Шибутани и др.);

– подходы изучения явления профессиональной субъектности (Г. Андреева, И. Дмитриев, Л. Егоров, А. Налчаджян, А. Николаев, Ж. Сенокосов, И. Соловьев, Г. Тэддфел, Дж. Тернер и др.);

– педагогические концепции, разработанные отечественными и зарубежными психологами,

социологами, педагогами, раскрывающие основное содержание инклюзивного образования (Т. Стефаненко, Г. Соддатова, Е. Белинская, Н. Лебедева, Ю. Платонов, А. Мулдашева, Л. Шайгерова, Е. Шлягина, О. Хухлаев, Дж. Берри, М. Мид и др.);

– подходы изучения межгрупповых отношений и адаптации (В. С. Агеев, А. В. Булгаков, В. Дуаз, С. Московичи, Б. Поршнева, Дж. Тернер, А. Тэджфел, М. Шериф и др.);

– подходы проектирования образовательных сред (В. Ясвин и др.).

Для реализации поставленных задач использовались следующие методы: анализ документов, наблюдение, индивидуальные и групповые беседы, экспертная оценка, констатирующий и формирующий эксперимент. Для обработки эмпирических данных использовались статистические методы: анализ средних величин (метод сравнения с использованием t-критерия Стьюдента для установления достоверных различий), корреляционный анализ Пирсона линейной связи между исследуемыми признаками, факторный анализ. Для статистической обработки данных использовалась совокупность методов математической статистики, позволявших проверить сформулированные гипотезы на необходимом уровне статистической достоверности. Обработка данных проводилась с помощью пакета прикладных статистических программ IBM SPSS «Statistics-20».

В экспериментальном исследовании использовались следующие методики. Для выявления уровня сформированности социально-психологических детерминант социально-

профессиональной субъектности лиц с социально-функциональными отличиями применялась авторская методика, которая включала адаптацию и систематизацию таких методов и методик:

– на межгрупповом уровне – социометрическая методика «Социометрия», разработанная Дж. Морено, анкета «Этносоциологический опрос родителей» в авторской адаптации, анализ ситуации межгрупповой адаптации в авторской адаптации;

– на внутригрупповом уровне – экспертная оценка характеристик образовательных сред по В. Левину, изучение социально-психологического климата О. Михалюка и А. Шалыто, оценка психологической атмосферы в коллективе А. Филлера в авторской адаптации;

– на личностном уровне – Тест-опросник субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера, адаптирован Е. Бажиным, С. Голькиной, А. Эткингом, Методика исследования склонности к виктимному поведению (в адаптации автора), тест межличностных отношений Т. Лири, тест-опросник М. В. Исакова профессиональной субъектности, МЭДОС-2 «Комплексная методика изучения субъектности – социально-педагогической запущенности подростков» Р. Овчаровой (в адаптации автора).

Исследование должно проводиться в течение десяти лет на базе Луганского национального университета имени Владимира Даля и Луганского государственного педагогического университета. Общая выборка составила 1122 человека из них: 180 студентов (обучающихся с 2014 по 2024 год) и 16 преподавателей университетов.

Экспериментальная работа, организованная с целью проверки эффективности формирования социально-профессиональной субъектности в инклюзивной профессионализации лиц с СФО как формы социальной работы, охватывает такие основные этапы, как:

- организация поля субъектного развития вуза;
- организация разных, в том числе дистанционных, форм обучения;
- коррекция учебных планов;
- разработка учебной программы психологического обеспечения инклюзивной профессионализации;
- разработка внеаудиторных мероприятий: тренинга, консультаций.

## **5.2. Включение в учебный план авторской программы учебной дисциплины «Инклюзивное образование как форма социальной работы»**

Современный взгляд на возможности инклюзивного образования рождает новые цели и задачи, главной особенностью которых является решение вопросов профессионализации лиц с социально-функциональными отличиями, к которым, кроме инвалидов, относятся пенсионеры, военнослужащие и освободившиеся из мест лишения свободы. Подключение к инклюзии социальных клиентов поворачивает инклюзивное образование в русло социальной работы. Таким образом, инклюзивная обучение направлено на решение двух

проблем: профессионализация и социальная работа с лицами с СФО.

Программа дисциплины «Инклюзивное образование как форма социальной работы» была включена в учебный план в форме факультатива.

Создавая инклюзивное образовательное пространство вуза, следует учитывать целый ряд особенностей, связанных с уровнем подготовленности студентов, развитием их интеллектуальных способностей, мотивацией обучения, вектором ценностно-смысловой ориентации, психологической стабильностью, интернальностью, ассертивностью, коммуникативными качествами, позволяющими им адаптивно взаимодействовать в коллективе.

Современные ученые А. Артюхина, И. Иванова, В. Кучер, М. Чванова, В. Яковлев, С. Ядухина и др. рассматривают обучение как создание определенной образовательной среды, направленной на развитие педагогических и информационных технологий, интерактивных методов в процессе профессионализации, основанной на принципах открытости, непрерывности, последовательности. При этом образовательная среда вуза направлена, в основном, на получение знаний, овладение компетенциями во время теоретической и практической подготовки, немало внимания уделяется дистанционным формам и технологиям открытого образования.

Высшее инклюзивное образование тоже складывается из аудиторных занятий и внеаудиторной деятельности. Эти средовые уровни составляют целостное поливариантное поле, наполненное не только информацией, но и психолого-педагогической заботой о том, насколько слушатели готовы ее

воспринимать, каковы условия обучения, какие дополнительные средства нужны для его доступности, насколько комфортно и безопасно они себя чувствуют в нем.

Использование жизненного опыта студентов с СФО позволяет предположить, что подготовка специалистов социальной работы из числа социальных клиентов является особо ценным направлением в формировании социально-профессиональной субъектности студентов инклюзивного образования.

В связи с этим профессиональный интерес вызывает коллективная работа авторов Московского городского психолого-педагогического университета, среди них статья И. Вачкова [1], раскрывающая сущность и методологию полисубъективного подхода и таких необходимых для инклюзии понятий, как «взаимодействие» и «субъект», описывается типология полисубъекта, уровневая типологии общностей.

Любая системная работа должна базироваться на серьезной законодательной базе. Анализируя проблемы реализации инклюзивного образования, к выводу о возможности разработки новой нормативно-правовой базы, касающейся инклюзивного образования на всех уровнях, повышения уровня финансирования и преодоления стереотипов мышления родителей и педагогов приходит Е. Андрианова. Для этого, по ее мнению, требуется создание специфических условий и научная разработка новых методик и технологий инклюзивного обучения [2]

Векторность мотивационно-потребностной структуры личности, влияющей на ее поведенческий

репертуар, всегда направлена в сторону ее ценностно-смысловой ориентации, поэтому мнение российских ученых Е. Бурмистровой и Л. Федоровой о том, что ядром формирования профессиональной позиции педагогов в условиях инклюзивного образования является ценностный смысл, важность самоопределения педагога, умение видеть и принимать инновационные процессы, представляется как необходимая данность, и это придает ему неоспоримую значимость, как и проектная деятельность, определяемая ими как один из методов развития инклюзивного образования [3]

З. Кантор, О. Кузьмина, М. Сарапулова тоже подчеркивают необходимость особой качественной подготовки педагогов инклюзивного образования, заставляют по-новому взглянуть на личностные особенности инклюзивной профессионализации [4; 5; 6].

Системно и конструктивно к вопросу инклюзивного образования подходит С. Алехина. Рассматривая и исследуя разные грани его организации, она строит научные прогнозы динамики и перспектив его развития в российском обществе, обращает внимание на особую роль совершенствования методологических инклюзивных процессов, затрагивает не менее важные, чем предыдущие авторы, вопросы подготовки педагогических кадров [7; 8].

Давно преодолело споры такое понятие, как технологизация педагогического процесса, поскольку оно показывает методический путь его интенсификации и эффективности. Отражение современных тенденций развития этого понятия Ю. Брыкиным, Д. Фролочкиной, В. Моисеенко

показано в изучении проблемы технологизации инклюзивного образования. Анализируя эффективность организационных и педагогических технологий инклюзивного образования, авторы делают упор на его важности и необходимости, подчеркивают конституционное право каждого гражданина на образование, соответствующее его познавательным возможностям, состоянию здоровья и интеллектуальным способностям. Вполне логично, что эффективность инклюзивного образования они видят в методическом и программном усовершенствовании, обеспечении адаптивными методами такие технологии, как проблемное обучение, концентрированное обучение, модульное обучение, дифференцированное обучение, развивающее обучение, рефлексивное обучение, развитие критического мышления [9].

О. Н. Богомягкова затрагивает, на наш взгляд, важнейшую проблему психологической безопасности в условиях инклюзивного образования, что для нас является актуальным не только для лиц с инвалидностью, а всех обучающихся с СФО. Исследования автора построены на активизации ресурсов человеческой психики в трудных и экстремальных условиях, а «реализация потребности в безопасности – как сохранение психологической целостности индивида, наличия у него чувства удовлетворенности настоящим и уверенности в будущем, ощущения защищенности интересов и ценностей, включенности в окружающую действительность» [10]

Э. Б. Дунаевская затрагивает самую неожиданную сторону инклюзии, ее исследования касаются проявления одаренности детей с ОВС [11].

Т. А. Силантьева видит особую роль инклюзивного образования в гуманизации общественного сознания [12].

Решая вопросы подготовки кадров, болгарские ученые Теодора Въллова, Петя Марчева-Йошовска проводят исследование, помогающее понять отношение педагогов инклюзивного образования к повышению квалификации, анализируя нормативные документы и научные работы, касающиеся этого вопроса, приходят к выводу, что следует более ответственно подходить к процедуре сертификации, не исключая при этом формальное и неформальное обучение с помощью наставников [13].

Обзор литературы показывает, что ученые не перестают говорить о самом важном в инклюзивном образовании, вычленяя, обобщая и систематизируя свои наработки, касающиеся решения таких важных вопросов, как создание безбарьерной образовательной среды. Так, Н. Калинина, В. Жаркова и А. Малафий выявляют и называют две глобальные проблемы высшего инклюзивного образования: большинство вузов не готовы осуществлять инклюзивную профессионализацию (негибкие методы обучения, неадаптированное учебно-методическое обеспечение, низкая материально-техническая база) и архитектурная неприспособленность в создании безбарьерной среды (отсутствие пандусов, приспособленных санузлов, оборудование рабочего места, отсутствие вспомогательных средств обучения и пр.) [14].

В своих статьях Б. Невзоров, Н. Загузина и А. Бокова, описывая маршрут обучения инвалидов, убеждают в целесообразности внедрения ступенчатой модели непрерывного инклюзивного образования,

которая бы соблюдала преемственность между ступенями образования: ДОУ, школа, СУЗ, ВУЗ. Это, по мнению авторов, способствовало бы ратификации Россией конвенции ООН о правах инвалидов и позволило бы студентам реализоваться в профессиональной деятельности [15; 16].

Если интересы ученых Б. Айсмонтас, В. Волковой, А. Тюрина, И. Фроловой, В. Хитрюк и др. заключаются в исследовании и классификации педагогических условий реализации инклюзивного образования в вузах, применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, истории появления и развития инклюзивного образования, педагогической технологии формирования готовности будущих педагогов инклюзивного образования [17; 18; 19; 20; 22], то Е. Михальчи, рассматривая общие вопросы состояния инклюзивного образования в системе высшего образования России, моделирования социокультурной среды вуза для студентов с ОВЗ и инвалидностью [23; 24; 25], занимается решением глубинных психологических проблем, как правило, сопровождающих инклюзивное обучение, среди которых основной является виктимизация личности студентов с ОВЗ [26].

Ю. Елисеев и Т. Тимохина, показывая современные тенденции развития российского высшего инклюзивного образования, обращают внимание на психологическое состояние особого контингента студентов, имеющих специфические адаптивные возможности и способности к профессиональной подготовке [27].

Теоретико-методологический обзор литературы показывает, что инклюзивное

образование как форма социальной работы с лицами с социально-функциональными отличиями, к которым мы, кроме инвалидов, относим таких социальных клиентов, как люди предпенсионного возраста и пенсионеры, военнослужащие, лица, освободившиеся из мест лишения свободы, учеными пока не рассматривается.

Рабочая программа: «Инклюзивное образование как форма социальной работы».

Логико-структурный анализ дисциплины: курс входит в профессиональный цикл дисциплин по направлению подготовки 39.03.02 – Социальная работа, бакалаврской программы 39.03.02 – Социальная работа.

Дисциплина реализуется кафедрой социальной работы и организации работы с молодежью.

Основывается на базе дисциплин: «Теория социальной работы», «Социальная работа с разными группами клиентов».

Является базой для изучения дисциплин: «Технологии социальной работы», «История, методология и технологии социальной работы»

Цели и задачи дисциплины:

Цель: формирование у студентов умений и компетенций, соответствующих данному квалификационному уровню, инновационных представлений об инклюзивном образовании как о форме социальной работы, гуманистического мировоззрения, социально-профессиональной субъектности.

Задачи курса:

– на основе нового подхода к понятию инклюзивного образования сформировать инновационное представление об интеграции в

развитии отечественного инклюзивного образования и социальной работы;

– формировать ценностное и целостное мировоззрение, изучить особенности технологии социальной работы как особого вида образовательной деятельности;

– овладеть методологией практики социальной работы, ее формами и методами в инклюзивном образовании лиц с социально-функциональными отличиями.

Содержание дисциплины. Разрабатывая содержание дисциплины, берем во внимание то, что инклюзивное образование рассматривается нами не только как обучение инвалидов, но и как одна из форм социальной работы с лицами с СФО.

Содержание разделов дисциплины: теоретический подход к пониманию современного инклюзивного образования как формы социальной работы.

Структура технологий инклюзивного образования как формы социальной работы.

Раздел 1. Теоретический подход к пониманию современного инклюзивного образования как формы социальной работы

Тема 1. Инклюзивное образование как форма социальной работы: сущность, содержание, виды

Понятийный аппарат инклюзивного образования как формы социальной работы. Лица с социально-функциональными отличиями. Формирование социально-профессиональной субъектности как одна из основных задач инклюзивной профессионализации лиц с социально-функциональными отличиями.

Тема 2. Генезис становления инклюзивного образования в социальной работе

Инклюзивные технологии в социальной работе. Научно-методическое и информационное обеспечение инклюзивной профессионализации как формы социальной работы. Теоретические подходы развития инклюзивного образования как формы социальной работы.

Раздел 2. Структура технологий инклюзивного образования как формы социальной работы

Тема 3. Личностно ориентированные подходы в основе инклюзивного образования как формы социальной работы

Субъект-субъектное взаимодействие в личностно ориентированном обучении и в социальной работе с клиентом. Общие и частные личностно ориентированные технологии инклюзивного обучения. Личностно ориентированные технологии интеграции социальной работы и образования лиц с социально-функциональными отличиями.

Тема 4. Формирование ценностно-смысловой ориентации лиц с социально-функциональными отличиями

Ценностно-смысловая сфера личности, ее роль, сущность, методы формирования. Технологии социальной работы в образовании с целью формирования ценностно-смысловой ориентации личности: метод ситуационного анализа; ситуационные задачи (СЗ), ситуационные упражнения (СУ). Методы образования в социальной работе: метод ситуационно-ролевых игр, метод дискуссии.

Виды контроля по дисциплине:

Текущая аттестация студентов производится в дискретные временные интервалы лектором и

преподавателем(ями), ведущими практические занятия по дисциплине в следующих формах:

- письменные домашние задания;
- контрольные работы;
- семинарские работы;
- проверка самостоятельных заданий (слайды, презентации, доклады, письменное конспектирование).

Итоговая аттестация проводится в виде зачета.

Введение в учебный план данной программы позволит студентам расширить представления об инклюзии. Для будущих социальных работников и специалистов других профилей по направлению «Социальная работа» откроются возможности использования инклюзивного образования не только в целях образования, но и с целью проведения реабилитации, ресоциализации и адаптации клиентов.

### **5.3. Результаты экспериментальной работы по формированию социально-профессиональной субъектности студентов с СФО**

Обобщая и систематизируя программу экспериментального исследования по инклюзивной профессионализации лиц с СФО как формы социальной работы, представим ее в таблице (Табл. 5.1)

**Таблица 5.1.**

**Организационный план  
Экспериментальной программы исследования  
эффективности психологического обеспечения  
инклюзивного образования лиц с СФО в условиях  
вуза как формы социальной работы**

<b>Организационные меры</b>	<b>Цель</b>	<b>Формы и методы работы</b>	<b>Результат</b>
Ремонт и построение пандусов, перепланировка санузлов, проходов в общедоступные места, приспособление комнат в студенческом общежитии	Архитектурная доступность вуза для лиц с СФО из числа инвалидов	Работа с администрацией вуза	Предоставлены документы по инклюзивному образованию (наличие обучающихся инвалидов с проблемами опорно-двигательной системы)
Составление расписания занятий с учетом физических возможностей и возраста лиц с СФО (нижние этажи)	Доступность для инвалидов и пенсионеров	Работа с кураторами групп, диспетчерской	Расписание с учетом физических возможностей и возраста лиц с СФО (нижние этажи)
Организация дистанционных форм обучения	Доступность обучения	Работа с профессорско-преподавательским составом кафедры	Курсы по дистанционному обучению, разработка программ

Продолжение Таблица 5.1

<p>Коррекция учебных планов с учетом научно-методического обеспечения формирования социально-профессиональной субъектности</p>	<p>Психологическое образование, сопровождение, овладение методами психологической коррекции, реабилитации, ресоциализации</p>	<p>Работа с администрацией и профессорско-преподавательским составом кафедры, со студентами</p>	<p>Анализ и коррекция учебных планов, включение в учебный план дисциплины «Программное обеспечение инклюзивной профессионализации как формы социальной работы»</p>
<p>Разработка авторской учебной программы, направленной на программное обеспечение инклюзивной профессионализации лиц с СФО как формы социальной работы</p>	<p>Овладение методами психологической коррекции, реабилитации, ресоциализации</p>	<p>Работа с администрацией и профессорско-преподавательским составом кафедры</p>	<p>УМКД по новой дисциплине «Инклюзивная профессионализация как формы социальной работы»</p>
<p>Составление плана внеаудиторных мероприятий, направленных на методическое обеспечение инклюзивной профессионализации лиц с</p>	<p>Овладение методами психологической коррекции, реабилитации, ресоциализации; психоаналитическая работа по устранению проблем личностного характера (виктимизация,</p>	<p>Работа с администрацией и профессорско-преподавательским составом кафедры, индивидуальная и групповая консультативная</p>	<p>План внеаудиторных мероприятий: тренинг, консультации</p>

Продолжение Таблица 5.1

СФО как формы социальной работы	адаптация, интернальность, ассертивность и пр.)	работа	
Подбор групп для участия в эксперименте	Разработка опросников, анкет Проведение опросов, анкетирования, психодиагностирование	Оценки психологического состояния, составление индивидуальных-личностных характеристик	Формирование ЭГ и КГ
Подбор и разработка методов реабилитации и ресоциализации лиц с СФО	Включение в программу психоаналитических и психотерапевтических методов по устранению проблем личностного характера лиц с СФО	Анализ научной литературы, справочников методические разработки	Методические рекомендации и по проведению практических занятий по дисциплине «Инклюзивная профессионализация как формы социальной работы»
Подбор и разработка методов формирования социально-профессиональной субъектности лиц с СФО	Субъект-субъектное взаимодействие, психолого-педагогические методы работы	Анализ научной литературы, справочников, методические разработки	Список методик и их описание
Подбор и разработка методов исследования уровня сформированности	Подбор методик по исследованию акцентуаций характера, интернальности, ассертивности; педагогические –	Анализ научной литературы, справочников, методические разработки	Список и описание методик (Приложения 3-8)

Продолжение Таблица 5.1

социально-профессиональной субъектности лиц с СФО	развития когнитивных способностей, овладения профессиональными знаниями и умениями		
Констатирующий эксперимент	Стартовое исследование уровня сформированности социально-профессиональной субъектности лиц с СФО	Обработка данных	Анализ результатов исследования, апробации, публикации
Формирующий эксперимент	Организация образовательного процесса по разработанным учебным планам, программам, методикам	Исследование уровня сформированности социально-профессиональной субъектности лиц с СФО	Анализ результатов исследования, апробации, публикации
Подведение итогов	Обобщение результатов исследования	Обобщение опыта исследования	Публикации по теме исследования, апробации

Разнообразие проявлений социально-функциональных отличий, обучающихся в вузе, дает основания для оценки их психологического состояния. Для этого были выбраны такие показатели, которые прослеживаются на всех уровнях личности: соответствие когнитивной деятельности календарному возрасту; сформированность произвольных психических процессов; наличие саморегуляции; адекватная самооценка; наличие адекватных положительных эмоций; выраженность

акцентуаций характера в пределах нормы; отсутствие вредных привычек.

Исследователи (А. Змановская, К. Леонгард, А. Личко) доказывают, что имеющимся свидетельством о несформированности субъектности как общественно ценностных ориентиров могут служить акцентуации характера, что, накладываясь на другие проявления личностных характеристик, могут отражаться на социально-функциональном уровне. С помощью опросника А. Личко определялись наиболее выраженные акцентуации характера, что подтвердило, что даже в «чистом» виде все 100% лиц с СФО имели яркую выраженность акцентуации характера, что проявлялось в агрессии или, наоборот, в подавленности, непредсказуемых эмоциональных проявлениях. Так, по нашим данным, высокий уровень выраженности акцентуаций характера был выявлен у 10% студентов из ЭГ и у 11,3% лиц с СФО с КГ; средний – у 68% лиц с СФО с ЭГ и 67,7 – с КГ; низкий – у 22% лиц с СФО с ЭГ и у 21% лиц с СФО с КГ. В результате диагностирования наиболее распространенным оказался неустойчивый тип акцентуирования (40,2%), на втором месте – гипертимный (25,6%), на третьем – возбуждающий (10,2%), на четвертом демонстративный (9,4% от общего количества лиц с СФО).

В процессе психодиагностирования оказалось, что у лиц с СФО с девиантным поведением (освободившиеся из мест лишения свободы), которые вызвали наибольшее беспокойство, отмечалась смешанная, сложная акцентуация характера. Поэтому была применена методика, которая позволила выявить не только основную акцентуацию, но и фон, на котором она отражается (микроклимат в

коллективе, взаимоотношения в семье, незнакомыми людьми и др.).

Установлено, что основной причиной социально аномального поведения молодежи, тормозящей развитие интернальности, не способствующей асертивному взаимодействию, являются наиболее распространенные формы девиаций – аддикции, к которым относятся алкоголизм и наркомания. Именно поэтому было проведено исследование, целью которого было изучение структуры зависимостей, преморбидных (предшествующих) факторов и особенностей личностей, оценки реально социального статуса лиц с социально-функциональными отличиями, определение направлений профилактики.

В ходе исследования был проведен ретроспективный анализ 118 студентов с социально-функциональными отличиями 1-6 курсов в возрасте от 18 до 52 лет, обучающихся по направлению «социальная работа». Преобладали студенты от 19 до 22 лет (17 человек, 14,4%). Наркотики употребляют 9,3% (11 чел.), курят – 41,5% (49 чел.), употребляют алкоголь – 52,5% (62 чел.). Среди наркотических веществ лидирующие позиции занимает употребление конопли и ее производных. Наиболее часто встречающаяся форма нарушения поведения – аддиктивное (60,7%). Исследуемая группа разделена на имевших систематическое употребление алкоголя 12,7 % (15 чел.) и тех, у кого данный факт отсутствовал – 87,3% (103 чел.).

Поскольку диагностика проводилась с целью определения методов реабилитации, коррекции поведения, то важно было установить, имеются ли симптомы психического расстройства, насколько

выражен крайний вариант нормы акцентуации по классификации К. Леонгарда.

С этой целью проводилась оценка преморбидных факторов, особенностей установок личности, склонностей и интересов, изучение социального статуса. Для оценки достоверности использовались калькуляторы сайта «Medstatistic.ru»: относительный риск, доверительные интервалы, Хи-критерий Пирсона.

В результате исследования было установлено, что большинство лиц с социально-функциональными отличиями, систематически употребляющих алкоголь, имеют отягощенную наследственность (67,7%), чего не скажешь о тех, кто употребляет наркотики, абсолютное большинство которых из благополучных семей. Однако было установлено, что отсутствие отягощенности незначительно влияет на развитие аддиктивного поведения. У 83% лиц с СФО нет перинатальной (греч. *pen* вокруг + лат. *natus* рождение) патологии, различия незначительны. Воспитание в полной семье наличествует у 64,5 и 73 % лиц с СФО в группах с зависимостями и ее отсутствием соответственно. Среди зависимых высок процент пациентов, выросших в семье без отца (26,67 %). Анализ личностных установок: в дошкольном периоде чаще встречались затруднения в общении со сверстниками (12,9 % и 3,2); в начальной школе имели затруднения в общении со сверстниками (19,35% и 16,67%), стремление к одиночеству (6,45 и 6,67%), у лиц с СФО группы с алкогольной зависимостью добавляются сложности в освоении учебного материала (10%). В подростковом возрасте употребляющие наркотики показали затруднения в общении со сверстниками и низкую

заинтересованность учебной работой (12,9%), стремление к одиночеству (9,68%). Зависимые от алкоголя показали затруднения в общении со сверстниками (20%), неровность настроения, затруднения в освоении учебного материала (6,45%). На момент осмотра в группе употребляющих наркотики преобладали: враждебность (16,3%), неуправляемость, неаккуратность (по 9,68%), низкая эмпатия, затруднения в общении – 6,45%. У злоупотребляющих алкоголем: неровность настроения (43,3%), враждебность (23,3%), неаккуратность (16,67%), неуправляемость, затруднения в общении – 6,67%. 38 и 66,6% не имели выраженных увлечений и интересов. В группе употребляющих наркотики в подростковом возрасте преобладала дромомания (бродяжничество, стремление к частой смене жительства без особой причины) – 16,3%, труд – 12,9%. В группе алкоголиков – дворовые компании и дромомания – 10%. В группе употребляющих наркотики уже пытались получить высшее образование 29%, среднее специальное – 25,8%, своевременно получили среднее 25,8%, получили позже остальных сверстников – 9,7%. Среди студентов-первокурсников с СФО – 56,6% со средним специальным, 33% – незаконченным средним специальным образованием, 10% имеют незаконченное высшее. В группе студентов, обучающихся заочно, употребляющих наркотики, 17% не работает, в группе злоупотребляющих алкоголем – 83%. Процент студентов с инвалидностью – 9% в группе употребляющих наркотики, почти вдвое больше – 16% – среди злоупотребляющих алкоголем. Среди инвалидов, употребляющих наркотики и обучающихся заочно, – 45% безработных, среди них

зависимых – 16,67%, 51,6% находятся на иждивении родных, 12,9% получают пенсию по инвалидности, 32,2% – соединяют эти источники дохода. В группе зависимых от алкоголя инвалидов, обучающихся на заочном отделении, 13% на иждивении, 36,6% получает пенсию по инвалидности, 46,6% – сочетают эти источники дохода.

В результате данного исследования были сделаны следующие выводы:

В среднем 45,5% опрошенных правонарушителей, которые были участниками исследования, употребляли наркотики, 36,4% – пробовали, а 3,2% отказались отвечать; только 14,9% опрошенных никогда не пробовали наркотиков. По данным опроса, среди членов исследуемых групп, совершивших правонарушения, 74,6% лиц с СФО употребляли алкоголь.

Наследственность, перинатальная патология и другие преморбидные факторы изолированно не оказывают влияния на развитие аддиктивного поведения, имеет значение проявления совокупных факторов.

Алкоголизация лиц с СФО и употребление ими наркотических веществ тормозит процесс развития социально-профессиональной субъектности и способствует развитию аддиктивного поведения.

Профилактика развития зависимостей должна начинаться со своевременной амбулаторной помощи нарколога, отсутствия стигматизации пациентов, доступности и регулярной психотерапии, в условиях образовательного учреждения – система психологической помощи в виде групповой и индивидуальной работы.

На основании того, что отобранные испытуемые имели функциональные отличия, результаты беседы позволили выделить некоторые специфические признаки, использованные нами при составлении анкеты, которая была применена в дальнейшем исследовании. А именно: желание «уйти» от реальной жизни, плохое настроение, психологическое самочувствие, неадекватная самооценка (либо очень низкая, либо завышенная). С целью выявления самоопределения лиц с СФО было проведено тестирование групп 1-6 курсов. Анкета содержала 15 утверждений (7 – позитивных и 8 негативных), которые должны были подтвердиться или нет участниками исследования. По количеству ответов («да», «нет», «иногда») определялся уровень самооценки каждого обучающегося по трем ступеням (завышенная, заниженная, адекватная).

Результаты анкетирования показали, что у 40% лиц с СФО была завышенная самооценка, в 12,3% – адекватная, у 47,7% респондентов самооценка была заниженной. Это подтверждают выводы, сделанные по результатам анализа психологических методик (Г. Айзенка и Г. Вильсона «Исследование личностных качеств»; Пантелеева «Самооценка») о наличии у значительного количества лиц с СФО неполноценности (15%) и неуверенности в себе (25%). Наличие таких черт в характере лиц с СФО мешает саморегуляции, подавляет психическое состояние, делает их беззащитными перед агрессивно настроенными людьми, может побуждать к употреблению наркотиков, табака, алкоголя, то есть влиять на поведение, способствует их дезадаптации, а функции восстановления гомеостаза при нарушенных адаптационных механизмах заменяются предметом

зависимости, лица с СФО справляется со стрессом, употребляя алкоголь, наркотик или играя в азартную игру.

Информация об уровне сформированности общественно ценностных ориентиров у лиц с СФО была собрана путем независимых характеристик педагогов и их самих, проведения супервизии.

Для определения уровня сформированности субъектности на основе общественно ценностных ориентиров у лиц с СФО в условиях вуза применялись следующие диагностические методики: арт-терапевтический метод, метод проектов; независимых характеристик, опросники Колберга, Дж. Роттера, Франкла и Рубинштейна, А. Личко, анализ усредненных профилей СММИЛ Л. Собчик (стандартизированный многопрофильный метод исследования личности, компьютерный вариант).

Анализ усредненных профилей показывает основные тенденции выраженности индивидуально-личностных характеристик в рассматриваемой выборке. Статистический смысл этого в том, что степень вариативности сочетания индивидуально-личностных характеристик в этих группах небольшой. Иными словами, лица с СФО, относящиеся к конкретной социальной группе (инвалиды, пенсионеры, освобожденные из мест лишения свободы, военнослужащие), поведением являются похожими друг на друга с социально-психологической и педагогической точки зрения, образуя определенный тип людей, отличающийся индивидуально-личностными характеристиками. Есть личностные характеристики социально-профессиональной субъектности, характерные для всей категории лиц с СФО: виктимизация,

интернальность, ассертивность, Их показатели могут быть прямо противоположными, но именно они являются ключевыми в определении ценностно-смысловой векторности личности, которая влияет на формирование социально-профессиональной субъектности.

Сравнительный анализ был проведен по всем шкалам составленной нами оценочной методики, суть анализа заключалась в сравнении средних значений ЭГ и КГ с нормативными средними значениями по каждой шкале. После обработки компьютерных данных мы определили среднегрупповые показатели социально-профессиональной субъектности(табл. 5.2).

**Таблица 5.2.**

**Среднегрупповые показатели социально-профессиональной субъектности в ЭГ и КГ (значение по результатам констатирующего исследования, в %)**

№ п/п	Уровень	ЭГ (102 чел.)		КГ (103 чел.)	
		Кол-во	%	Кол-во	%
1	Высокий	49	41	41	47,8
2	Средний	43	59	42	52,2
3	Низкий	0	0	0	0

Сопоставление психолого-педагогических характеристик лиц с СФО показывает, что по мере выраженности характера их функциональных отличий выявляются следующие составляющие социально-профессиональной субъектности:

Ценностно-смысловая векторность, определяющая смысл жизни не вообще, а в данный период времени. Ученые (В. Франкл, М. Бобнева и др.) считают, что ценности и ценностные представления,

являясь высшими структурами внутреннего мира субъекта, выступают в качестве главных регуляторов и посредников социального поведения личности. К показателям ценностно-смысловой векторности относим [28]:

– интернальность, локус субъективного контроля, ответственность, мотивация профессионального роста, развития, желание приносить пользу себе и другим своим трудом;

– эмоциональные ценности (эмпатийность);

– ценности отношений (ассертивность) – открытое, прямое поведение, не имеющее умысла причинить вред другим людям, автономия, а также независимость от оценок, внешних влияний и способность регулировать собственное поведение; самодостаточность;

Социальная субъектность: физическая активность, социальное положение (наличие работы), социальная активность (желание трудиться, принимать участие в жизни общества) [29; 30].

Проведенное эмпирическое исследование позволило выделить факторы трудовой активности в пожилом возрасте: возраст и состояние здоровья; стремление повысить уровень материального благополучия, потребность трудиться, увлеченность процессом труда, мотивация достижения, потребность в общении с коллективом; стремление к самоактуализации, позитивная самооценка, внутренний локус контроля.

Профессиональная субъектность [31; 32]:

– интегративное личностное качество, в основе которого лежит отношение к себе как профессионалу, приносящему пользу себе и другим, творчество в

профессии, поиски нового, желание изменить в своей профессии что-то к лучшему;

– высшая форма регуляции профессиональной деятельности и процесса личностно-профессионального развития, обеспечивающая согласование личностных потребностей, способностей, ожиданий с условиями и требованиями деятельности, построение профессионального пути в соответствии с собственными целями и ценностями; постоянное стремление к самосовершенствованию через разрешение противоречий;

– успешное освоение профессиональной деятельностью и непрерывное личностно-профессиональное саморазвитие и самореализация в профессии.

Исследование направления ценностно-смысловой векторности проводился следующим образом: на каждого респондента экспериментальной и контрольной групп была заведена карточка учета, которая заполнялась по ходу эксперимента.

Исследования показателей когнитивно-информационного компонента до и после эксперимента показали, особенности психических процессов (память, мышление, восприятие информации, ощущение, воображение, внимание, как состояние сознания и условие выполнения деятельности); эмоционально-волевые проявления (сдержанность, настойчивость, последовательность, импульсивность и др.) повысились. Если констатирующий этап показал, что только 2,4% студентов с социально-функциональными отличиями ЭГ имели высокий уровень; 20,4% – средний и 77,2% – низкий уровень самоопределения, то после введения экспериментальной программы эти показатели

повысились до 20,4%, 47,6% и 32% соответственно. Исследование критерий эмоционально-волевого компонента относим профессиональную интернальность состояния студентов с СФО показало, что до эксперимента для 16,8% этих студентов характерен крайне низкий уровень работоспособности, энергичности, инициативности, что часто может выступать основной психологической причиной неадекватного, импульсивного поведения, которое может приводить к аддикциям, нежеланию работать, иногда – к асоциальным поступкам, то после проведения экспериментальной программы этот показатель снизился до 10,6%; стрессоустойчивость анализировалась, исходя из уровня тревожности на достаточном уровне стрессоустойчивость слабо сформирована в обеих группах, сказывается посттравматический синдром из-за длительной стрессовой обстановки в регионе; средний – у 21,2% респондентов из ЭГ и у 19,5% КГ; низкий – 78,8 с ЭГ и с 80,5 КГ, после эксперимента – появился высокий уровень у 6,2% респондентов из ЭГ, средний показали 28,4% респондентов из ЭК, тогда как в КГ этот показатель остался без изменения и низкий уровень показали 65,4% в ЭГ. Эмоционально-волевые проявления (сдержанность, настойчивость, последовательность, импульсивность и др.) определились таким образом: достаточный уровень по 10% в обеих группах; средний у 41,2% респондентов ЭГ и 40% КГ; низкий – 48,8% в ЭГ и 50% КГ. После экспериментальной работы эти показания изменились в обеих группах, но в ЭГ повысилось количество респондентов с высоким уровнем устойчивых

эмоционально-волевых проявлений на в среднем на 18, 6%, тогда как в КГ всего на 4,2%.

Профессиональная интернальность как критерий эмоционально-волевого компонента исследовалась по методике «Локус контроля Дж. Роттера». До эксперимента достаточный уровень показали 3,1% респондентов из ЭГ и такое же количество КГ; средний уровень – 15,1% из ЭГ и 13,8 КГ; низкий – 81,8 с ЭГ и 83,1 КГ. После проведения экспериментальной работы достаточный уровень повысился в обеих группах: в ЭГ вырос в 2 раза, в КГ на 3,1%. Субъектно-деятельностный компонент до эксперимента в среднем по всем показателям показал такие результаты: достаточный уровень по 20% в обеих группах; средний определился в 49,4% лиц с ЭГ и 48,7% КГ; низкий – 30,6% из ЭГ и 31,3% с КГ, после эксперимента – достаточный уровень вырос до 23,1%, средний вырос до 65,4%, низкий упал до 11,5% в ЭГ, в КГ эти показатели тоже изменились, но совсем незначительно.

Таким образом, экспериментальная работа показала, что с помощью организации системной работы, введения в практику вуза программ по формированию социально-профессиональной субъектности лиц с СФО, ее показатели будут сформированы значительно лучше, чем без нее. Следует разрабатывать меры по усовершенствованию программного обеспечения инклюзивной профессионализации как формы социальной работы, ввести в учебный план авторскую программу «Инклюзивное образование как форма социальной работы» на постоянной основе.

## ЛИТЕРАТУРА К РАЗДЕЛУ 5

1. Вачков, И. В. Полисубъективный подход к взаимодействию субъектов инклюзивной образовательной среды / И. В. Вачков. – Москва // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования. – М. : Московский городской психолого-педагогический университет, 2013. – С. 84–96.

2. Андрианова, Е. И. Инклюзивное образование: характеристика, сущность проблемы / Е. И. Андрианова // Вестник НовГУ. – 2016. – №93. – С. 14–16.

3. Бурмистрова, Е. В. Развитие профессиональной позиции педагогов в условиях инклюзивного образования. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / Е. В. Бурмистрова, Л. И. Федорова ; отв. ред. С. В. Алехина. – М. : МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013. – 334 с.

4. Кантор, З. В. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы подготовки кадров / З. В. Кантор, И. П. Волкова, А. А. Богданова // Здоровьесберегающее образование. – 2014. – № 4. – С. 20–23.

5. Сарапулова, М. А. Личностная готовность педагогов массовой школы к работе с детьми с ОВЗ / М. А. Сарапулова // Специальное образование. – 2017. – №2. – С. 59–66.

6. Алехина, С. В. Современные тенденции развития инклюзивного образования в России / С. В. Алехина // Развитие современного образования: теория, методика и практика : материалы V

Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 14 авг. 2015 г.) / ред. : О. Н. Широков. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 10–15.

7. Алехина, С. В. Профессиональная подготовка педагога к реализации инклюзивного образовательного процесса / С. В. Алехина. – М. : Московский городской психолого-педагогический университет, 2016. – 352 с.

8. Брыкин, Ю. Технологизация образовательного процесса при инклюзивном подходе в обучении / Ю. Брыкин, Д. Фролочкина // Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. Редколлегия: О. Н. Широков, январь 2018. – Чебоксары : ООО Интерактив плюс, 2018. – С. 14–18.

9. Богомягкова, О. Н. Психологическая безопасность личности в условиях инклюзивного образования / О. Н. Богомягкова // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 4. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 67–78

10. Дунаевская, Э. Б. Роль психологически безопасной образовательной среды для проявления одаренности в инклюзивном образовании / Э. Б. Дунаевская // Когнитивная психология: методология и практика : Коллективная монография. – СПб. : Изд-во ВВМ, 2015. – 458 с.

11. Силантьева, Т. А. Инклюзивное образование как способ изменения общества / Т. А. Силантьева // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы [Текст]: Сборник материалов III Международной научно-практической конференции / Под ред. С. В. Алехиной. – М. : МГППУ, 2015. – С. 96–112

12. Въллова, Т. Д. Образование и наука: современные тренды : коллективная монография / гл. ред. О. Н. Широков. –Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – С. 59–70.

13. Калинина, Н. Д. Проблемы инклюзивного образования в вузе / Н. Д. Калинина, В. Л. Жаркова, А. С. Малафий // Педагогический опыт: теория, методика, практика, Чебоксары : ООО : Интерактив плюс. – 2016. – №1 (6), 2016. – С. 41–43.

14. Невзоров, Б. П. Непрерывность как основа качества инклюзивного образования / Б. П. Невзоров, Н. Н. Загузина, А. В. Боков /// Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2017. – № 3. – С. 26–34.

15. Загузина, Н. Н. Инновационный проект по организации Кузбасского регионального ресурсного центра непрерывного инклюзивного образования / Н. Н. Загузина, А. В. Боков, Б. П. Невзоров // Учитель Кузбасса. – 2017. – № 3. – С. 3–11.

16. Айсмонтас, Б. Б. Инклюзивное образование студентов с инвалидностью и ОВЗ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий / Б. Б. Айсмонтас ; под ред. Б. Б. Айсмонтаса. – М. : Изд-во МГППУ, 2015. – 348 с.

17. Волкова, В. В. Исследование педагогических условий реализации инклюзивного образования в вузах / В. В. Волкова, Е. В. Михальчи // Педагогическая наука и образование. – 2015. – № 2. – С. 5–16.

18. Волкова, В. В. Классификация педагогических условий реализации инклюзивного

образования в вузе [Электронный ресурс] / В. В. Волкова, Е. В. Михальчи // Журнал министерства народного просвещения. – 2015. – Вып. 3. – Режим доступа: <http://ejournal18.com/en/archive.html> (дата обращения: 20.07.2024)

19. Тюрин, А. В. История появления и развития инклюзивного образования / А. В. Тюрин // Точки над Ё. – 2015. – № 1. – С. 94–134.

20. Фролова, И. М. Инклюзивная профессионализация в России: проблемы, перспективы / И. М. Фролова // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2017. – №3(76). – С. 347–349.

21. Хитрюк, В. В. Инклюзивное образование: педагогическая технология формирования готовности будущих педагогов / В. В. Хитрюк // Вестник Московского университета. Серия 20 : Педагогическое образование. – 2015. – № 1. – С. 100–112.

22. Михальчи, Е. В. Состояние инклюзивного образования в системе высшего образования в России / Е. В. Михальчи // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – С. 42–53.

23. Михальчи, Е. В. Моделирование социокультурной среды вуза для студентов с ОВЗ и инвалидностью / Е. В. Михальчи // Социально-гуманитарные знания. – 2015. – Вып. 1. – С. 354–360.

24. Михальчи, Е. В. Особенности организации и проведения спортивных мероприятий для лиц с ОВЗ и инвалидностью / Е. В. Михальчи, И. В. Николаев // III Всероссийская заочная научно-практическая конференция «Теория и практика дистанционного обучения учащихся и молодежи с

ограниченными возможностями здоровья» : сб. материалов. – Кемерово, 2016. – С. 66–70.

25. Михальчи, Е. В. Педагогическая коррекция виктимизации у студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / Е. В. Михальчи // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. – М. : Изд-во РУДН, 2014. – С. 613–620.

26. Елисеев, Ю. В. Тенденции в развитии профессиональной подготовки в условиях инклюзивного образования [Текст] / Ю. В. Елисеев, Т. В. Тимохина // Образование и общество. – 2016. – № 2 (97). – С. 53–56.

27. Абакумова, И. В. Ценностно-смысловые установки как фактор социальной интеграции личности в условиях вооруженного конфликта / И. В. Абакумова, Е. Н. Рядинская // Вестник Удмуртского университета. Психология. Социальная психология. – 2017. – Т. 27, вып. 1. – С. 82–88.

28. Старикова, М. М. Социальная субъектность пожилых людей в основных сферах их жизнедеятельности: на материалах Нижегородской и Кировской областей: дисс. ... кандид. социол. наук / М. М. Старикова; Специальность ВАК РФ22.00.04. – Нижний Новгород, – 244 с.

29. Люсова, О. В. Психологические факторы трудовой активности пожилого человека / О. В. Люсова // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 11. – 2016. – №1(15). – С. 84–90.

30. Миронов, Г. А. Определение профессиональной субъектности как акмеологического феномена / Г. А. Миронов // Акмеология. – 2009. – № 3 (специальный выпуск,

посвященный V Международной конференции «Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека»).

31. Будникова С. П. Профессиональная субъектность в структуре личностной субъектности будущего педагога / С. П. Будникова // Ярославский педагогический вестник. – 2022. – № 4 (127). – С. 168–175.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной работе раскрывается роль, сущность и особенности инклюзивной образовательной среды в вузе. Раскрывая теоретические особенности инклюзивной профессионализации в системе высшего педагогического образования в первом разделе, мы показываем разносторонний взгляд ученых на эту проблему. Через ретроспективный анализ формирования инклюзивной профессионализации в вузе, мы показываем путь ее становления и развития.

Нами уже опубликовано большое количество работ, посвященных инклюзивной профессионализации в вузе, где мы впервые показываем инклюзивную профессионализацию как глобальный системный процесс. В этой работе мы систематизируем, раскрываем и дополняем инновационный взгляд на эту проблему, уточняем сущность вводимых нами в научный тезаурус понятий (лица с социально-функциональными отличиями, социально-профессиональная субъектность, субъект-центристская парадигма и др.), называем составляющие инклюзивной профессионализации: социальную, экономическую, политическую, научно-методологическую и др. формы инклюзии. Идею обучения не только людей с инвалидностью и ОВЗ, но и всех, кто находится по объективным или субъективным причинам в социальной изоляции (пенсионеры и люди предпенсионного возраста, военнослужащие, мигранты, переселенцы, граждане из освобожденных территорий, заключенные и освободившиеся из мест лишения свободы), можно считать ведущей, поскольку она очень актуальна и

уже начала реализовываться на практике. В монографии подчеркивается, что инклюзивность здесь понимается не только как обучение людей с инвалидностью, инклюзивность – это социальное, экономическое и политическое включение средств и ресурсов в процесс образования, доступность высшего образования для всех, кто способен учиться в вузе согласно интеллектуальным способностям и правовым нормам, в том числе тех, кто имеет социально-функциональные отличия.

Во втором разделе анализируется концепция инклюзивной профессионализации в системе высшего педагогического образования. Инклюзивная профессионализация лиц с социально-функциональными отличиями рассматривается как одна из форм социальной работы, анализируются диссипативные признаки процесса гуманизации высшего образования, в результате чего автор приходит к убеждению в парадигмальной трансформации системы педагогического образования как условия формирования социально-профессиональной субъектности в инклюзивной профессионализации будущих социальных работников. Показано, что социально-профессиональная субъектность является стержневой целевой направляющей инклюзивной профессионализации в системе высшего педагогического образования, поскольку этим людям важно сменить социальный статус, вновь найти себя в обществе, стать субъектом профессиональной деятельности. Однако следует заметить, что не все эти люди могут получать высшее образование, есть определенные требования ко всем абитуриентам и особые требования к лицам с социально-

функциональными отличиями. Именно поэтому мы раскрываем эти требования и особенности, вводя индекс инклюзии.

В научном тезаурусе укрепляется понятие «инклюзивная образовательная среда вуза» и на его основе вводится новое – «инклюзивное здоровьесберегающее поле в вузе», обосновывается шесть моделей, отражающих подходы к пониманию сути образовательной среды, сущность многовариантности моделей в определении образовательной среды как части инклюзивного здоровьесберегающего поля, забота о здоровье обучающихся рассматривается как приоритетная задача профессионализации. Автор приходит к выводу, что главной государственной задачей является укрепление здоровья каждого участника учебно-воспитательного процесса.

В третьем разделе раскрывается сущность процесса формирования социально-профессиональной субъектности будущих специалистов по социальной работе с социально-функциональными отличиями в образовательном пространстве высшего учебного заведения, показано моделирование процесса формирования социально-профессиональной субъектности будущих специалистов по социальной работе с социально-функциональными отличиями. Мы подчеркиваем, что направления социальной работы во время учебно-профессиональной деятельности на процессуально-результативную реализацию социальной политики государства – это тщательно спланированная, научно обоснованная и методически разработанная программа развития социально-профессиональной субъектности будущих специалистов по социальной

работе с социально-функциональными отличиями. Здоровьесбережение рассматривается нами как основа и одна из методологических особенностей поля субъектного развития как инклюзивной здоровьесберегающей образовательной среды вуза. Формирование ЗОЖ у обучающихся и обучающихся должно стать уставным правилом инклюзивного поля субъектного развития.

Раскрывая диссипативные признаки процесса гуманизации высшего образования, мы показываем, что, несмотря на гуманистическую сущность образования, субъект-субъектное взаимодействие в процессе обучения, личностно ориентированные подходы в высшей школе противоречат сути ее оценочной системы. Направленность на формирование личности тоже неоправданна, поскольку несовершеннолетних студентов-первокурсников в вузе подавляющее меньшинство. В основном обучаться приходят уже взрослые, состоявшиеся люди и опираться можно только на уже сформированные, развивая и укрепляя нужные для профессии, качества личности. Учитывая сказанное, в главе «Парадигмальная трансформация системы педагогического образования как условие формирования социально-профессиональной субъектности в инклюзивной профессионализации будущих социальных работников» мы раскрываем сущность новой субъектцентристой парадигмы высшего образования.

В процессе работы над монографией мы пришли к выводу, что для создания высокоразвитого инклюзивного общества нужно в нем самом менять отношение к инклюзивной профессионализации в системе высшего педагогического образования,

относиться к ней как к важнейшему идеологическому, экономическому и научно-методологическому процессу. Образование не должно обеспечиваться по остаточному принципу. Материальное, программно-методическое обеспечение, приборы, оборудование – все должно быть на самом высоком уровне. Только в таком случае можно воспитать профессионала будущего, готового к инновационным переменам в профессии и обществе.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абакумова, И. В. Ценностно-смысловые установки как фактор социальной интеграции личности в условиях вооруженного конфликта / И. В. Абакумова, Е. Н. Рядинская // Вестник Удмуртского университета. Психология. Социальная психология. – 2017. – Т. 27, вып. 1. – С. 82–88.

2. Абульханова, К. А. Мировоззренческий смысл и значение категории субъекта [Электронный ресурс] / К. А. Абульханова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4. – С. 162 – 168. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/mirovozzrencheskiy-smysl-i-znachenie-kategorii-subekta> (дата обращения: 16.05.2021)

3. Агальцова, Д. В. Возможности информационных технологий в организации образовательного процесса вуза / Д. В. Агальцова, Д. Ю. Елисеева, О. Л. Мнацаканян // Управление образованием: теория и практика . – 2020. – №3(39). – С. 75–81.

4. Айсмонтас, Б. Б. Инклюзивное образование студентов с инвалидностью и ОВЗ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий / Б. Б. Айсмонтас. – М. : Изд-во МГППУ, 2015. – 158 с.

5. Алексеев, Н. А. Личностно ориентированное обучение: Вопросы теории и практики / Н. А. Алексеев. – М. : 2006. – 163 с.

6. Алехина, С. В. Инклюзивная культура как ценностная основа изменений высшего образования / С. В. Алехина, А. Ю. Шеманов // Развитие инклюзии в

высшем образовании: сетевой подход: сборник статей ; под ред. В. В. Рубцова. – М. : МГППУ, 2018. – 92 с.

7. Алехина, С. В. Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа» / С. В. Алехина, В. К. Зарецкий // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». – М., 2010. – С. 104–116.

8. Алехина, С. В. Профессиональная подготовка педагога к реализации инклюзивного образовательного процесса / С. В. Алехина. – М. : Московский городской психолого-педагогический университет, 2016. – 352 с.

9. Алехина, С. В. Современные тенденции развития инклюзивного образования в России / С. В. Алехина // Развитие современного образования: теория, методика и практика : материалы V Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 14 авг. 2015 г.) / ред. : О. Н. Широков. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 10–15.

10. Алехина, С. В. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: метод. пособие / С. В. Алехина, М. М. Семаго. – М. : Изд-во МГППУ, 2012. – 156 с.

11. Ангеловский, А. А. Профессионализация личности. Социальные агенты первичной и вторичной профессионализации / А. А. Ангеловский // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 7. – С. 70–80.

12. Андреева, И. Г. Профессиональная субъектность будущих юристов как объект изучения и развития / И. Г. Андреева // Вестн. Тамбов. ун-та. Сер.:

Гуманитарные науки. – Тамбов, 2009. – Вып. 7. – С. 186–191.

13. Андрианова, Е. И. Инклюзивное образование: характеристика, сущность проблемы / Е. И. Андрианова // Вестник НовГУ. – 2016. – №93. – С. 14–16.

14. Апенько, С. Н. Специфика реализации проектов трансформации в университетах и работа проектной команды / С. Н. Апенько, Г.З. Ефимова, М. Ю. Семёнов // Высшее образование в России. – 2023. – Том 32, № 4. – С. 42–64.

15. Арженовский, Б. М. Становление социальной субъектности российской молодежи в условиях общества риска / Б. М. Арженовский. – Ростов на/Д. : [Б. и.], 2006. – 23 с.

16. Артемьев, А. И. Социология личности: учеб. пособие / А. И. Артемьев. – Алматы : Бастау, 2001. – 253 с.

17. Аскин, Я. Ф. Философский детерминизм и научное познание / Я. Ф. Аскин. – М. : Мысль, 1977. – 188 с.

18. Баженова, Н. Г. Социальная субъектность как основа развития самоорганизационных процессов в студенческой среде вуза / Н. Г. Баженова // Социально-гуманитарные знания. – 2014. – № 5. – С. 176–183.

19. Бахарев, А. В. Развитие инклюзивных практик в истории современного российского образования / А. В. Бахарев. – М., 2018. – 157 с.

20. Бахметова, Ю. Н. Интерактивные методы обучения студентов как часть практика – ориентированного подхода в образовании [Текст] / Ю. Н. Бахметова // Культурная жизнь юга России. – 2014. – №3. – С. 61–62.

21. Бегидова, С. Н. Профессиональная субъектная позиция как составляющая профессионального развития студента / С. Н. Бегидова, Т. Н. Поддубная // Вестн. Адыгейского гос. ун-та. Сер. 3: Педагогика и психология. – 2012. – Вып. 2. – С. 17–24.

22. Беленкова, Л. Ю. Профессионально-личностная готовность преподавателей к тьюторскому сопровождению студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного вуза / Л. Ю. Беленкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59(3). – С. 76–81.

23. Белоусов, А. Ю. Гуманитаризация инклюзивного образования в стратегии формирования поликультурной воспитательной среды / А. Ю. Белоусов // Инклюзивное образование: инновационные проекты, методика проведения, новые идеи : сб. науч.-метод. материалов / под науч. ред. А. Ю. Белогурова, О. Е. Булановой, Н. В. Поликашевой. – М., 2015. – С. 7–22.

24. Березутский, Ю. В. Оценка влияния государственной молодежной политики на социальную субъектность молодежи региона: итоги десятилетия / Ю. В. Березутский // Социология власти : журнал Социологического центра РАГС. – 2009. – № 8. – С. 167–176.

25. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.

26. Блинов, А. О. Интерактивные методы обучения в магистратуре [Текст] / А. О. Блинов // Альма Матер. – 2014. – №4. – С. 45–47.

27. Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в двух томах. Т.1 / П. П. Блонский. – М. : Педагогика, 1979. – 304 с.
28. Богданова, Е. В. Педагогический потенциал волонтерской деятельности в формировании субъектной позиции студентов / Е. В. Богданова // Вестн. Костромского гос. ун-та. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. – Кострома, 2012. – № 1. – С. 219–223.
29. Богомягкова, О. Н. Психологическая безопасность личности в условиях инклюзивного образования / О. Н. Богомягкова // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 4. – Т.П (Психолого-педагогические науки). – С. 67–78
30. Бодрийяр, Ж. Прозрачность зла / Ж. Бодрийяр ; пер. Л. Любарской, Е. Марковской. – М. : Добросвет, 2000. – 258 с.
31. Бодров, В. А. Психологические основы профессиональной деятельности : хрестоматия / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2007. – 855 с.
32. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
33. Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
34. Бордовская, Н. В. Педагогика / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с.

35. Борисенков, В. П. Развитие педагогического образования в едином образовательном пространстве России: от методологии к практике / В. П. Борисенков, В. Н. Пустовойтов, Т. А. Тореева // Вестн. Московского ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. – 2024. – Т. 22, № 1. – С. 190–204.
36. Борчев, К. Ф. Характеристики образовательной среды для поколения Z (телесно-когнитивно-ценностная парадигма в современной образовательной среде) / К. Ф. Борчев, С. С. Назаренко, Н. А. Тимошина // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2022. – Т. 5, № 1. – С. 127–150.
37. Брыкин, Ю. Технологизация образовательного процесса при инклюзивном подходе в обучении / Ю. Брыкин, Д. Фролочкина // Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. Редколлегия: О. Н. Широков, январь 2018. – Чебоксары : ООО Интерактив плюс, 2018. – С. 14–18.
38. Брюханова, В. В. Реализация текущего контроля освоения базового курса в системе дистанционного обучения Moodle / В. В. Брюханова, А. А. Дорошкевич, Н. С. Кириллов // Современное образование : содержание, технологии, качество. – 2016. – Т. 2. – С. 57–60.
39. Бугримова, И. В. Использование интерактивных игровых технологий на занятиях в кружках, клубах. / И. В. Бугримова // Пазашкольное выхаванне. – 2005. – №4. – С. 26–27.
40. Будникова, С. П. Профессиональная субъектность в структуре личностной субъектности будущего педагога / С. П. Будникова // Ярославский

педагогический вестник. – 2022. – № 4 (127). – С. 168–175.

41. Будущее высшего образования и академической профессии. Страны БРИК и США : монография : сб. ст. – М. : Огни, 2017. – 577 с.

42. Булкин, В. В. Субъект субъектная образовательная парадигма в условиях провинциального вуза / В. В. Булкин // Высшее образование в России. – 2013. – № 1. – С. 104–109.

43. Бурмистрова, Е. В. Развитие профессиональной позиции педагогов в условиях инклюзивного образования. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / Е. В. Бурмистрова, Л. И. Федорова ; отв. ред. С. В. Алехина. – М. : МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013. – 334 с.

44. Бурняшева, Л. А. Активные и интерактивные методы обучения в образовательном процессе высшей школы: Методическое пособие [Текст] / Л. А. Бурняшева. – М. : КноРус, 2016. – 219 с.

45. Бусыгина, И. С. Профессионализм как становление профессиональной деятельности и как развитие субъекта профессиональной деятельности / И. С. Бусыгина // Профессионализм деятельности : теоретические основы и актуальные проблемы : в 2 т. / под ред. В. И. Жукова, А. А. Деркача. – М. : Издательский дом «ЭКО», 2005. – Т. 1. – 512 с

46. Бусыгина, Н. П. Культурно-историческая психология как теория субъективности в работах Ф. Гонсалеса Рея / Н. П. Бусыгина, С. В. Ярошевская // Культурно-историческая психология. – 2020. – Т. 16, № 1. – С. 68–77.

47. Бухмин, В. С. Анкетирование как средство оценки организации и содержания учебного процесса

/ В. С. Бухмин, Д. Н. Мингазова, Л. А. Габдрахманова, Е. А. Соколова, Н. С. Фатхуллова // Вестник Казанского государственного энергетического университета. – 2009. – Т. 1. – № 1. – С. 151–156.

48. Быков, В. С. Здоровьесбережение студенческой молодежи технического вуза в условиях поиска новой образовательной парадигмы // Успехи современного естествознания / В. С. Быков, Д. В. Викторов // Успехи современного естествознания. – 2010. – №9. – С. 154–156.

49. Васильева, Е. Ю. Образовательная среда вуза как объект управления и оценки / Е. Ю. Васильева // Университетское управление: практика и анализ. – 2011. – №4(74). – С. 76–82.

50. Васильева, Е. Н. Ресурсный потенциал «пожилых»: технологии реализации / Е. Н. Васильева, О. А. Мосина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – С. 55–59.

51. Васильева, Л. П. Профессиональная реабилитация: профориентация и отбор на профессиональное обучение лиц с ограниченными возможностями / Л. П. Васильева, К. Э. Зборовский. – Минск : Гюст БГУ, 2012. – 124 с.

52. Вачков, И. В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде / И. В. Вачков // Психология: журн. высшей шк. экономики. – 2014. – Т. 1, № 2. – С. 36–50.

53. Вачков, И. В. Полисубъективный подход к взаимодействию субъектов инклюзивной образовательной среды / И. В. Вачков // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования : коллективная монография / ред. С. В. Алехина. – М., 2013. – С. 84–96.

54. Вербицкий, А. А. Становление новой образовательной парадигмы в российском образовании / А. А. Вербицкий // Образование и наука. Известия Уральского РАО. – 2012. – № 6. – С. 5–19.

55. Ветошкина, Т. Активные и интерактивные методы обучения [Текст] / Т. Ветошкина, Н. Шнайдер. – М. : LAP Lambert Academic Publishing, 2015. – 164 с.

56. Ветров, Ю. П. Психолого-педагогическая подготовка преподавателей вуза к использованию методов интерактивного обучения / Ю. П. Ветров // СПО 2012. – №5. – С.89–95.

57. Винокуров, А. А. Социальная защита участников специальной военной операции и членов их семей [Электронный ресурс] / А. А. Винокуров, М. А. Назарова // Молодой ученый. – 2023. – № 47 (494). – С. 272–275. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/494/108220/> (дата обращения: 23.10.2024)

58. Вишневская, А. В. Применение интерактивных технологий в педагогическом вузе как основа педагогического взаимодействия в процессе подготовки будущего учителя [Текст] / А. В. Вишневская // Альма Матер. – 2012. – №9. – С. 42–44.

59. Возрастные категории людей по годам в России и мире. Таблица группы по ВОЗ 2022. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://healthperfect.ru/vozrastnye-kategorii-lyudey.html> (дата обращения: 04.09.2022)

60. Волкова, В. В. Исследование педагогических условий реализации инклюзивного образования в вузах / В. В. Волкова, Е. В. Михальчи //

Педагогическая наука и образование. – 2015. – № 2.  
– С. 5–16.

61. Волкова, В. В. Классификация педагогических условий реализации инклюзивного образования в вузе [Электронный ресурс] / В. В. Волкова, Е. В. Михальчи // Журнал министерства народного просвещения. – 2015. – Вып. 3. – Режим доступа: <http://ejournal18.com/en/archive.html> (дата обращения: 20.07.2024)

62. Волкова, Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Е. Н. Волкова. – М., 1973. – 260 с.

63. Волосникова, Л. М. Инклюзия в вузе: опыт регионального исследования / Л. М. Волосникова, Г. З. Ефимова // Вестн. Тюменского гос. ун-та. Социально-экономические и правовые исследования. – 2016. – Т. 2, № 2. – С. 30–43.

64. Воронич, Е. А. Сущность инклюзивного подхода в образовании / Е. А. Воронич // Периодический журнал научных трудов «Фэн-наука». – 2013. – № 1(16). – С. 17–20.

65. Воронкова, О. Б. Информационные технологии в образовании [Текст] / О. Б. Воронкова // Интерактивные методы. – М. : Феникс, 2018. – 598с.

66. Воспитательная среда университета : традиции и инновации : монография / А. В. Пономарев. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 408 с.

67. Всеобщая декларация прав человека, принята резолюцией 217 А (III) Генеральной Ассамблеи ООН от 10 декабря 1948 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations](http://un.org/ru/documents/decl_conv/declarations) (дата обращения: 27.04.2021).

68. Вьлова, Т. Д. Образование и наука: современные тренды : коллективная монография / гл. ред. О. Н. Широков. –Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – С. 59–70.

69. Выготский, Л. С. Избранные педагогические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во АПН СССР, 1956. – 320 с.

70. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; сост. М. Г. Ярошевский ; вступ. ст. А. Н. Леонтьев ; АПН СССР. – Т. 3: Проблемы развития психики. Т. 3 / под ред. [и с послесл.] А. М. Матюшкина. – М., 1983. – 368 с.

71. Высоцкий, Д. Е. Правовые формы объектов инновационной деятельности / Д. Е. Высоцкий. – Донецк : Вебер, 2007. –118 с.

72. Гаманенко, Л. И. Профессиональное образование в местах лишения свободы как средство ресоциализации осужденных и их социальной адаптации после освобождения / Л. И. Гаманенко, В. И. Кузнецов // Вестн. Пермского ун-та. Юридические науки. – 2015. – Вып. 2(28). – С. 125–132.

73. Гегель, Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 1. Наука логики / Г. В. Ф. Гегель. – М., 1974. – С. 384.

74. Гедгафова, Л. М. Тьюторское сопровождение студентов высших учебных заведений: сравнительный анализ зарубежной и российской практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. М. Гедгафова. – Владикавказ, 2014. – 188 с.

75. Гибова, И. М. Особенности общих умственных способностей лиц предпенсионного и пенсионного возрастов с различным уровнем

образования / И. М. Гибова // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2017. – № 4(146). – С. 282–286.

76. Глазунова, О. И. Проблемы диагностики субъектности в проектной группе / О. И. Глазунова, М. М. Глебова // Культурно-историческая психология. – 2024. – Т. 20, № 3. – С. 99–108.

77. Глузман, А. А. Характеристика содержания, структуры и функций педагогической деятельности преподавателей иностранных языков / А. А. Глузман // Гуманитарные науки. – 2020. – №3. – С. 83–92.

78. Гоббс, Т. Сочинения : в 2 т. Т. 1. / Т. Гоббс. – М. : Мысль, 1989. – 735 с.

79. Голикова, Е. М. Реализация инклюзивного образования в вузе / Е. М. Голикова, И. Г. Сидорова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-4. – С. 70–73.

80. Головащенко, И. О. Специфика социального детерминизма : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / Ирина Олеговна Головащенко. – М., 1984. – 176 с.

81. Голосова, С. В. Основные парадигмы современной педагогической науки / С. В. Голосова, Л. П. Федоренко // Концепт. – 2016. – Спецвып. – № 03.

82. Горбут, А. В. Применение технологии тьюторского сопровождения практического обучения студентов туристского вуза / А. В. Горбут // Russian Journal of Education and Psychology. – 2014. – № 9(41). – С. 141–148.

83. Горностаева, А. М. Диалог с компьютером. Интерактивные средства обучения, созданные при помощи программы Macromedia Flash /

А. М. Горностаева, Э. С. Ларина. – М. : Глобус, Панорама, 2018. – 120 с.

84. Горюшина, Е. А. Повышение доступности реализации дополнительных общеобразовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья : метод. рек. / Н. В. Румянцева, Е. А. Горюшина, Н. А. Гусева. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2018. – 103 с.

85. Гостин, А. М. Интерактивное веб – портфолио студента: структура и содержание [Текст] / А. М. Гостин // Информатика и образование. – 2013. – №10. – С. 83–96.

86. Градостроительный кодекс Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2004 г. № 190-ФЗ. – Режим доступа: <https://tiflocentre.ru/stati/programma-dostupnaya-sreda-2011-2025.php> (дата обращения: 28.02.2022).

87. Григораш, О. В. Интерактивные методы обучения в современном вузе / О. В. Григораш, А. И. Трубилин. – Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2014. – №101. – С. 1286–1302.

88. Громыко, Ю. В. Реанимация Российской системы образования. Проблемы и возможности: другая система координат и навигатор живого субъекта образования / Ю. В. Громыко // Стратегия развития компьютерной реальности: коллективная монография. – М., 2020. – С. 316–336.

89. Гусакова, М. А. Феномен субъектности в теории и практике педагогики [Электронный ресурс] / М. А. Гусакова // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 4. – Режим доступа:

<https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-subektnosti-v-teorii-i-praktike-pedagogiki> (дата обращения: 10.06.2023).

90. Дакарские Рамки действий. WorldEducationForum; EducationforAll: Meeting [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/pdf](http://un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/pdf) / (дата обращения: 27.04.2021).

91. Данилин, Е. М. Реализация права осужденных на образование / Е. М. Данилин, Н. В. Давыдова, С. А. Семенова // Вестн. Саратов. гос. техн. ун-та. – Саратов, 2014. – Т. 3, № 1(76). – С. 167–171.

92. Дарган, А. А. Развитие идей о способности субъекта к самостоятельному выбору и современная дискуссия о социальной субъектности / А. А. Дарган // Знание. Понимание. Умение. – 2019. – № 2. – С. 82–94.

93. Дегтярева, В. В. Условия формирования образовательных стратегий субъектов инклюзивного образования в современном вузе / В. В. Дегтярева // Философия образования. – 2014. – № 3. – С. 162–173.

94. Декларация о правах инвалидов. Принята резолюцией 3447 (XXX) Генеральной Ассамблеи от 9 декабря 1975 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations](http://un.org/ru/documents/decl_conv/declarations) (дата обращения: 27.04.2021).

95. Декларация по проблемам старения [Электронный ресурс] / Принята резолюцией 47/5 Генеральной Ассамблеи от 16 окт. 1992 г. // Организация Объединенных Наций: офиц. сайт. – Режим доступа: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/dedarations/declold.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/dedarations/declold.shtml) – (дата обращения: 13.10.2021).

96. Декларация прав ребенка, провозглашена резолюцией 1386 (XIV) Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1959 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations](http://un.org/ru/documents/decl_conv/declarations) (дата обращения: 27.04.2021).

97. Делёз, Ж. Переговоры. 1972-1990 / Ж. Делёз. – СПб. : Наука, 2004. – 223 с.

98. Демина, Л. Д. Психологическое здоровье и защитные механизмы личности : учеб. пособие / Л. Д. Демина, И. А. Ральникова. – 2-е изд. – Барнаул : Изд-во Алтайского ун-та, 2005. – 132 с.

99. Деникин, А. В. Парадигмы современного образования / А. В. Деникин, С. А. Гаврикова // Мир образования – Образование в мире. – М. : Московский психолого-социальный университет, 2012. – № 1. – С. 51–55.

100. Денисова, О. А. Подготовка педагогических кадров к осуществлению инклюзивного образования / О. А. Денисова, В. Н. Поникарова, О. Л. Леханова // Вестн. Череповецкого гос. ун-та. – Череповец, 2012. – № 4, Т. 1. – С. 24–32.

101. Деркач, А. А. Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен / А. А. Деркач // Акмеология. – 2016. – № 1(58). – С. 15–36.

102. Димухаметов, Р. С. К вопросу о диверсификации инклюзивного образования / Р. С. Димухаметов // Современные технологии социальной работы и инклюзивного образования : сб. ст. XI междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 85-летию Южно-уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2019. – С. 204–210.

103. Дмитриева, Т. П. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе / Т. П. Дмитриева, С. И. Сабельникова, Т. Ю. Хотылева ; под ред. Е. В. Самсоновой. – М. : МГППУ, 2012. – 190 с.

104. Доклад о результатах комплексного мониторинга социально-экономического положения пожилых людей в 2022 году [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mintrud.gov.ru/social/2513> (дата обращения: 12.06.2023).

105. Доля, А. Ф. Профессиональное становление будущих специалистов по социальной работе в процессе профессиональной подготовки [Электронный ресурс] / А. Ф. Доля // Материалы X Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» – Режим доступа: [href="https://scienceforum.ru/2018/article /2018008294?ysclid](https://scienceforum.ru/2018/article/2018008294?ysclid) – Загл. с экрана. (дата обращения: 15.10.2024)

106. Дружинина, М. А. Технология портфолио как средство формирования самообразовательных компетенций учащихся [Электронный ресурс] / М. А. Дружинина, М. В. Устинова // Материалы XIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2021/article/2018025175> (дата обращения: 23.10.2024)

107. Дунаевская, Э. Б. Роль психологически безопасной образовательной среды для проявления одаренности в инклюзивном образовании / Э. Б. Дунаевская // Когнитивная психология: методология и практика : Коллективная монография. – СПб. : Изд-во ВВМ, 2015. – 458 с.

108. Душков, Б. А. Энциклопедический словарь : психология труда, управления, инженерная психология и эргономика / Б. А. Душков, А. В. Королев, Б. А. Смирнов. – М., 2005. – 164 с.

109. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления [Пер. с англ] / Дж. Дьюи. – Москва, 1921. – 212 с.

110. Европейская Социальная Хартия (пересмотренная) Страсбург, 3 мая 1996 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.coe.int/ru/web/moscow/evropejskaa-social-naa-hartia> (дата обращения: 10.05.2021).

111. Елисеев, Ю. В. Тенденции в развитии профессиональной подготовки в условиях инклюзивного образования [Текст] / Ю. В. Елисеев, Т. В. Тимохина // Образование и общество. – 2016. – № 2 (97). – С. 53–56.

112. Елканов, С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С. Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1989. – 189 с.

113. Жаворонков, Р. Н. Социальная защита инвалидов: вчера, сегодня, завтра (правовые аспекты) : монография / Р. Н. Жаворонков. – М. : Изд-во «У Никитских ворот», 2020. – 248 с.

114. Животовская, И. Г. Высшее образование во Франции: Проблемы управления и финансирования // Экономические проблемы высшего образования в странах Западной Европы (90-е годы): Сб. обзоров. – М. : ИНИОН РАН, 1999. – С. 63–87.

115. Жукова, Г. С. Современные педагогические парадигмы профессионального образования специалистов социальной сферы и их использование в учебном процессе университетского комплекса / Г. С. Жукова, О. И. Воленко //

Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 10. – С. 45–51.

116. Загузина, Н. Н. Инновационный проект по организации Кузбасского регионального ресурсного центра непрерывного инклюзивного образования / Н. Н. Загузина, А. В. Боков, Б. П. Невзоров // Учитель Кузбасса. – 2017. – № 3. – С. 3–11.

117. Зарецкая, С. Л. Проблемы финансирования высшего образования в Великобритании в 90-е годы / С. Л. Зарецкая // Экономические проблемы высшего образования в странах Западной Европы (90-е годы) : сб. обзоров. – М., 1999. – С. 14–62.

118. Захарова Ю. MOOK в высшем образовании: достоинства и недостатки для преподавателей. Вопросы образования / Ю. Захарова, К. Танасенко // Педагогика. – 2019. – № 3(176). – 202 с.

119. Захарова, У. С. Субъектность студентов в условиях очного и дистанционного обучения: взгляд преподавателей / У. С. Захарова, К. А. Вилкова // Современная зарубежная психология. – 2020. – Т. 9, № 3. – С. 87–96.

120. Зеер, Э. Ф. Психологическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в профессиональной школе / Э. Ф. Зеер, О. С. Попова // Образование и наука. – 2015. – № 4(123). – С. 88–97.

121. Землянухина, Н. С. Изменение парадигмы профориентации в условиях постмодерна / Н. С. Землянухина, П. С. Кузнецов, А. Л. Фурсов // Изв. Саратов. ун-та. Сер. : Экономика. Управление. Право. – Саратов, 2019. – Т. 19, № 2. – С. 128–133.

122. Знаков, В. В. Современная интерпретация идей А. В. Брушлинского: от холистического мышления к психологии человека как духовного

преобразующего себя субъекта / В. В. Знаков // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности. – М., 2018. – С. 42–52.

123.Зобков, А. В. Эмпирическая структура психологических характеристик становления студентов как субъектов инновационной педагогической деятельности / А. В. Зобков, И. В. Плаксина // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 4 (40). – С. 236–262.

124.Зыкова, И. А. Использование системы дистанционного обучения Moodle при реализации образовательных программ в условиях вузовского обучения / И. А. Зыкова, О. И. Рассолько // Материалы XII международной научно-методической конференции «Перспективы развития высшей школы». – Гродно, 2019. – С. 336–340.

125.Иванова, Т. В. Ментальность, культура, искусство / Т. В. Иванова // Общественные науки и современность. – 2002. – № 6. – С. 168–177.

126.Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб., 2004. – 154.

127.Инвалидность. [Электронный ресурс]: Изд-во ООО «Большая Медицинская Энциклопедия». – Режим доступа: <http://bigmeden.ru/> (дата обращения: 29.01.2016)

128.Инклюзивное образование в вузе студентов с инвалидностью и ОВЗ: организация обучения, особенности обучения студентов с различными нозологиями, профориентационная работа, психолого-педагогическое сопровождение : метод. рек. для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с инвалидностью и ОВЗ / под ред. Б. Б. Айсмонтаса. – М. : МГППУ, 2015. – 325 с.

129. Инклюзивное образование: инновационные проекты, методика проведения, новые идеи. Сборник научно-методических материалов / под науч. ред. А. Ю. Белогурова, О. Е. Булановой, Н. В. Поликашевой – М. : Издательство «Спутник+», 2015. – 254 с.

130. Инклюзивное образование: миф или реальность? : метод. пособие / сост. Е. А. Печерских ; под ред. Е. А. Печерских. – Самара : СГООИК «Ассоциация Десница», 2013. – 80 с.

131. Инновационные методы практики социальной работы : учеб. пособие для магистров / Г. Х. Мусина-Мазнова, И. А. Потапова, О. М. Коробкова. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2014. – 315 с.

132. Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении. Инновационный опыт / авт.-сост. А. А. Наумов, В. Р. Соколова, А. Н. Седегова. – Волгоград : Учитель, 2012. – 147 с.

133. Исаков, М. В. Показатели и структура субъектности: на материале становления профессиональной субъектности у студентов вузов : дис. ... канд. психол. наук / М. В. Исаков ; Факультет психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова. – М., 2008. – 196 с.

134. Использование инновационных и интерактивных методов обучения при проведении лекционных и семинарских занятий / С. В. Базилевич, Т. Б. Брылова, В. Р. Глухих, Г. Г. Левкин // Наука Красноярья. – 2012. – № 12(4). – С. 103–112.

135. Истоки и развитие инклюзивного образования [Электронный ресурс] / О. В. Коннова, И. В. Романова, В. В. Хохлова, Д. И. Величко //

Международный научно-исследовательский журнал.  
– 2024. – Вып. № 1(139). – Режим доступа:  
[https://research-journal.org/archive/1-139-2024-january/  
10.23670/IRJ.2024.139.5](https://research-journal.org/archive/1-139-2024-january/10.23670/IRJ.2024.139.5) (дата обращения: 15.10.2024).

136.К проблеме профессиональной подготовки социальных работников в рамках высшего образования / Л. Ж. Караванова, Р. И. Качаев, М. Г. Сергеева и др. // Научный диалог. – 2018. – № 4. – С. 328–339.

137.Казакова, Л. А. Содержание инклюзивного воспитания: вариативный подход / Л. А. Казакова // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – Вып. 1. – С. 45–51.

138.Калинина, Н. В. Особенности адаптационных взаимодействий учащихся с инклюзивной образовательной средой / Н. В. Калинина // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9. – С. 2082–2086.

139.Калинина, Н. Д. Проблемы инклюзивного образования в вузе / Калинина Н.Д., Жаркова В.Л., Малафий А.С. // Педагогический опыт: теория, методика, практика. – Чебоксары: ООО : Интерактив плюс. – 2016. – №1 (6), 2016. – С. 41–43.

140.Каменева, Т.Н. Интенсификация учебного процесса на базе применения электронных технологий / Т.Н. Каменева // Физико-математическое образование: научный журнал. – 2017. – Выпуск 4(14). – С. 186–191.

141.Кан-Калик, В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс: исследование субъективно-эмоционной сферы творческого процесса педагога / В. А. Кан-Калик. Грозный: Чеч.-Инг. кн. изд-во, 1976. – 286 с.

142. Кантор, З. В. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы подготовки кадров / З. В. Кантор, И. П. Волкова, А. А. Богданова // Здоровьесберегающее образование. – 2014. – № 4. – С. 20–23.

143. Карипбаев, Б. И. и коллектив авторов. Акмеологическая компетентность в системе высшего образования: в рамках международного сотрудничества / Карипбаев Б.И., Зиатдинова Ф.Н., Мухамадеев И.Г., Ахмерова Н.М. // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2017. – Т. 11. – № 2. – С. 43–47.

144. Карсаевская, Т.В. Этапы жизненного цикла человека / Т.В. Карсаевская // Психология зрелости и старения. – 1997. – №3. – С. 8–12.

145. Качан, Г.А. Теория социальной работы: Курс лекций / Г.А. Качан. – Витебск : Издательство УО «ВГУ им.П.М.Машерова, – 2007. – 188 с

146. Качественное инклюзивное обучение в Луганске – это реальность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lgpu.org/news/1412-kachestvennoe-inklyuzivnoe-obuchenie-v-luganske-eto-realnost.html> (дата обращения: 28.08.2022).

147. Кашлев, С. С. Технология интерактивного обучения: сущность понятия и характеристика методов / С. С. Кашлев // Народная асвета. – 2017. – № 7. – С. 18–24.

148. Килпатрик, В. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе [Текст] / В. Х. Килпатрик; пер. с 7-го англ. издания Е. Н. Янжуя с предисл. Н. В. Чехова. – Ленинград : Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с.

149.Ким, С. Э. Совершенствование системы социального обеспечения военнослужащих РФ и членов их семей в условиях специальной военной операции: правовой и социальный аспекты / С.Э. Ким // Научный аспект. – 2024. – №8. – Режим доступа: <https://na-journal.ru/9-2024-pravo/14877> (дата обращения 20.10.2024)

150.Кларин, М.Б. Инновации в мировой педагогике / М.Б. Кларин. – М. ; 1998. – 180 с.

151.Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 507 с.

152.Князева, Е.Н. Законы эволюции и самоорганизации / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М. : Наука, 1994. – 238 с.

153.Ковалевич, М. С. Субъектная активность будущих специалистов по социальной работе как условие их успешной профессионализации / М. С. Ковалевич, Н. А. Леонюк // Изв. Гомельского гос. ун-та имени Ф. Скорины. – Гомель, 2019. – № 2(113). – С. 123-128.

154.Ковальчук, В.К. Роль высшей школы в формировании личности студента: современные реалии В.К. Ковальчук // Журнал «Общество и государство». – 2023. – № 3 (43). – С. 14–18. DOI: 10.24412/2224-9125-2023-3-14-18.

155.Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2003. – 176 с.

156.Кожанов, И. В. Формирование гражданской идентичности личности в процессе этнокультурной социализации в системе непрерывного образования / И. В. Кожанов. – Чебоксары, 2018. – 463 с.

157.Кожевникова, М. Н. Феномен субъектности: проблемы интерпретации [Электронный ресурс] / М. Н. Кожевников // Ценности и смыслы. – 2020. – № 6. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-subektnosti-problemyu-interpretatsii> (дата обращения: 09.10.2024).

158.Коженова, Л. В. Диссипативный фактор современного образования / Л. В. Коженова // Вестник МГОУ. Серия : Философские науки. – 2014. №4. – С. 20–28.

159.Кокорина, И. Л. Основные подходы к трактовке качества образования. Диверсификация и интернационализация образования [Электронный ресурс] / И. Л. Кокорина. – Режим доступа: <https://infourok.ru/statya-osnovnie-podhodi-k-traktovke-kachestva-obrazovaniya-diversifikaciya-i-internacionalizaciya-obrazovaniya> (дата обращения: 29.08.2022).

160.Колесникова, Е. Ю. Практика трансформации российского образования в свете социологических теорий: дефицит «социальности» / Е. Ю. Колесникова, Т. Д. Скуднова // Социально-гуманитарные знания. – 2015. – № 7. – С. 157–163.

161.Колесникова, И. А. Природа гуманитарного знания и его миссия в современном обществе / И. А. Колесникова // Социально-гуманитарные знания. – 2001. – № 3. – С. 33–46.

162.Колесникова, И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – 45–47.

163.Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования. – URL: [un.org/ru/documents...conv /conventions /educat.shtml](http://un.org/ru/documents/conv/conv/conv/educat.shtml) (дата обращения 27.04.2021)

164. Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [un.org/ru/documents... conv/conventions/educat.shtml](http://un.org/ru/documents...conv/conventions/educat.shtml) (дата обращения: 27.04.2021).

165. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская, Е. Л. Гончарова. – М. : Просвещение, 2013. – 220 с.

166. Коротаева, Е. В. Будущее интерактивного обучения [Текст] / Е. В. Коротаева // Народное образование – 2013. – №2. – С.169–175.

167. Костюк, Г. С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности / Г. С. Костюк. – К., 1989. – 220 с.

168. Котелевцев, Н. А. Современное понимание категории субъекта и субъектности в исследованиях зарубежных ученых / Н. А. Котелевцев, О. М. Хомутова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – Курск, 2020. – № 2(54). – С. 42–50.

169. Котова, Н.А. Инновационно-образовательная среда вуза: анализ сущности и структурных компонентов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов. – 2020. – Т. 25. – № 184. – С. 15–24. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-15-24

170. Кравченко, С. А. Словарь новейшей социологической лексики: теории, понятия, персоналии (с английскими эквивалентами). – М. : МГИМО-Университет, 2011. – 408 с.

171. Критерий // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона : в 86 т. (82 т. и 4 доп.). – СПб., – С. 1890-1907.

172. Кудашев, Р. К. Формирование культуры здоровья студентов в здоровьесберегающей образовательной среде вуза [Текст] / Р. К. Кудашев // Педагогические и психологические науки. – 2012. – № 5. – С. 117–123.

173. Кудрявцев, В. А. Терминологическое поле понятия «безбарьерная дидактика» в системе инклюзивного высшего образования / В. А. Кудрявцев, С. Н. Каштанова // Вестник Мининского университета. – 2017. – №2. – С. 33–38.

174. Кудрявцев, В. Т. Становление субъекта деятельности и возможности системы образования / В. Т. Кудрявцев, Г. К. Уразалиева // Субъектная и авторская позиция ребенка в образовании. – М. : НИИ школьных технологий, 2008. – С. 5–16.

175. Социокультурная реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья: практический аспект (на примере Торгово-экономического института ФГАОУ ВПО СФУ) / М. Д. Кудрявцев, Л. А. Коношенко, В. Г. Гончарова, Т. Н. Мяделец // Журн. Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. – 2013. – № 6(4). – С. 555–561.

176. Кузнецова, А. Я. Философский анализ гуманистических идей образования в контексте современного научного мировоззрения / А. Я. Кузнецова // Фундаментальные исследования. – 2006. – № 7. – С. 61–62.

177. Кузьмина, Н. В. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе : монография / Н. В. Кузьмина, В. Н. Софьина ; Федеральное гос. образовательное учреждение высш. проф. образования РФ, Рос. акад. образования, Смольный ин-т РАО, Ин-т пед.

образования РАО. – СПб. : Центр стратегических исслед., 2012. – 199 с.

178. Кузьмина, Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н. В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 20–26.

179. Кузьмина, Н. В. Подготовка учителя в педагогическом институте и университете (опыт сравнительного исследования / Н. В. Кузьмин, А. А. Реан // Профессионализм педагога. – Ижевск : Изд-во Удмурт. Ун-та, 1992. – Ч. 1. – С. 41–44.

180. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя [Текст] / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1999. – 329 с.

181. Кузьмина, О. С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования : автореф. дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Кузьмина Ольга Сергеевна. – Омск, 2015. – 23 с.

182. Куликов, В. Число заключенных, получающих образование в колониях, выросло втрое [Электронный ресурс] / В. Куликов. – Режим доступа: <https://rg.ru/2019/02/08/chislo-zakliuchennyh-poluchaiushchih-obrazovanie-v-koloniih-vyroslo-vtroe.html> (дата обращения: 04.09 2022).

183. Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М. : Прогресс, 2008. – 288 с.

184. Лабанов, А. А. Основы профессионально-педагогического общения [Текст] / А. А. Лабанов. – М. : Академия, 2006. – 312 с.

185. Лебедева, М. Б. Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов / М. Б. Лебедева. – СПб. : БХВ-Петербург, 2010. – 336 с.

186.Левина, М. М. Технологии профессионального педагогического образования / М. М. Левина. – М. : Академия, 2001. – 248 с.

187.Леонова, Е. Ю. Экспериментальная модель образовательной ресоциализации осужденных: адаптация зарубежного и российского опыта / Е.Ю. Леонова, Л.Л. Мехришвили // Вестник Челябинского государственного университета. Философия. Социология. Культурология. – 2014. – № 24 (353). – Вып. 34. – С. 107-110.

188.Леонова, Е. Ю. Экспериментальная модель образовательной ресоциализации осужденных: адаптация зарубежного и российского опыта / Е. Ю. Леонова, Л. Л. Мехришвили // Вестн. Челябинск. гос. ун-та. Философия. Социология. Культурология. – 2014. – № 24 (353), вып. 34. – С. 107–110.

189.Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Мысль, 1975. – 431 с.

190.Либин, А. В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций : учебное пособие / А. В. Либин. – М. : Эксмо, 2006. – 544 с.

191.Лозовский, И. В. Военно-социальная работа в ВС РФ [Электронный ресурс] / И. В. Лозовский, В. И. Лубяной // Материалы XIV Междунар. студ. науч. конф. «Студенческий научный форум». – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2022/article/2018030610> (дата обращения: 23.10.2024).

192.Ломакина, Т. Ю. Диверсификация как принцип развития непрерывного образования / Т. Ю. Ломакина // Образование через всю жизнь:

непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2003. – № 2. – С. 170–174.

193. Люсова, О. В. Психологические факторы трудовой активности пожилого человека / О. В. Люсова // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 11. – 2016. – №1(15). – С. 84–90.

194. Мадридский международный план действий по проблемам старения 2002 года [Электронный ресурс] / Организация Объединенных Наций. – Режим доступа: [http://www.un.org/ru/documents/ded\\_conv/declarations/ageing\\_program\\_ch1.shtml](http://www.un.org/ru/documents/ded_conv/declarations/ageing_program_ch1.shtml) (дата обращения: 13.10.2024).

195. Малофеев, Н. Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики / Н. Н. Малофеев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – №° 1. – С. 3–10.

196. Малофеев, Н. Н. Похвальное слово инклюзии, или Речь в защиту самого себя / Н. Н. Малофеев // Проблемы современного образования. – 2011. – № 6. – С. 44–54.

197. Мальцева, Т. Е. Бинарность роли высшего инклюзивного образования в формировании социально-профессиональной субъектности / Т. Е. Мальцева // Педагогика и просвещение. – 2021. – № 3. – С. 44–52

198. Мальцева, Т. Е. Высшее инклюзивное образование как новая ступень в общей системе высшего образования / Т. Е. Мальцева, А. Л. Бойко // Вестн. Омск. ун-та. Сер. «Психология». – Омск, 2017. – № 3. – С. 32–38.

199. Мальцева, Т. Е. Инновационные особенности высшего инклюзивного образования :

монография / Т. Е. Мальцева. – М. : Кнорус, 2018. – 248 с.

200. Мальцева, Т. Е. Концептуальные подходы к определению понятия социально-профессиональной субъектности будущих специалистов социальной сферы с социально-функциональными отличиями / Т. Е. Мальцева // Педагогика и просвещение. – 2015. – № 2. – С. 194–200.

201. Мальцева, Т. Е. Модернизация высшего инклюзивного образования в Донбассе. Формирование социально-профессиональной субъектности у лиц с социально-функциональными отличиями в вузе / Т. Е. Мальцева. – Германия : LAP LAMBERT : Academic Publishing, – 215 с.

202. Мальцева, Т. Е. Поле субъектного развития как энерго-смысловая, информационная и интеллектуальная единица образовательного пространства / Т. Е. Мальцева // Инновационная экономика: информация, аналитика, прогнозы. – 2016. – № 1. – С. 57–60.

203. Мальцева, Т. Е. Современные подходы к модернизации системы высшего образования в Донбассе [Электронный ресурс] / Т. Е. Мальцева // Электронный научный журнал «Психология. Социология. Педагогика». – 2015. – Вып. 3(46). – С. 45–53. – Режим доступа: <http://www.psychology-sociology-pedagogy.com/archive/2015/release-3-46-may-june/mal> (дата обращения: 20.10.2023).

204. Мальцева, Т. Е. Социально-профессиональная субъектность как успешная адаптация будущих специалистов социальной сферы с социально-функциональными отличиями [Электронный ресурс] / Т. Е. Мальцева // Психология. Социология. Педагогика. – 2015. – Вып. 4 (47). –

Режим доступа: [http://www.psychology-sociology-pedagogy.com/archive/2015/release-4\(47\)July-August/](http://www.psychology-sociology-pedagogy.com/archive/2015/release-4(47)July-August/)  
(дата обращения: 08.08.2024).

205. Мальцева, Т. Е. Формирование социально-профессиональной субъектности у специалистов социальной сферы с социально-функциональными отличиями [Электронный ресурс] / Т. Е. Мальцева // The Emissia. Offline Letters : Электронное научное издание (педагогические и психологические науки). – 2016. – Вып. № 4 (октябрь-декабрь). – Режим доступа: <http://www.emissia.org /offline/2016/2483.htm> (дата обращения: 07.07.2022).

206. Мальцева, Т. Е. Инклюзивная профессионализация в ракурсе гуманистической парадигмы высшей школы / Т. Е. Мальцева // Педагогика и просвещение. Развивающиеся педагогические технологии. – 2015. – № 4 – С. 373–381.

207. Малярчук, Н. Н. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / Н. Н. Малярчук, Л. М. Волосникова // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2015. Т. 1. – № 4 (4). – С. 251–267.

208. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.

209. Марченко, А. В. Категория субъектности в контексте развития психолого-педагогической мысли конца XIX – I половины XX века / А. В. Марченко // Образование Донбасса. – 2010. – № 2 (139). – С. 70–75.

210. Мастихина, А. Л. Перспективы оснащения высших учебных заведений инновационными приборами для сенсорного анализа / А. Л. Мастихина,

А. В. Толмачева // Молодой ученый. – 2014. – № 2. – С. 994–995.

211. Матушанский, Г. У. Основные характеристики психолого-педагогической подготовки и переподготовки преподавателя высшей школы на современном этапе / Г. У. Матушанский, Ю. В. Цвенгер // Психологическая наука и образование. – 2001. – №2. – С. 26–31.

212. Мельник, Ю. В. Инклюзивное образование в России и за рубежом: теория и практика : монография / Ю. И. Мельник, Н. А. Одинокова, А. А. Смирнова ; Центр содействия развитию науч. исследований. – Новосибирск : ООО Агенство Принт, 2013. – 206 с.

213. Методическая разработка уроков компьютерной грамотности для учеников с проблемами зрения : пособие для тренеров / С. Е. Ракачѐв, М. П. Минаева. – Луганск : ФЛП Бугаѐв Максим Владимирович. – 168 с.

214. Об утверждении Положения об организации получения основного общего и среднего (полного) общего образования лицами, отбывающими наказание в виде лишения свободы в исправительных колониях и тюрьмах уголовно-исполнительной системы [Электронный ресурс] : приказ Министерства юстиции Российской Федерации № 61 от 27 марта 2006 г. – Режим доступа: [normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId](http://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId) (дата обращения: 04.09.2022).

215. Миронов, Г. А. Определение профессиональной субъектности как акмеологического феномена / Г. А. Миронов // Акмеология. – 2009. – № 3 (специальный выпуск, посвященный V Международной конференции

«Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека»).

216.Миронов, Ю. В. Производственная практика студентов направления «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья» : учеб. пособие / Ю. В. Миронов, Л. В. Виноградова, В. С. Виноградов. – Смоленск : СГАФКСТ, 2017. – 128 с.

217.Митина, Л. М. Личностно-профессиональное развитие педагога: современное осмысление и инновационная практика / Л. М. Митина, // Вестник практической психологии образования. – 2022. – Том 19. – № 2. С. 9–19

218.Михальчи, Е. В. Моделирование социокультурной среды вуза для студентов с ОВЗ и инвалидностью / Е. В. Михальчи // Социально-гуманитарные знания. – 2015. – Вып. 1. – С. 354–360.

219.Михальчи, Е. В. Особенности организации и проведения спортивных мероприятий для лиц с ОВЗ и инвалидностью / Е. В. Михальчи, И. В. Николаев // III Всероссийская заочная научно-практическая конференция «Теория и практика дистанционного обучения учащихся и молодежи с ограниченными возможностями здоровья» : сб. материалов. – Кемерово, 2016. – С. 66–70.

220.Михальчи, Е. В. Педагогическая коррекция виктимизации у студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / Е. В. Михальчи // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы – М., 2014. – С. 613–620.

221.Михальчи, Е. В. Состояние инклюзивного образования в системе высшего образования в России

/ Е. В. Михальчи // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – С. 42–53.

222. Мовчан, Н. И. Качество образовательного процесса в КГТУ с позиции удовлетворенности студентов [Текст] / Н. И. Мовчан, Д. И. Мингазова, Р. Г. Романова, В. Ф. Сопин // Вестник Казанского технологического университета. – 2006. – № 3. – С. 309–321

223. Мониторинг высшего инклюзивного образования: общие результаты 2020 года. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.ginfo-edu.org](http://www.ginfo-edu.org) (дата обращения: 11.10.2024).

224. Морозова, М. М. Здоровьесберегающая образовательная среда вуза как условие личностного развития и профессиональной компетентности студентов / М. М. Морозова, В. Н. Морозова // Вестник ТГПУ. – 2016. – №4 (169). – С. 108–112.

225. Мусина, С. В. Физкультурно-спортивная деятельность, как одно из условий социально-психологического комфорта в вузе / С. В. Мусина, Е. В. Егорычева // Известия Волгоградского государственного технического университета. – 2009. – №6. – Т. 10. – С. 111–113.

226. Мухаметзянова, Ф. Г. Субъектность студента высшего педагогического учебного заведения: теория и практика : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ф. Г. Мухаметзянова. – Киров, 2002. – 518 с.

227. Мысина, Г. А. Здоровьесберегающая образовательно-воспитательная среда вуза (опыт МГТУ им. Н. Э. Баумана) / Г. А. Мысина // Известия Уральского государственного университета. – 2010. – № 6(85). – С. 68–76.

228. Мыхнюк, М. И. Влияние инновационной деятельности педагога на творческое развитие

личности обучающегося / М. И. Мыхнюк // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №1. – С.71–74.

229. На пути к театру. Субкультура. Интеграция. Театр с участием людей с интеллектуальной недостаточностью // Протеатр. Феномен «особого искусства» и современная культура (с приложением реестра «особых театров»). – М., 2008. – С. 193–206.

230. Нанси, Ж.-Л. Corpus / Ж.-Л. Нанси ; пер. Е. Петровской и Е. Гальцовой. – М. : Ad Marginem, 1999. – 256 с.

231. Невзоров, Б. П. Непрерывность как основа качества инклюзивного образования / Б. П. Невзоров, Н. Н. Загузина, А. В. Боков /// Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2017. – № 3. – С. 26–34.

232. Новикова, Т. Ю. Терминологический словарь по дисциплине «Инклюзивное образование» [Электронный ресурс] / Т. Ю. Новикова. – Режим доступа: <https://www.infouroki.net/terminologicheskii-slovar-po-discipline-inklyuzivn-6437.html> (дата обращения: 15.08.2024).

233. Осипов, А. Ю. Создание социальной физкультурно-спортивной среды в вузах, с целью сохранения здоровья всех участников образовательного процесса (на примере ведущих вузов Красноярского края) / А. Ю. Осипов, Е. М. Кадомцева, Т. В. Лепилина, Д. С. Приходов, А. И. Раковецкий // В мире научных открытий. – 2015. – №3.1 (63). – С. 735–748.

234. Осипов, П. Н. Воспитательная деятельность в инновационном вузе: учебное пособие

/ П. Н. Осипов. – Казань : Изд-во «БРОНТО», 2019. – 264 с.

235. Павлова, Л. Д. Психологическое сопровождение лично ориентированного обучения / Л. Д. Павлова. – Луганск : Знание, 2006. – 400 с.

236. Пак, Л. Г. категория субъектности в контексте социализации личности / Л. Г. Пак // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №4. – С. 32–41.

237. Паксина, Е. Б. Концепция диалога в работах М. Бахтина и В. Библера / Е. Б. Паксина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-2. – С.310–318.

238. Панов, В. И. Структура стадий становления субъектности обучающихся: связность, целостность, формализация / В. И. Панов, А. В. Капцов // Психологическая наука и образование. – 2021. – Том 26. – № 4. – С. 91–103.

239. Панов, В. И. Этапы овладения профессиональными действиями: экпсихологическая модель становления субъектности / В. И. Панов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2016. – №4 – С.16–25.

240. Панченко, О. Л. Инклюзивное образование как фактор интеграции в социум инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья : региональное измерение : монография / О. Л. Панченко ; под общ. ред. В. Д. Парубиной. – Казань : НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ», 2015. – 400 с.

241. Патрикеев, Г. В. Воспитывающая физкультурно-спортивная среда / Г. В. Патрикеев,

П. К. Дуркин // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. – С. : Гуман-е и соц-е науки. – 2012. – №6. – С. 138–142.

242. Певзнер, М. Н. Инклюзия как организационная стратегия современного вуза / М. Н. Певзнер, П. А. Петряков // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого / – 2016. – № (96). – С.90–93.

243. Петровский, А. М. Правовые аспекты создания инклюзивной образовательной среды вуза / А. М. Петровский, О. И. Ваганова, Л. И. Кутепова // Карельский научный журнал. – 2018. – Т.7. – № 1(22). – С.45–48.

244. Петровский, В. А. Субъектность: новая парадигма в образовании / В. А. Петровский // Психологическая наука и образование. – 1996. – Том 1. – № 3.

245. Пилиповский, В. Я. Педагогическая мысль в странах Запада: традиции и современность / В. Я. Пилиповский. – Красноярск, 1998.

246. Поваренков, Ю. П. Системогенетический анализ профессионального развития личности / Ю. П. Поваренков // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2014. – №1. – С.184–198.

247. Подласый, И. П. Педагогика / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 269 с.

248. Пономарева, Г. Т. История и современность развития вуза инклюзивного образования / Г. Т. Пономарева. – Текст : непосредственный // Педагогика высшей школы. – 2018. – № 2 (12). – С. 3–6.

249. Попов, М. Н. Тьюторское сопровождение студентов в вузе / М. Н. Попов // Гуманитарные науки. – 2013. – №1. – С. 59–66

250. Пригожин, И. Философия нестабильности / И. Пригожин // Вопросы философии. – 1991. – № 6. – С. 46–57.

251. Проблемы подготовки педагогических кадров для работы в условиях инклюзивного образования / К. С. Тебенова, Б. Д. Дахбай, А. Р. Рымханова, З. Д. Жусупбекова, Г. Н. Мусеева // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 3 (ч. 2) – С. 168–171.

252. Проскуровская, И. Д. Опыт реконструкции исторических оснований тьюторства (на материале английских университетов) / И. Д. Проскуровская // Вестник Томского гос.ун-та. – 2009. №2(6) – С. 73–81

253. Прохорова, М. П. Вовлечение студентов в инновационно-проектную деятельность с использованием электронной образовательной среды / М. П. Прохорова, О. И. Ваганова // Современные научные исследования и инновации. – 2017. – № 4. – С. 78–84.

254. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь / Ред.-сост. Л. А. Карпенко ; Под общ. ред. А. В. Петровского. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 548 с.

255. Радченко, Е. В. Понимание субъектности в философии и языкознании / Е. В. Радченко, К. А. Ранг // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. – 2012. – №2. – С. 74–79.

256. Развитие субъектности в онтогенезе в современном социокультурном пространстве образования и семьи : учебное пособие /

Е. Н. Волкова. – Нижний Новгород : НГПУ имени К. Минина, 2012. – 250 с.

257.Риддингс, Б. Университет в руинах / Пер. с англ. – М. : Изд. дом Гос. ун-та-Высшей школы экономики, 2010. – 304 с.

258.Романов, П. В. Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России / П. В. Романов, Е. Р. Ярская-Смирнова. – Саратов : Научная книга, 2006. – 260 с.

259.Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 720 с.

260.Рубцов, В. В. Психологический климат как характеристика образовательной среды школы / В. В. Рубцов, И. М. Уланская, О. В. Яркина // Экспериментальные площадки в московском образовании. – М. : МИПКРО, 1998. – С.56-68

261.Рубцов, В. В. Социогенез совместного действия: взаимопонимание людей как условие понимания вещей / В. В. Рубцов // Культурно-историческая психология. – 2018. – Т. 14, № 4. – С. 106–121.

262.Руденко, Е. Е. Организация самостоятельной работы студентов по дисциплине «Иностранный язык» с помощью системы дистанционного обучения «Moodle» : монография / Е. Е. Руденко, М. Б. Ковалёва, Е. С. Потехина // Анализ состояния, проблем и перспектив развития современного образования. – Петрозаводск, 2020. – С. 110–118.

263.Рындак, В. Г. Цифровые технологии как средство развития инклюзивного образования [Текст] / В. Г. Рындак, А. М. Аллагулов, Т. В. Челпаченко //

Вестник Оренбургского государственного университета. – 2021. – №3(231). – С.70–78.

264.Рябенко, В. Образование как средство развития личности [Электронный ресурс] / В. Рябенко. – Режим доступа <https://magref.ru/obrazovanie-kak-sredstvo-razvitiya-lichnosti/2018> (дата обращения: 08.08.2024).

265.Ряписова, А. Г. Инклюзивное образование как системная инновация / А. Г. Ряписова // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2019. – Т. 7. – № 1. – С. 7–21.

266.Ряписова, А. Г. Научная школа как эффективная форма организации образовательного процесса в университете / А. Г. Ряписова // Вестник педагогических инноваций. – 2013. – № 1 (31). – С. 47–57.

267.Саламанкская декларация действий по образованию [Электронный ресурс] // Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г.– Режим доступа: [un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/pdf/](http://un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/) (дата обращения: 27.04.2021).

268.Самарцева, Е. Г. Педагогические технологии инклюзивного образования / Е. Г. Самарцева, О. Н. Руденская // Auditorium. Науки об образовании. – 2019. – №2(22). – С.199–203.

269.Сарапулова, М. А. Личностная готовность педагогов массовой школы к работе с детьми с ОВЗ / М.А. Сарапулова // Специальное образование. – 2017. – №2. – С. 59–66.

270.Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х т. Т. 1. /

Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 2005. – 556 с.

271. Семенкова, С. Н. Сущность военно-социальной работы с военнослужащими в процессе военно-профессиональной деятельности / С. Н. Семенкова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2012. – №25(1). – С. 183–187.

272. Семина, Л. А. Концептуальные подходы к трактовке категории «Инновация» / Л. А. Семина // Вестник Алтайского государственного аграрного университета. – 2012. – № 2 (88). – С. 131–133.

273. Сергеев, С. Ф. Присутствие и иммерсивность в обучающих средах / С. Ф. Сергеев. – СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2011. – 122 с.

274. Сергеева, А. И. Инклюзивно ориентированная подготовка учителей-логопедов в вузе / А. И. Сергеева // Научно-педагогическое обозрение. *Pedagogical Review*. – 2017. – № 2(16). – С. 70–79.

275. Сергеева, Н. А. Технологии электронного обучения и дистанционного образования в профессиональном обучении / Н. А. Сергеева, А. В. Сергеев // Сборник статей Международного научно-методического конкурса «Преподаватель года 2019». – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука». – 2019. – С. 174–182.

276. Серова, О. В. Применение интерактивных методов при профессиональном обучении в области дизайна / О. В. Серова. – Текст : непосредственный // Теория и практика образования в современном мире : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Санкт-

Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). – Санкт-Петербург : Заневская площадь, 2014. – С. 332–335.

277.Силантьева, Т. А. Инклюзивное образование как способ изменения общества / Т. А. Силантьева // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы [Текст]: Сборник материалов III Международной научно-практической конференции / Под ред. С. В. Алехиной. – М. : МГППУ, 2015. – С. 96–112

278.Сираева, М. Н. Методологические основы гуманистической парадигмы высшего образования [Электронный ресурс] / М. Н. Сираева, // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 3. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30887> (дата обращения: 23.10.2024)

279.Скворцова, Е. Ю. Разработка электронного курса по обучению аудированию в информационной образовательной среде Moodle / Е. Ю. Скворцова // Язык и культура. – 2016. – № 2(34). – С. 177–187.

280.Скуднова, Т. Д. Социокультурное проектирование как средство интеграции воспитательно-образовательных ресурсов вуза и социума / Т. Д. Скуднова, А. В. Макаров // Вестник Адыгейского государственного университета. – Сер. 3, Педагогика и психология. – 2016. – Вып. 4. – С. 81–85.

281.Слободчиков, В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования : монография / В. И. Слободчиков. – Екатеринбург : Информ.-изд. отд. Екатеринбургской епархии. – 263 с.

282.Слободчиков, В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе : автореф. дис.

на соиск. учен. степ. д-ра психол. наук / В. И. Слободчиков. – М., 1994. – 77 с.

283.Слободчиков, В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. Инноватор Bennet college. – М., 1997. – С. 177–184.

284.Сова Ю. И. Выявление пережитых студентом субъективно-значимых ситуаций [Текст] / Ю. И. Сова, Е. А. Уваров // Вестник Тамбовского университета. – 2008. – № 5. – С. 336–341.

285.Современная образовательная среда: теория и практика: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 29 нояб. 2019 г.) / ред. О. Н. Широков. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2019. – 328 с.

286.Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С. В. Алехиной, М. М. Семаго. – М. : МГППУ, 2012. – 156 с.

287.Сорокоумов, В. П. Диверсификация как фактор современного образовательного процесса / В. П. Сорокоумов // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – №2(40). – С. 330–334.

288.Состояние и перспективы реализации стратегии научно-технологического развития Российской Федерации в области приоритета «А» / А. А. Грибков, А. В. Олейник, Л. М. Червяков, М. С. Морозкин // Качество. Инновации. Образование. – 2022. – № 6. – С. 125–138.

289.Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов[Электронный ресурс] : приняты резолюцией 48/96 Генеральной Ассамблеи ООН 20 декабря 1993 года. – Режим доступа:un.org/ru/documents / decl\_conv/conventions/ (дата обращения: 27.04.2021).

290.Старикова, М. М. Социальная субъектность пожилых людей в основных сферах их жизнедеятельности: на материалах Нижегородской и Кировской областей: дисс. ... кандид. социол. наук / М. М. Старикова; Специальность ВАК РФ22.00.04. – Нижний Новгород, – 244 с.

291.Старовойт, Н. В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию / Н. В. Старовойт // Концепт. – 2016. – Т. 8. – С. 31–35.

292.Статистика и показатели. Количество инвалидов в России и размер ЕДВ. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rosinfostat.ru/invalidy/> (дата обращения 10.10.2024).

293.Степанский, В. И. Свойство субъектности как предпосылка личностной формы общения / В. И. Степанский // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 98–103.

294.Стратегия действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года [Электронный ресурс] : утв. распоряжением Правительства РФ от 5 февр. 2016 г. № 164-р // Минтруд России : офиц. сайт. – Режим доступа: <https://rosmintrud.ru/docs/government/> 173 (дата обращения: 12.06.2023).

295.Стратегия развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с инвалидностью в Российской Федерации на период до

2030 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [chrome-extension://mhjfbmdgcfjbbpaeojofohoe\\_fgiehjai/index.html](chrome-extension://mhjfbmdgcfjbbpaeojofohoe_fgiehjai/index.html) (дата обращения: 04.05.2021).

296. Субетто, А. И. Место этно-культурного и биологического разнообразия арктических регионов России в логике ноосферизма как модели устойчивого развития в XXI веке : доклад / А. И. Субетто // Международная научная конференция «Культурное и биологическое разнообразие – основа устойчивого развития арктических регионов Российской Федерации (на примере Республики Саха (Якутия))», организованная руководством Республики Саха «Якутия» совместно с руководством ЮНЕСКО и прошедшая 31 мая 2005 года в Париже. – СПб. : Астерион, 2005. – 15 с.

297. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения : в 3 т. – Т. 1 / сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль. – М. : Педагогика, 1979. – 560 с.

298. Технологии инклюзивного образования: научно-методическое пособие / Д. З. Ахметова, З. Г. Нигматов, Т. А. Челнокова, Г. В. Юсупова, В. В. Васина и др.; под ред. Д. З. Ахметовой, В. В. Васиной – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2016. – 204 с.

299. Тимофеева, Е. А. Организация процесса обучения осужденных в высших учебных заведениях в условиях отбывания лишения свободы: учебно-методическое пособие / Е. А. Тимофеева, С. С. Пиюкова, О. В. Ощепкова. – Самара : Самарский юридический институт ФСИН России, 2017. – 50 с.

300. Тихонов, А. А. Гносеологическое отношение и проблема становления субъекта

познания: дисс. ... докт. филос. наук ; Специальность ВАК РФ 09.00.01 – Онтология и теория познания / А.А. Тихонов. – Ульяновск, 2005. – 382 с.

301. Турчанинова, Т. В. Социально-личностные предпосылки формирования профессиональной компетентности будущего социального работника [Электронный ресурс] / Т. В. Турчанинова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2010. – № 10 (21). – С. 305-309. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/21/1516/> (дата обращения: 15.10.2024)

302. Тюрин, А. В. История появления и развития инклюзивного образования / А. В. Тюрин // Точки над Е. – 2015. – № 1. – С. 94–134.

303. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон Российской Федерации от 08.01.1997 № 1-ФЗ. – Режим доступа: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=424979> (дата обращения: 03.07.2022).

304. Фадеев, В. В. Основные подходы к пониманию профессионализации личности / В. В. Фадеев // Профессионализм деятельности : теоретические основы и актуальные проблемы. В 2-х т. / под ред. В. И. Жукова, А. А. Деркача. – М. : «ЭКО», 2005. – Т. 1. – С. 512-522

305. Фарина, Я. А. Субъект и субъектность как социальные феномены: научные интерпретации [Электронный ресурс] / Я. А. Фарина. – Режим доступа: <http://lib.chdu.edu.ua> (дата обращения: 12.09.2022)

306. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон Российской Федерации от

24.11.1995 № 181-ФЗ. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru> (дата обращения: 10.04.2018).

307.Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru> (дата обращения: 10.04.2018).

308.Технический регламент о безопасности зданий и сооружений [Электронный ресурс] : Федеральный закон Российской Федерации от 30 декабря 2009 г. № 384-ФЗ. – Режим доступа: <https://tiflocentre.ru/stati/programma-dostupnaya-sreda-2011-2025.php>(дата обращения: 28.08.2022).

309.Федотова, О. Ф. Исследовательские и учебные кейсы этнопедагогической направленности в системе профессиональной подготовки студентов. Учебное пособие [Электронный ресурс] / О. Ф. Федотова. – М. : Мир науки, 2022. – Режим доступа: <https://izd-mn.com/PDF/01MNNPU22.pdf> – (дата обращения: 22.09.2023)

310.Фельдман, М. С. Управление в интересах инклюзивности: баланс контроля и участия / М. С. Фельдман, А. М. Хадемян // Международный журнал государственного управления. – 2000. – 3 (2). – С. 149–167.

311.Ферлюдин, П. М. Исторический обзор мер по высшему образованию в России / П. М. Ферлюдин. – М. : Книга по Требованию, 2016. – 208 с.

312.Моисеев, В. И. Философия науки. Философские проблемы биологии и медицины [Электронный ресурс] / В. И. Моисеев. – М. : ГЭОТАР-Медиа, – 2015. – Режим доступа: <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785970433591.html> (дата обращения: 16.05.2021).

313. Фролова, И. М. Инклюзивная профессионализация в России: проблемы, перспективы / И. М. Фролова // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2017. – №3(76). – С.347–349.

314. Хитрюк, В. В. Инклюзивное образование: педагогическая технология формирования готовности будущих педагогов / В. В. Хитрюк // Вестник Московского университета. Серия 20 : Педагогическое образование. – 2015. – № 1. – С. 100–112.

315. Холостова, Е. И. Социальная политика и социальная работа: Учеб. пособие / Е. И. Холостова. – 2-е изд. – М. : Дашков и Ко, 2008.

316. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика / А. В. Хуторской. – М. : УНЦ ДО, 2005. – 222 с.

317. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

318. Церюльник, А. Ю. Использование дистанционного формата обучения студентов в образовательном процессе / А. Ю. Церюльник // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – №6(96). Часть 3. – С. 92–96.

319. Цеханович, Д. Б. Образовательная среда современного вуза и ее профессионально ориентирующая функция / Д. Б. Цеханович // Педагогическое мастерство : материалы XIII Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2021 г.). – Казань : Молодой ученый, 2021. – С. 40–44

320. Цифровизация современного образовательного пространства: реалии и

перспективы / А. Л. Бойко, Я. М. Брель, А. А. Васюк, Т. Е. Мальцева // Социальная работа: современные проблемы и технологии. – 2020. – № 1. – С. 38–46.

321.Цыренов, В. Ц. Социализация и инкультурация детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях разных типов и видов / В. Ц. Цыренов. – М., 2015. – 442 с.

322.Челнокова, Е. А. Внедрение тьюторской деятельности в образовательное пространство высшего учебного заведения / Е. А. Челнокова, Р. Д. Набиев // Вестник Мининского университета. – 2014. – №4 (8). – С. 38-46.

323.Челнокова, Е. А. Тьюторская деятельность в инклюзивном образовании / Е. А. Челнокова, С. Н. Казначеева, А. М. Емельянова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60(3). – С. 386–389.

324.Чепель, Т. Л. Эффективность образовательного процесса в условиях инклюзивной практики: итоги мониторинговых исследований / Т. Л. Чепель, Т. П. Абакирова, С. В. Самуйленко // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19, № 1. – С. 33–41.

325.Чертушкина, Т. А. Профессиональная адаптация военнослужащих, уволенных в запас, как объект деятельности социальных работников / Т. А. Чертушкина, Н. Б. Шмелева // Сервис в России и за рубежом. – 2012. – № 1(28). – С.80–88.

326.Шабдинов, М. Л. Гуманизм как основа духовно-нравственного воспитания личности / М. Л. Шабдинов, Э. У. Куркчи // Педагогический журнал. – 2018. – Т. 8. – № 2А. – С. 96–103.

327.Ширко, К. Н. Исторический процесс в интерпретации Н. А. Бердяева: диалектика божественного и человеческого / К. Н. Ширко // Вестник Томского государственного университета. Исторические науки. – 2005. – №4. – С.113–120.

328.Шмелева, Н. Б. Профессионально-личностное развитие социального работника / Н. Б. Шмелева. – М. : «Дашков и К°», 1998. – 320 с.

329.Шмырева, Н. А. Педагогические системы: научные основы, управление, перспективы развития / Н. А. Шмырева, М. И. Губанова, З. В. Крецан. – Кемерово, 2002. – 248 с.

330.Шутюк, Л. Н. Здоровье студентов как социально-педагогическая задача вузовского образования / Л. Н. Шутюк // Вестник Иркутского Государственного Технического Университета. – 2015. – № 11(106). – С. 407–413.

331.Щербак, Е. Н. Высшее образование как объект государственного регулирования в условиях глобализации. Административно-правовой аспект: моногр. / Е. Н. Щербак. – М. : Юркомпани, 2016. – 256 с.

332.Щербакова, Е. М. Старение населения: мировые тенденции / Е. М. Щербакова // Демоскоп Weekly. – 2014. – № 601-602. – С. 152-164

333.Щетинина, С. Ю. Перспективы развития интегрированной воспитывающей физкультурно-спортивной среды в регионе [Текст] / С. Ю. Щетинина // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2014. – №1 (30). – С. 168–177.

334.Юдина, Н. П. Типология педагогических ценностей [Электронный ресурс] / Н. П. Юдина. –

Режим доступа: <http://www.studmed.ru> (дата обращения: 03.09.2015).

335. Юсупов, В. З. Сущностные характеристики образовательной среды современной образовательной организации [Текст] / В. З. Юсупов, Т. В. Корнилова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62(1). – С.353–356.

336. Якиманская, И. С. Принцип активности в педагогической психологии [Текст] / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 3. – С. 39–45.

337. Яковлев, Б. П. Педагогические инновации в реализации оптимально построенного педагогического процесса основных субъектов учебной деятельности в вузе / Б. П. Яковлев, Г. И. Гафарова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 55-67

338. Яковлев, В. Н. Формирование здоровьесберегающей среды для студентов высших учебных заведений : учеб. пособие / В. Н. Яковлев. – Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2010. – 50 с.

339. Якупова, Г. Х. Воспитательные аспекты преподавательской деятельности в вузе [Электронный ресурс] / Г. Х. Якупова, З. Р. Закиева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – №1 (115). – – Режим доступа: <https://research-journal.org/archive/1-115-2022-january/vospitatelnye-aspekty-prepodavatelskoj-deyatelnosti-v-vuze> (дата обращения: 15.10.2024)

340. Ярская, В. Н. Инклюзивная культура социальных сервисов / В.Н. Ярская, Е. Р. Ярская-Смирнова // Социологические исследования. – 2015. – № 12. – С. 133–140.

341.Ярская-Смирнова, Е. Р. Доступность высшего образования для инвалидов / Е. Р. Ярская-Смирнова, П. В. Романов // Университетское управление. – 2005. – № 1. – С.89–99.

342.Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

343.Яцемирская, Р. С. Социально-демографическая ситуация в современной России / Р. С. Яцемирская, Л. Н. Хохлова // Проблемы старости: духовные, медицинские и социальные аспекты. – М., 2007. – 135 с.

344.Яшина, Л. И. Дистанционное обучение в вузе: содержание и технологии / Л. И. Яшина // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2019. – № 1(58). – С. 142–147.

345.Яшина, Л. И. Дистанционное обучение в Вузе: содержание и технологии / Л. И. Яшина // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2019. – № 1 (58). – С. 15–18.

346.Amaral, A. Recent trends in European higher education / A. Amaral // Reforms and consequences in higher education systems: An International symposium. – Tokyo, 2009.

347.Arnesen, A.-L. International politics and national reforms: The dynamics between «competence» and the «inclusive school» in Norwegian education policies / A.-L. Arnesen // Education inquiry. – Umeå, 2011. – Vol. 2, N 2. – P. 193–206.

348.Becker, H. S. Boys in white. Student culture inmedical school [Text] / H.S. Becker, B. Geer. – Chicago : The University of Chicago Press. – 1961.

349. Cognitive and physical activity and dementia. A 44-year longitudinal population study of women / J. Najar, S. Östling, P. Gudmundsson, V. Sundh, L. Johansson, S. Kern, X. Guo, T. Hällström // *Neurology*. – 2019. – Retrieved March 22,

350. Decuypere, M. Open Education platforms: Theoretical ideas, digital operations and the figure of the open learner / M. Decuypere // *European Educational Research Journal*. – 2019; – Vol. 18, – № 4 439–460Pp.

351. Geandra, C. S. S. Changes in Teacher Subjectivity in the Context of Inclusive Education: Theory, Methodology and Research / C. S. S. Geandra, A. M. Martínez // *Subjectivity within Cultural-Historical Approach*. – 2019. – P. 117–131.

352. González Rey, F. Advancing the topics of social reality, culture, and subjectivity from a cultural-historical standpoint: Moments, paths, and contradictions / R. F. González // *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*. – 2016. – 6(6). – P. 175-189.

353. Horton, U. Electronic training: tools and the technology /. U. Horton, K. Horton. – M. : KUDITs-OBRAZ, – 2005. – 640 p.

354. Hoy, W. The Bureaucratic Socialization of Student Teachers / W. Hoy, R. Rees // *Journal of Teacher Education*. – 1977. – № 28(1). – P. 25.

355. Malkova, I. Y. Student's Subjectivity Formation: Methodology of Research / I. Y. Malkova // *Conference : Personal and Regulatory Resources in Achieving Educational and Professional Goals in the Digital Age*, October 2020. – P. 166-124.

356. Movkebaieva, Z. The Professional Competence of Teachers in Inclusive Education / Z. Movkebaieva // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2013. – № 89. – P. 549–554.

357. Powel C. Objectivity and Subjectivity in Classical Sociology [Электронный ресурс] / C. Powel // The Practical Theorists. – 2014. – №10. – Режим доступа: <https://practicaltheorist.wordpress.com/2014/03/10/objectivity-and-subjectivity-in-classical-sociology> (дата обращения 15.08.2024).

358. Puerta, A. R. Educación inclusiva: principios, características de las escuelas, actividades [Электронный ресурс] / A. R. Puerta. – Режим доступа: <https://www.lifeder.com/educacion-inclusiva/> (дата обращения: 17.05.2021).

359. Reich, R. B. The formation of politics in a democracy / R. B. Reich // At the mercy of social ideas. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, – 1988. – P. 123-156.

360. Rey, F. G. Social subjectivity, subject and social representation [Электронный ресурс] / F. G. Rey // Connexions. – 2008. – № 4(2). – Режим доступа: [https://www.researchgate.net/publication/250290314\\_Subjectivite\\_sociale\\_sujet\\_et\\_representations\\_sociales](https://www.researchgate.net/publication/250290314_Subjectivite_sociale_sujet_et_representations_sociales) (дата обращения 15.05.2021).

361. Soldatic, K. Moving the Boundaries of Feminist Social Work Education with Disabled People in the Neoliberal Era / K. Soldatic, H. Meekosha // Social Work Education. – 2012. – 31(2). – С.246-252.

362. Specificity of theoretical approaches to the definition of professional subjectivity / A. Sejtkanova, N. Maslennikova, A. Gryaznukhin, M. Leontev // European Research Studies Journal. – 2018. – № 21(1). – P. 374–382.

363. Trujillo, J. P. C. Professional subjectivities in ELT & the dichotomy inclusion-exclusion / J. P. C. Trujillo // The Hungarian Educational Resea. – 2021. – С. 1-14.

364. Venables, N. C. Differentiating psychopathy from antisocial personality disorder : a triarchic model perspective / N. C. Venables, J. R. Hall, C. J. Patrick //

Psychological Medicine. – 2013. – Vol. 44, no. 5 (April).  
– P. 1005–1013.

## **ПРИЛОЖЕНИЯ**

### **Приложение 1.**

#### **Экспериментальная рабочая программа «Инклюзивное образование как форма социальной работы»**

#### **СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ**

Логико-структурный анализ дисциплины: курс входит в профессиональный цикл дисциплин по направлению подготовки 39.03.02 – Социальная работа, бакалаврской программы 39.03.02 – Социальная работа.

Объектом изучения дисциплины являются студенты бакалавриата, обучающиеся по направлению 39.03.02 – Социальная работа. Дисциплина реализуется кафедрой социальной работы и организации работы с молодежью.

Основывается на базе дисциплин: «Теория социальной работы», «Социальная работа с разными группами клиентов».

Является базой для изучения дисциплин: «Технологии социальной работы», «История, методология и технологии социальной работы»

**Цели и задачи дисциплины:**

Цель: формирование у студентов умений и компетенций, соответствующих данному квалификационному уровню, инновационных представлений об инклюзивном образовании как о форме социальной работы, гуманистического мировоззрения, социально-профессиональной субъектности.

## Продолжение Приложение 1

### Задачи курса:

– на основе нового подхода к понятию инклюзивного образования сформировать инновационное представление об интеграции в развитии отечественного инклюзивного образования и социальной работы;

– формировать ценностное и целостное мировоззрение, изучить особенности технологии социальной работы как особого вида образовательной деятельности;

– овладеть методологией практики социальной работы, ее формами и методами в инклюзивном образовании лиц с социально-функциональными отличиями.

### **Требования к результатам освоения содержания дисциплины**

В результате успешного усвоения программы студенты должны:

знать:

– теоретические и методологические основы инклюзивного образования;

– понятийный аппарат инклюзивного образования как формы социальной работы;

– сущность, содержание виды инклюзивного образования как формы социальной работы;

– генезис становления инклюзивного образования в социальной работе;

уметь:

– оценивать феномен инклюзивного образования как форму социальной работы;

– анализировать отечественный и зарубежный опыт инклюзивного образования;

## Продолжение Приложение 1

- применять на практике социальной работы формы и методы инклюзивного образования;
- эффективно применять инновационные методы инклюзивного образования как формы социальной работы;
- владеть навыками:
  - определения и эффективного подбора методов, методик и технологий инклюзивного образования;
  - разработки и внедрения технологий социальной работы, основанных на современных достижениях науки в теории инклюзивной профессионализации лиц с СФО;
  - ориентации в информационных технологиях, научной литературе;
  - усвоения новых технологий инклюзивного образования как формы социальной работы, внедрения инновационных практик и методик;
  - повышения эффективности и качества социальной работы.

Перечисленные результаты образования являются основой для формирования следующих компетенций (в соответствии с государственными образовательными стандартами ВО и требованиями к результатам освоения основной образовательной программы (ООП):

общекультурных:

ОК-4 – способностью использовать основы правовых знаний в различных сферах жизнедеятельности

общепрофессиональных:

ОПК-1 – способностью осознавать социальную значимость своей будущей профессии;

## Продолжение Приложение 1

ОПК-2 – способностью к постановке и обоснованию цели в процессе реализации профессиональной деятельности и выбору путей ее достижения;

ОПК-4 – способностью использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, навыки работы с компьютером как средством управления информацией, в том числе в информационно-коммуникационной сети «Интернет»;

ОПК-5 – способностью учитывать в профессиональной деятельности специфику и современное сочетание глобального, национального и регионального, особенности этнокультурного развития своей страны и социокультурного пространства, поведения различных национально-этнических, половозрастных и социально-классовых групп, а также инфраструктуру обеспечения социального благополучия граждан;

ОПК-7 – способностью обеспечивать высокий уровень социальной культуры профессиональной деятельности и соблюдать профессионально-этические требования в процессе ее осуществления;

ПК-1 – способностью к проведению оценки обстоятельств, которые ухудшают или могут ухудшить условия жизнедеятельности граждан, определению индивидуальных потребностей граждан с целью постановки социального диагноза и разработки индивидуальных программ предоставления социальных услуг и мероприятий по социальному сопровождению;

## Продолжение Приложение 1

ПК-3 – способностью предоставлять меры социальной защиты, в том числе социального обеспечения, социальной помощи и социального обслуживания с целью улучшения условий жизнедеятельности гражданина и расширения его возможностей самостоятельно обеспечивать свои основные жизненные потребности, путем мобилизации собственных сил, физических, психических и социальных ресурсов;

ПК-6 – способностью к осуществлению профилактики обстоятельств, обуславливающих потребность граждан в социальных услугах, мерах социальной помощи.

### Объем учебной дисциплины и виды учебной работы

Вид учебной работы	Очная форма
Общая учебная нагрузка (всего)	72(2 зач. ед)
Обязательная аудиторная учебная нагрузка (всего) в том числе:	17
Лекции	17
Семинарские занятия	-
Практические занятия	17
Лабораторные работы	-
Курсовая работа (курсовой проект)	-
Другие формы и методы организации образовательного процесса (расчетно-графические работы, групповые дискуссии, ролевые игры, тренинг, компьютерные симуляции, интерактивные лекции, семинары, анализ деловых ситуаций и т.п.)	-
Самостоятельная работа студента (всего)	38
Итоговая аттестация	зачет

## Продолжение Приложение 1

### Содержание дисциплины:

Содержание разделов дисциплины:

Теоретический подход к пониманию современного инклюзивного образования как формы социальной работы.

Структура технологий инклюзивного образования как формы социальной работы.

Раздел 1. Теоретический подход к пониманию современного инклюзивного образования как формы социальной работы

Тема 1. Инклюзивное образование как форма социальной работы: сущность, содержание, виды

Понятийный аппарат инклюзивного образования как формы социальной работы. Лица с социально-функциональными отличиями. Формирование социально-профессиональной субъектности как одна из основных задач инклюзивной профессионализации лиц с социально-функциональными отличиями.

Тема 2. Генезис становления инклюзивного образования в социальной работе

Инклюзивные технологии в социальной работе. Научно-методическое и информационное обеспечение инклюзивной профессионализации как формы социальной работы. Теоретические подходы развития инклюзивного образования как формы социальной работы.

Раздел 2. Структура технологий инклюзивного образования как формы социальной работы

Тема 3. Личностно ориентированные подходы в основе инклюзивного образования как формы социальной работы

## Продолжение Приложение 1

Субъект-субъектное взаимодействие в лично-ориентированном обучении и в социальной работе с клиентом. Общие и частные лично-ориентированные технологии инклюзивного обучения. Лично-ориентированные технологии интеграции социальной работы и образования лиц с социально-функциональными отличиями.

Тема 4. Формирование ценностно-смысловой ориентации лиц с социально-функциональными отличиями.

Ценностно-смысловая сфера личности, ее роль, сущность, методы формирования. Технологии социальной работы в образовании с целью формирования ценностно-смысловой ориентации личности: метод ситуационного анализа; ситуационные задачи (СЗ), ситуационные упражнения (СУ). Методы образования в социальной работе: метод ситуационно-ролевых игр, метод дискуссии.

### Лекции

№ п/п	Название темы	Объем часов	
		Очная форма	Заочная форма
<b>Раздел 1. Развитие отечественных CASE-технологий</b>			
1.	Тема 1. CASE – технологии: сущность, содержание, виды	4	1
2.	Тема 2. Генезис становления CASE-технологий в социальной работе	4	1
<b>Раздел 2. Структура CASE-технологий</b>			
3.	Тема 3. Объектно-ориентированные CASE – технологии в социальной работе	4	1
4.	Тема 4. Субъектно-ориентированные CASE – технологии в социальной работе	4	1

## Продолжение Приложение 1

<b>Раздел 3. Развитие CASE-технологий в социальной работе</b>			
5.	Тема 5. CASE – технологии в профессиональном саморазвитии социального работника	4	2
6	Тема 6. CASE – технологии в деятельности НКО	4	2
Итого:		24	8

### Практические (семинарские) занятия

№ п/п	Название темы	Объем часов	
		Очная форма	Заочная форма
1.	История возникновения CASE – технологий	2	1
2.	Приемы и стратегии, используемые в CASE – технологиях	2	1
3.	Методы CASE – технологий	2	1
4.	Объектно и субъектно-ориентированные CASE – технологии в социальной работе	2	1
5.	CASE – технологии в профессиональном саморазвитии социального работника	2	1
6.	CASE – технологии в деятельности НКО	2	1
Итого:		12	6

Лабораторные работы не предусмотрены

Самостоятельная работа студентов

№ п/п	Название темы	Вид СРС	Объем часов	
			Очная форма	Заочная форма
1.	Историческое развитие CASE-технологий в социальной работе	подготовка к семинарским занятиям, написание реферата	6	8

## Продолжение Приложение 1

2.	Правовое регулирование введения CASE-технологий в социальной работе	подготовка к семинарским занятиям, написание реферата	6	8
3.	Сущность CASE-технологий	подготовка к семинарским занятиям, написание реферата	6	8
4.	Социальная политика государства и CASE-технологии	подготовка к семинарским занятиям, написание реферата	6	8
5.	Зарубежные CASE-технологии социальной работы	подготовка к семинарским занятиям, написание реферата	6	8
6.	Сеть CASE-технологий в социальной работе ЛНР	подготовка к семинарским занятиям, написание реферата	6	8
7.	Функции CASE-технологий в социальной работе	подготовка к семинарским занятиям, написание реферата	6	8
8	Правовая база использования CASE-технологий	подготовка к семинарским занятиям, написание реферата	6	8

## Продолжение Приложение 1

9.	Направления CASE-технологий в социальной работе	подготовка к семинарским занятиям, написание реферата	6	8
10.	Современные CASE-технологии социальной работы	подготовка к семинарским занятиям, написание реферата	6	8
11.	Принципы использования CASE-технологий социальной работы	подготовка к семинарским занятиям, написание реферата	6	8
12.	Методы CASE-технологий социальной работы	подготовка к семинарским занятиям, написание реферата	6	6
Итого:			72	94

Курсовые работы/проекты не предусмотрены

Образовательные технологии

С целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся применяются следующие технологии:

При изучении раздела «Развитие отечественных CASE-технологий» используются интерактивные методы работы: деловая игра, конференция; «Структура CASE-технологий» информационные технологи: использование электронных образовательных ресурсов (электронный конспект, размещенный во внутренней сети, или т.п.) при подготовке к лекциям, практическим и лабораторным занятиям; «Развитие CASE-технологий в социальной работе» – парная, групповая и индивидуальная работа; активные методы: лекция с

## **Продолжение Приложение 1**

элементами беседы, письменные и устные доклады учащихся, ролевые игры.

### **Формы контроля освоения дисциплины**

Текущая аттестация студентов производится в дискретные временные интервалы лектором и преподавателем(ями), ведущими практические занятия по дисциплине в следующих формах:

- письменные домашние задания;
- контрольные работы;
- семинарские работы;
- проверка самостоятельных заданий.

Фонды оценочных средств, включающие типовые задания, контрольные вопросы, тесты и методы контроля, позволяющие оценить результаты обучающихся по данной дисциплине, помещаются в УМКД.

Форма итогового контроля успешности обучения – зачет

Средства диагностики успешности обучения: участие в лекциях, практических, семинарских занятиях, устные и письменные ответы, написание творческих отчетов, эссе, рефератов, контрольных работ. Студенты, выполнившие 75% текущих и контрольных мероприятий на «отлично», а остальные 25 % на «хорошо», имеют право на получение итоговой отличной оценки.

В экзаменационную ведомость и зачетную книжку выставляются оценки по национальной шкале, приведенной в таблице.

## Продолжение Приложение 1

Национальная шкала	Характеристика знания предмета и ответов	Зачеты
отлично (5)	<p>Студент глубоко и в полном объёме владеет программным материалом.</p> <p>Грамотно, исчерпывающе и логично его излагает в устной или письменной форме.</p> <p>При этом знает рекомендованную литературу, проявляет творческий подход в ответах на вопросы и правильно обосновывает принятые решения, хорошо владеет умениями и навыками при выполнении практических задач.</p>	зачтено
хорошо (4)	<p>Студент знает программный материал, грамотно и по сути излагает его в устной или письменной форме, допуская незначительные неточности в утверждениях, трактовках, определениях и категориях или незначительное количество ошибок. При этом владеет необходимыми умениями и навыками при выполнении практических задач.</p>	

## Продолжение Приложение 1

удовлетворительно (3)	Студент знает только основной программный материал, допускает неточности, недостаточно четкие формулировки, непоследовательность в ответах, излагаемых в устной или письменной форме. При этом недостаточно владеет умениями и навыками при выполнении практических задач. Допускает до 30% ошибок в излагаемых ответах.	
неудовлетворительно (2)	Студент не знает значительной части программного материала. При этом допускает принципиальные ошибки в доказательствах, в трактовке понятий и категорий, проявляет низкую культуру знаний, не владеет основными умениями и навыками при выполнении практических задач. Студент отказывается от ответов на дополнительные вопросы.	не зачтено

### Учебно-методическое и программно-информационное обеспечение дисциплины:

а) основная литература:

1. Глухов, В. П. Специальная педагогика и специальная психология. Практикум : учебное пособие для академического бакалавриата /

## Продолжение Приложение 1

В. П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2016. – 313 с.

2. Горынина, В. С. Реализация коррекционно-развивающих программ с детьми дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования : научно-методическое пособие / В. С. Горынина, А. И. Сафина, А. Е. Игнатъев ; Институт экономики, управления и права (г. Казань), Кафедра теоретической и инклюзивной педагогики ; под ред. Д.З. Ахметовой. – Казань : Познание, 2014. – 164 с.

3. 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, 2014. – 220 с.

4. Педагогика и психология инклюзивного образования : учебное пособие / Д. З. Ахметова, З. Г. Нигматов, Т. А. Челнокова и др. ; Институт экономики, управления и права (г. Казань), Кафедра теоретической и инклюзивной педагогики ; под ред. Д. З. Ахметовой. – Казань : Познание, 2013. – 204 с.

5. Специальная психология : учебник для академического бакалавриата / Л. М. Шипицына [и др.] ; под ред. Л. М. Шипицыной. – М. : Издательство Юрайт, 2016. – 287 с.

б) дополнительная литература

1. Баталов, А. С. Использование инклюзивных педагогических технологий в диагностике речевого развития учащихся начальных классов / А. С. Баталов // Начальная школа, 2010. – №7. – С. 101- 104.

## Продолжение Приложение 1

2. Буторина, О. Г. Об опыте воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья / О. Г. Буторина // Воспитание школьников, 2010. – №7. – С. 40-44.

3. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Пособие для педагогов дошкольных учреждений / под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. – 144 с.

4. Сиротюк, А. С. Формирование толерантности у детей дошкольного возраста в условиях инклюзивной развивающей среды : учебное пособие / А. С. Сиротюк. – М. : Директ-Медиа, 2014. – 259 с.

в) перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети «интернет», перечень профессиональных баз данных

Институт коррекционной педагогики Российской академии образования: сай. – URL: <http://xn----8kcmadfbxacgagmbj3bgaqaw3aba5ali.xn--plai>.

Институт проблем инклюзивного образования МГППУ : сайт. – URL: <http://inclusiveedu.ru/stat/>.

Аналитическая реферативная база данных журнальных статей – БД МАРС.

Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU <http://elibrary.ru> – полнотекстовая, реферативная база данных.

Электронная библиотека диссертаций Российской государственной библиотеки (ЭБД РГБ) – полнотекстовая база диссертаций.

## Продолжение Приложение 1

Методические указания: Методические указания по организации самостоятельной работы студентов

Самостоятельная работа это – это форма организации внеучебной деятельности, на которой происходит как формирование, так и отработка конкретных практических навыков студентов, закрепление и развитие профессиональных компетенций в сфере социальной работы. Специфика самостоятельной работы состоит в том, что предлагаемые вопросы сопряжены с соответствующими темами учебной дисциплины и способствуют расширению знаний студентов по тем или иным теоретическим аспектам социальной работы. Результаты самостоятельной работы студентов представляются как в процессе изучения учебной дисциплины (в виде инициативных дополнений к вопросам семинаров и практических занятий).

Специфика участия студента в самостоятельном изучении дополнительных вопросов учитывается преподавателем в ходе аттестации (зачетах, экзамене). Рекомендуется следующий алгоритм самостоятельной работы студента: Внимательное изучение рекомендуемых вопросов в связи с планом изучения учебной дисциплины.

1) Самостоятельный поиск студентом учебной и научной литературы, в источниках которой наиболее полно представлены вопросы для самостоятельной работы.

## **Продолжение Приложение 1**

2) Получение консультации у преподавателя в связи с внесением тех или иных дополнительных вопросов (самостоятельно изученных студентом) в план семинара или практического занятия.

3) Согласование с преподавателем наиболее эффективных форм представления результатов самостоятельной работы студентов.

### **Материально-техническое обеспечение дисциплины**

Лекционные занятия: комплект электронных презентаций/слайдов; аудитория, оснащенная презентационной техникой (проектор, экран, компьютер/ноутбук).

Практические занятия: компьютерный класс, презентационная техника (проектор, экран, компьютер/ноутбук), пакеты ПО общего назначения (текстовые редакторы, графические редакторы).

Лабораторные работы: лаборатория «Учебный центр научно-практической социальной работы и реабилитации», оснащенная соответствующими компьютерными программами, шаблонами для лабораторных отчетов, необходимым методическим материалом.

Рабочее место преподавателя, оснащенное компьютером с доступом в Интернет, рабочие места студентов, оснащенные компьютерами с доступом в Интернет, предназначенные для работы в электронной образовательной среде.

## Приложение 2

### Методики, положенные в основу исследования социально-профессиональной субъектности

#### Тест на асертивность

##### Описание

Ассертивность – это такой тип поведения, которому присущи уверенность в себе, настойчивость и напористость. Этот тип поведения отличается ясностью, прямоотой, неподдельной искренностью и содержит в себе откровенные высказывания о том, что хочется; при этом отсутствует враждебность и самозащита.

Тест предназначен для оценки асертивности – способности не действовать в ущерб кому-либо, уважая права других людей, но при этом, не позволяя «вить из себя веревки» («вытирать об себя ноги»).

Ассертивно поступающий человек не действует в ущерб кому-либо, уважая права других людей, но при этом не позволяет и «вить из себя веревки». Желаемой цели он достигает, не причиняя вреда окружающим. Он добивается своего, не манипулируя оппонентами посредством чувства вины или каким-либо иным способом из разряда приемов эмоционального шантажа. Он умеет склонить других к оказанию ему помощи или любезности. Не замыкается в себе, получая отказ в том, на что он, собственно, и не имел права рассчитывать. При столкновении интересов он способен договориться и найти компромиссное решение, удовлетворяющее обе стороны.

## Продолжение Приложение 2 ОБРАБОТКА

Следует подсчитать число положительных ответов в следующих позициях:

Счет А – 1, 6, 7, 11, 13, 18, 20, 23.

Счет Б – 2, 4, 8, 10, 14, 17, 19, 22.

Счет В – 3, 5, 9, 12, 15, 16, 21, 24.

### ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

**САМЫЙ ВЫСОКИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ ДОСТИГНУТ В СЧЕТЕ А:** Вы имеете представление об асертивности, но не слишком-то пользуетесь ею в жизни. Вы часто испытываете недовольство собой и окружающими.

**САМЫЙ ВЫСОКИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ ДОСТИГНУТ В СЧЕТЕ Б:** Вы на правильном пути и можете очень хорошо овладеть асертивностью. В принципе, вы уже сейчас способны действовать в нужном направлении. Временами ваши попытки действовать асертивно выливаются в агрессивность. Но это неважно. Какой ученик не набивал себе шишек.

**САМЫЙ ВЫСОКИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ ДОСТИГНУТ В СЧЕТЕ В:** Несмотря на результаты предыдущих двух подсчетов, у вас очень хорошие шансы овладеть асертивностью.. Короче говоря, у вас сложилось мнение о себе и своем поведении, вы оцениваете себя реалистично, а это хорошая база для приобретения какого-либо навыка, необходимого при контактах с окружающими.

**НАИМЕНЬШИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ ДОСТИГНУТ В СЧЕТЕ А:** То, что вам не удается использовать многие шансы, которые дает жизнь, – это не трагедия. Важно научиться жить в согласии с собой и знать, что нужно делать.

## Продолжение Приложение 2

### НАИМЕНЬШИЙ

### ПОКАЗАТЕЛЬ

ДОСТИГНУТ В СЧЕТЕ Б: Ассертивности можно научиться. Как сказал С. Лек: «Тренировка – это все, даже цветная капуста – всего-навсего хорошо вымуштрованная белокочанная».

### НАИМЕНЬШИЙ

### ПОКАЗАТЕЛЬ

ДОСТИГНУТ В СЧЕТЕ В: Вот это уже проблема. Вы переоцениваете себя и ведете не вполне искренне. Речь идет даже не столько о самообмане, сколько о том, что вы видите себя в лучшем свете... Неплохо было бы поразмыслить над собой.

ИНСТРУКЦИЯ: «Поставьте «+» за каждый положительный ответ, или «-» за каждый отрицательный ответ в следующих позициях:»

### ТЕКСТ ОПРОСНИКА

1. Меня раздражают ошибки других людей.
2. Я могу напомнить другу о долге.
3. Время от времени я говорю неправду.
4. Я в состоянии позаботиться о себе сам.
5. Мне случалось ездить «зайцем».
6. Соперничество лучше сотрудничества.
7. Я часто мучаю себя по пустякам.
8. Я человек самостоятельный и достаточно решительный.
9. Я люблю всех, кого знаю.
10. Я верю в себя. У меня хватит сил, чтобы справиться с текущими проблемами.
11. Ничего не поделаешь, человек всегда должен быть на чеку, чтобы суметь защитить свои интересы.
12. Я никогда не смеюсь над неприличными шутками.
13. Я признаю авторитеты и уважаю их.

## Продолжение Приложение 2

14. Я никогда не позволяю вить из себя веревки. Я заявляю протест.
15. Я поддерживаю всякое доброе начинание.
16. Я никогда не лгу.
17. Я практичный человек.
18. Меня угнетает лишь факт того, что я могу потерпеть неудачу.
19. Я согласен с изречением: «Руку помощи ищи прежде всего у собственного плеча».
20. Друзья имеют на меня большое влияние.
21. Я всегда прав, даже если другие считают иначе.
22. Я согласен с тем, что важна не победа, а участие.
23. Прежде чем что-либо предпринять, хорошенько подумаю, как это воспримут другие.
24. Я никогда никому не завидую.

## Приложение 3

### **Иерархия потребностей диагностика степени удовлетворения основных потребностей Метод парных сравнений В.В. Скворцова (модификация И.А. Акиндиновой)**

#### **ОПИСАНИЕ**

Методика предназначена для выявления актуальности базовых потребностей: материальных, потребности в безопасности, в самовыражении (самоактуализации).

Данная методика позволяет выявить базовые потребности – мотиваторы (А. Маслоу) личности и группы. Ее основой является процедура парных сравнений. Знание таких потребностей позволяет руководителю эффективно строить систему мотивации в рабочей группе. Так, если у одних сотрудников доминируют материальные потребности, то повысить их трудовое усердие можно, прежде всего дав им возможность хорошо заработать (например, посредством предоставления сложного, хорошо оплачиваемого задания, сверхурочных работ и т. п.).

Методика допускает индивидуальное и групповое использование. Каждому обследуемому должно быть предоставлено отдельное место для выполнения задания. Длительность заполнения не более 20-25 минут. Если в процессе работы у обследуемого возникнут вопросы, психолог должен дать разъяснения.

Тест можно использовать для оценки мотивационного климата организации. Для этого по методике случайной выборки оцениваются отобранные совокупности (0,1 – 0,5% опрошиваемых, если оценивается климат крупной компании, 3 – 5%,

### **Продолжение Приложение 3**

если оценивается организация численностью до 1000 человек). Данные оценки должны помочь руководству в деятельности по управлению организацией.

Работников, у которых ярко выражены потребности в безопасности (опасения потерять работу, получить выговор, быть скомпрометированным в глазах товарищей

и т. п.), следует успокоить, заверить, в стабильности их положения. При доминировании социальных потребностей для человека наиболее важны добрые, дружеские отношения в коллективе, хороший нравственный климат.

Если же у работника ведущей является потребность в признании, то для него приоритетными стимуляторами будут перспектива должностного роста, знаки и символы признания и уважения, карьера.

Для тех сотрудников, у которых доминирует потребность в самореализации, важнейший стимулятор – творческий труд, автономия, участие в принятии решений. Умело используя различные стимулы на основе индивидуального подхода к сотрудникам, зная их ведущие потребности, руководитель сможет повысить их мотивированность.

#### **ОБРАБОТКА**

Подсчитать, сколько раз в бланке встречается каждое утверждение. Выбрать 5 утверждений, получивших наибольшее количество баллов, и расположить их по иерархии.

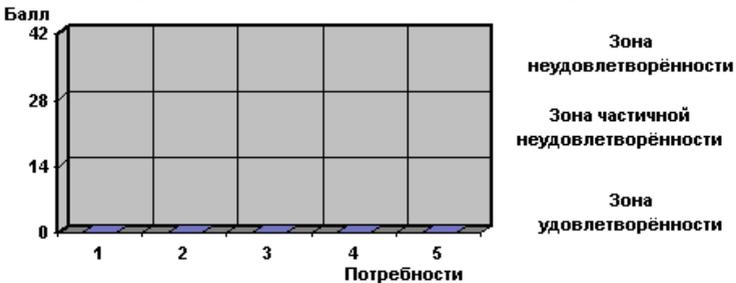
Это главные (ведущие) потребности.

Для определения степени удовлетворенности 5-ти главных потребностей, подсчитать сумму баллов по пяти секциям ключа.

## Продолжение Приложение 3 Ключ

I шкала	Материальное положение	Подсчитывается сумма по позициям 4, 8, 13
II шкала	Потребность в безопасности	Подсчитывается сумма по позициям 3, 6, 10
III шкала	Потребность в межличностных связях	Подсчитывается сумма по позициям 2, 5, 15
IV шкала	Потребности в уважении со стороны	Подсчитывается сумма по позициям 1, 9, 12
V шкала	Потребность в самореализации	Подсчитывается сумма по позициям 7, 11, 14

Подсчитайте суммы баллов по каждой из 5-ти секций и отложите их на вертикальной оси графика результата. По точкам-баллам постройте общий график результата, который укажет три зоны удовлетворённости по пяти ведущим потребностям.



### ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

Завершающей процедурой будет построение профиля удовлетворенности потребностей по пяти шкалам. Необходимо полученные выше суммы отложить на каждой шкале. На графике указаны три зоны:

### Продолжение Приложение 3

Полная удовлетворенность – 0-13 баллов

Частичная удовлетворенность – 13-26 баллов

Полная неудовлетворенность – 26-39 баллов

Доминирующая потребность будет обозначаться высшим баллом.

Если наиболее часто встречающиеся ответы 4, 8 и 13, то приоритет – удовлетворение материальных потребностей. Алгоритм действий испытуемого в таком случае прост: Он исследует рынок вакансий (на бирже труда, по знакомым, по объявлениям в газетах и Интернете) и выбирает тот вариант, где больше платят уже сейчас (или, как он узнает по результатам собеседования, в компании реально существует быстрый рост зарплаты). Не забывайте, что фиксированная заработная плата – это еще не все. Ведь бывают еще неплохие проценты с прибыли, а также премии, бонусы или сказочный соцпакет (телефон, автомобиль, страховка и т.п.). Главное просчитай все варианты – и вперед на заработки.

Если на первом месте оказались ответы 3, 6 и 10, то первая потребность – безопасность, то есть для испытуемого важны уверенность в завтрашнем дне, фиксированная заработная плата, постоянный коллектив. Неплохой вариант в таком случае – работать на крупном государственном предприятии или «устроиться по знакомству». Если испытуемый заботится о стабильности, ему необходимо просчитать, что произойдет, когда он, например, выйдет замуж и родит. В этом случае ему необходимо узнать, предоставит ли предприятие его ребенку место в детском саду, есть ли у них детский лагерь и т.д.

### Продолжение Приложение 3

В этом случае, если хорошо подбирать работу сейчас, вполне возможно, она будет устраивать испытуемого всю жизнь.

Если выбор испытуемого пал на пункты 2, 5 и 15, значит, для него самое дорогое – потребность в общении и общность интересов. Такому коллективисту, как он, самое главное работать с близкими по духу, вкусам и потребностям людьми. Имеет смысл посмотреть где работают друзья, однокурсники и т.д.? Можно начинать поиск работы с рассмотрения с этих вариантов. а затем работу в компаниях, где работает много молодежи.

Максимальное количество утверждений 1, 9 и 12 означает, что самая яркая потребность – в признании. Испытуемому желательно искать организацию, в которой самый быстрый карьерный рост: для этого иногда достаточно только окинуть взором карьерные достижения знакомых, близких и т.д. Желательно оценить также способности к жесткой конкуренции.

Потребность в самовыражении – это максимальное количество пунктов 7, 11 и 14. Испытуемому необходимо искать компании, в которых царит дух творчества. Такая работа может быть в любой области, но чаще всего это инновационные проекты. Неважно где: молодежный театр или рекламное агентство, кафе, пекарня или сетевой маркетинг. Такая работа может обогатить, а может дать минимум средств к существованию – не имеет значения.

Если испытуемый в точности не совпадает ни с одним из перечисленных выше вариантов, то ему необходимо определиться как минимум

### Продолжение Приложение 3

с тенденциями (их покажут те пункты, которые Вы выбрали большее число раз). Например, если у него чаще всего встречаются цифры 9, 7 и 5 – перед ним стоит сложная задача подобрать сплоченный и подходящий тебе по духу коллектив, выполняющий рискованные задачи, где он бы мог максимально быстро занять лидерские позиции.

Средние значения иерархии потребностей личности начинающих руководителей (частных предпринимателей) отдельно для мужчин и женщин представлены в таблице ниже. Количественные показатели получены как среднее арифметическое по 15-бальной шкале. Соответственно, 15 баллов – наивысший показатель, а 1 балл – самый низкий.

Пол	Материальные потребности	Потребности в безопасности	Межличностные потребности	Потребности в признании	Потребности в самовыражении
Жен	11	14	12	9	9
Муж	13	9	8	15	14

Иерархия удовлетворенности потребностей выявилась таким образом (в порядке убывания):

Мужчины:

- потребности в признании – 15;
- потребности в самовыражении – 14;
- материальные потребности – 13;
- потребности в безопасности – 9;
- межличностные потребности – 8.

Женщины:

- потребности в безопасности – 14;
- межличностные потребности – 12;
- материальные потребности – 11;
- потребности в признании – 9;

### Продолжение Приложение 3

– потребности в самовыражении – 9.

ИНСТРУКЦИЯ: «Вам даются 15 утверждений. Сравните эти утверждения попарно между собой. Начинайте сравнивать первое утверждение со вторым, потом первое утверждение с третьим и т.д. Результаты вписывайте в колонку 1 столбца. Так, если при сравнении первого утверждения со вторым предпочтительным для себя Вы сочтете второе, то в начальную клеточку вписывайте цифру 2. Если же предпочтительным окажется первое утверждение, то вписывайте цифру 1. И так делайте при каждом сравнении. Далее проделывайте аналогичные операции со вторым утверждением: сравнивайте его сначала с третьим, потом с четвертым и т.д. Подобным же образом работайте с остальными утверждениями, постепенно заполняя весь бланк. Каждое сравнение пар делайте после проговаривания «Я хочу...»

#### ТЕКСТ ОПРОСНИКА

Вариант 1

«Я хочу...»

1. Добиться признания и уважения
2. Иметь теплые отношения с людьми
3. Обеспечить себе будущее
4. Зарабатывать на жизнь
5. Иметь хороших собеседников
6. Упрочить свое положение
7. Развивать свои силы и способности
8. Обеспечить себе материальный комфорт
9. Повышать уровень мастерства и компетентности
10. Избегать неприятностей
11. Стремиться к новому и неизведанному
12. Обеспечить себе положение влияния

### Продолжение Приложение 3

13. Покупать хорошие вещи

14. Заниматься делом, требующим полной отдачи

15. Быть понятым другими.

#### Вариант 2

Добиться признания и уважения.	ИЛИ	Иметь теплые отношения с людьми.
Добиться признания и уважения.	ИЛИ	Обеспечить себе будущее.
Добиться признания и уважения.	ИЛИ	Зарабатывать на жизнь.
Добиться признания и уважения.	ИЛИ	Иметь хороших собеседников.
Добиться признания и уважения.	ИЛИ	Упрочить свое положение.
Добиться признания и уважения.	ИЛИ	Развивать свои силы и способности
Добиться признания и уважения.	ИЛИ	Обеспечить себе материальный комфорт.
Добиться признания и уважения.	ИЛИ	Повышать уровень мастерства и компетентности.
Добиться признания и уважения.	ИЛИ	Обеспечить себе положение и влияние.
Добиться признания и уважения.	ИЛИ	Покупать хорошие вещи.
Добиться признания и уважения	ИЛИ	Заниматься делом, требующим полной отдачи.
Добиться признания и уважения.	ИЛИ	Быть понятым другими.

### Продолжение Приложение 3

Иметь теплые отношения с людьми.	ИЛИ	Быть понятым другими.
Иметь теплые отношения с людьми.	ИЛИ	Обеспечить себе будущее.
Иметь теплые отношения с людьми.	ИЛИ	Зарабатывать на жизнь.
Иметь теплые отношения с людьми.	ИЛИ	Иметь хороших собеседников.
Иметь теплые отношения с людьми.	ИЛИ	Упрочить свое положение.
Иметь теплые отношения с людьми.	ИЛИ	Развивать свои силы и способности.
Иметь теплые отношения с людьми	ИЛИ	Обеспечить себе материальный комфорт.
Иметь теплые отношения с людьми.	ИЛИ	Повышать уровень мастерства и компетентности.
Иметь теплые отношения с людьми.	ИЛИ	Избегать неприятностей.
Иметь теплые отношения с людьми.	ИЛИ	Стремиться к новому и неизведанному.
Иметь теплые отношения с людьми.	ИЛИ	Обеспечить себе положение и влияние.
Иметь теплые отношения с людьми.	ИЛИ	Покупать хорошие вещи.

### Продолжение Приложение 3

Иметь теплые отношения с людьми.	ИЛИ	Заниматься делом, требующим полной отдачи
Иметь теплые отношения с людьми.	ИЛИ	Быть понятым другими.
Иметь теплые отношения с людьми	ИЛИ	Зарабатывать на жизнь.
Обеспечить себе будущее.	ИЛИ	Покупать хорошие вещи.
Обеспечить себе будущее.	ИЛИ	Иметь хороших собеседников.
Обеспечить себе будущее.	ИЛИ	Упрочить свое положение.
Обеспечить себе будущее.	ИЛИ	Развивать свои силы и способности.
Обеспечить себе будущее.	ИЛИ	Обеспечить себе материальный комфорт.
Обеспечить себе будущее.	ИЛИ	Повышать уровень мастерства и компетентности.
Обеспечить себе будущее.	ИЛИ	Избегать неприятностей.
Обеспечить себе будущее.	ИЛИ	Стремиться к новому и неизведанному.
Обеспечить себе будущее.	ИЛИ	Обеспечить себе положение и влияние.
Обеспечить себе будущее.	ИЛИ	Покупать хорошие вещи.
Обеспечить себе будущее.	ИЛИ	Заниматься делом, требующим полной отдачи.
Обеспечить себе будущее.	ИЛИ	Быть понятым другими.

### Продолжение Приложение 3

Зарабатывать на жизнь.	ИЛИ	Иметь хороших собеседников.
Зарабатывать на жизнь.	ИЛИ	Упрочить свое положение.
Зарабатывать на жизнь.	ИЛИ	Развивать свои силы и способности.
Зарабатывать на жизнь.	ИЛИ	Обеспечить себе материальный комфорт.
Зарабатывать на жизнь.	ИЛИ	Повышать уровень мастерства и компетентности.
Зарабатывать на жизнь.	ИЛИ	Избегать неприятностей.
Зарабатывать на жизнь.	ИЛИ	Стремиться к новому и неизведанному.
Зарабатывать на жизнь.	ИЛИ	Обеспечить себе положение и влияние.
Зарабатывать на жизнь.	ИЛИ	Покупать хорошие вещи.
Обеспечить себе будущее.	ИЛИ	Быть понятым другими.
Зарабатывать на жизнь.	ИЛИ	Иметь хороших собеседников.
Зарабатывать на жизнь.	ИЛИ	Упрочить свое положение.
Зарабатывать на жизнь.	ИЛИ	Развивать свои силы и способности.
Зарабатывать на жизнь.	ИЛИ	Обеспечить себе материальный комфорт.
Зарабатывать на жизнь.	ИЛИ	Повышать уровень мастерства и компетентности.
Зарабатывать на жизнь.	ИЛИ	Избегать неприятностей.

### Продолжение Приложение 3

Зарабатывать на жизнь.	ИЛИ	Стремиться к новому и неизведанному.
Зарабатывать на жизнь.	ИЛИ	Обеспечить себе положение и влияние.
Зарабатывать на жизнь.	ИЛИ	Покупать хорошие вещи.
Иметь хороших собеседников.	ИЛИ	Заниматься делом, требующим полной отдачи.
Иметь хороших собеседников.	ИЛИ	Быть понятым другими.
Упрочить свое положение.	ИЛИ	Развивать свои силы и способности.
Упрочить свое положение.	ИЛИ	Обеспечить себе материальный комфорт.
Упрочить свое положение.	ИЛИ	Повышать уровень мастерства и компетентности.
Упрочить свое положение.	ИЛИ	Избегать неприятностей.
Упрочить свое положение.	ИЛИ	Стремиться к новому и неизведанному.
Упрочить свое положение.	ИЛИ	Обеспечить себе положение и влияние.
Упрочить свое положение.	ИЛИ	Покупать хорошие вещи.
Упрочить свое положение.	ИЛИ	Заниматься делом, требующим полной отдачи.
Упрочить свое положение.	ИЛИ	Быть понятым другими.

### Продолжение Приложение 3

Развивать свои силы и способности.	ИЛИ	Обеспечить себе материальный комфорт.
Развивать свои силы и способности.	ИЛИ	Повышать уровень мастерства и компетентности.
Развивать свои силы и способности.	ИЛИ	Избегать неприятностей.
Развивать свои силы и способности.	ИЛИ	Стремиться к новому и неизведанному.
Развивать свои силы и способности.	ИЛИ	Обеспечить себе положение и влияние.
Развивать свои силы и способности.	ИЛИ	Покупать хорошие вещи.
Развивать свои силы и способности.	ИЛИ	Заниматься делом, требующим полной отдачи.
Развивать свои силы и способности.	ИЛИ	Быть понятым другими.
Обеспечить себе материальный комфорт.	ИЛИ	Повышать уровень мастерства и компетентности.
Обеспечить себе материальный комфорт.	ИЛИ	Избегать неприятностей.
Обеспечить себе материальный комфорт.	ИЛИ	Стремиться к новому и неизведанному.
Обеспечить себе материальный комфорт.	ИЛИ	Обеспечить себе положение и влияние.
Обеспечить себе материальный комфорт.	ИЛИ	Покупать хорошие вещи.

### Продолжение Приложение 3

Обеспечить себе материальный комфорт.	ИЛИ	Заниматься делом, требующим полной отдачи.
Обеспечить себе материальный комфорт.	ИЛИ	Быть понятым другими.
Повышать уровень мастерства и компетентности.	ИЛИ	Избегать неприятностей.
Повышать уровень мастерства и компетентности.	ИЛИ	Стремиться к новому и неизведанному.
Повышать уровень мастерства и компетентности.	ИЛИ	Обеспечить себе положение и влияние.
Повышать уровень мастерства и компетентности.	ИЛИ	Покупать хорошие вещи.
Повышать уровень мастерства и компетентности.	ИЛИ	Заниматься делом, требующим полной отдачи.
Повышать уровень мастерства и компетентности.	ИЛИ	Быть понятым другими.
Избегать неприятностей.	ИЛИ	Стремиться к новому и неизведанному.
Избегать неприятностей.	ИЛИ	Обеспечить себе положение и влияние.
Избегать неприятностей.	ИЛИ	Покупать хорошие вещи.
Избегать неприятностей.	ИЛИ	Заниматься делом, требующим полной отдачи.
Избегать неприятностей.	ИЛИ	Быть понятым другими.



**Приложение 4**

**Опросник диагностики способности к эмпатии**  
**(А. Мехрабиена, Н. Эпштейна)**

**ОПИСАНИЕ**

Способность к сопереживанию – эмпатии – понимается в психологии как эмоциональная отзывчивость, чувствительность и внимание к другим людям, их проблемам, горестям и радостям. Эмпатия проявляется в стремлении оказывать помощь и поддержку. Такое отношение к людям подразумевает развитие гуманистических ценностей личности, без чего невозможна ее полная самореализация. Поэтому развитие эмпатии сопровождает личностный рост и становится одним из его ведущих признаков. Эмпатия помогает человеку соединиться с миром людей и не ощущать в нем своего одиночества.

Для диагностики способности к эмпатии может быть применён опросник А. Мехрабиена и Н. Эпштейна, состоящий из 33 предложений-утверждений.

**ОБРАБОТКА**

Сопоставьте свои ответы с ключом и подсчитайте количество совпадений.

Ключ

Согласен «+» 1, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 25, 26, 27, 29, 31

Не согласен «-» 2, 3, 4, 6, 11, 13, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 30, 32, 33

**ИНТЕРПРЕТАЦИЯ**

Полученное общее количество совпадений (сумму баллов) проанализируйте, сравнив свой результат с показателями, представленными в нижеследующей таблице.

## Продолжение Приложение 4

Пол	Уровень эмпатических тенденций			
	высокий	средний	низкий	очень низкий
Юноши	33-26	25-17	16-8	7-0
Девушки	33-30	29-23	22-17	16-0

Обратите внимание на то, что уровень эмпатических тенденций в среднем выше у представительниц женского пола. Вероятно, это связано с влиянием культурных особенностей, ожиданий и стереотипов, проявляющихся в поощрении большей чуткости и отзывчивости у женщин и большей сдержанности и невозмутимости у мужчин. В целом же необходимо помнить о возможности развития способности к эмпатии по мере личностного роста и стремления к самоактуализации.

**ИНСТРУКЦИЯ:** «Прочитайте приведенные утверждения и, ориентируясь на то, как вы ведете себя в подобных ситуациях, выразите свое согласие «+» или несогласие «-» с каждым из них».

### ТЕКСТ ОПРОСНИКА

1. Меня огорчает, когда вижу, что незнакомый человек чувствует себя среди других людей одиноко.
2. Люди преувеличивают способность животных чувствовать и переживать.
3. Мне неприятно, когда люди не умеют сдерживаться и открыто проявляют свои чувства.
4. Меня раздражает в несчастных людях то, что они сами себя жалеют.
5. Когда кто-то рядом со мной нервничает, я тоже начинаю нервничать.
6. Я считаю, что плакать от счастья глупо.
7. Я близко к сердцу принимаю проблемы своих друзей.

#### Продолжение Приложение 4

8. Иногда песни о любви вызывают у меня много чувств.

9. Я сильно волнуюсь, когда должен (должна) сообщить людям неприятное для них известие.

10. На мое настроение сильно влияют окружающие люди.

11. Я считаю иностранцев холодными и бесчувственными.

12. Мне хотелось бы получить профессию, связанную с общением с людьми.

13. Я не слишком расстраиваюсь, когда мои друзья поступают необдуманно.

14. Мне очень нравится наблюдать, как люди принимают подарки.

15. По-моему, одинокие люди чаще бывают недоброжелательными.

16. Когда я вижу плачущего человека, то я сама (сама) расстраиваюсь.

17. Слушая некоторые песни, я порой чувствую себя счастливым (счастливой).

18. Когда я читаю книгу (роман, повесть и т.п.), то так переживаю, как будто все, о чем читаю, происходит на самом деле.

19. Когда я вижу, что с кем-то плохо обращаются, то всегда сержусь.

20. Я могу оставаться спокойным (спокойной), даже если все вокруг волнуются.

21. Если мой друг или подруга начинают обсуждать со мной свои проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.

22. Мне неприятно, когда люди, смотря кино, вздыхают и плачут.

23. Чужой смех меня не заряжает.

#### **Продолжение Приложение 4**

24. Когда я принимаю решение, отношение других людей к нему, как правило, роли не играет.

25. Я теряю душевное спокойствие, если окружающие чем-то угнетены.

26. Я переживаю, если вижу людей, легко расстраивающихся из-за пустяков.

27. Я очень расстраиваюсь, когда вижу страдания животных.

28. Глупо переживать по поводу того, что происходит в кино или о чем читаешь в книге.

29. Я очень расстраиваюсь, когда вижу беспомощных старых людей.

30. Чужие слезы вызывают у меня раздражение.

31. Я очень переживаю, когда смотрю фильм.

32. Я могу оставаться равнодушным (равнодушной) к любому волнению вокруг.

33. Маленькие дети плачут без причины.

## Приложение 5

### Методика «цель-средство-результат»

#### ОПИСАНИЕ

Данный опросник, предложенный А. А. Кармановым, рассчитан на исследование особенностей структуры деятельности. В основу его положен общенаучный базис Цель-Средство-Результат, отражающий основные черты любой деятельности. Согласно этой парадигме любую деятельность можно рассматривать как состоящую из трех компонент (обычно чередующихся последовательно):

– в начале любой деятельности человек, синтезируя большое количество информации, вырабатывает Цель деятельности, т.е. начинает представлять более или менее ясную картину желаемого будущего, то конечное состояние в которое он хочет привести ситуацию и себя;

– далее в ход вступают средство, т.е. тот ресурс, который человек готов истратить на достижение цели;

– итогом любой деятельности является актуализация результата – того итога, которого достиг человек.

Как разные люди, так и один человек в разные периоды своей жизни обладают неодинаковыми параметрами своей деятельности. Данная методика предназначена для определения личностных свойств индивида, связанных с деятельностью, за период 1-2 месяца перед проведением теста. Иными словами, по результатам опросника ЦСР нельзя судить о том, обладал или нет обследованный тем или иным

## Продолжение Приложение 5

качествам в более ранний период (например, за полгода до проведения теста).

Опросник рекомендуется применять, начиная с подросткового возраста. Допустима групповая форма работы.

### ОБРАБОТКА

#### Ключ

1. С+	2. С+	3. Л-	4. Л+	5. Ц+	6. Ц+	7. Л+	8. Ц-
9. С+	10. Р+	11. Р+	12. Р-	13. Р-	14. Ц+	15. Р-	16. Ц-
17. Ц+	18. Л+	19. С+	20. Р-	21. С-	22. С-	23. Р-	24. Ц+
25. С+	26. Ц-	27. С-	28. Р-	29. Ц+	30. Л-	31. С+	32. Р+

Сначала подсчитываются следующие показатели:

Цсовп – количество совпадений по шкале «Цель» (например, положительный ответ на 5 утверждение считается совпадением по шкале «Цель»),

Цнесовп – количество несовпадений по шкале «Цель» (например, положительный ответ на 8 утверждение считается несовпадением по шкале «Цель»),

Ссовп – количество совпадений по шкале «Средство»,

Снесовп – количество несовпадений по шкале «Средство»,

Рсовп – количество совпадений по шкале «Результат»,

Рнесовп – количество несовпадений по шкале «Результат»,

Лсовп – количество совпадений по шкале «Ложь»,

Лнесовп – количество несовпадений по шкале «Ложь».

## Продолжение Приложение 5

Окончательные баллы получают по следующим формулам:

$Ц = Ц_{совп} - Ц_{несовп}$  (шкала «Цель»)

$С = С_{совп} - С_{несовп}$  (шкала «Средство»)

$Р = Р_{совп} - Р_{несовп}$  (шкала «Результат»)

$Л = Л_{совп} - Л_{несовп}$  (шкала «Ложь»)

Недостоверными признаются результаты в случае 5 и более пропущенных утверждений, а также если Шкала «Л» больше 0.

### ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

Цель:

от -9 до -5 баллов. Сильно фрустрированное состояние, выражающееся в невозможности ставить перед собой конструктивные цели. Мотивы деятельности бессистемны, неиерархизированы. Вместо того, чтобы ставить реальные цели деятельности, достигать весомых результатов, человек ограничивается постановкой либо «микроцелей», ограниченных текущей ситуацией, либо же фиксируется на постановке глобальных целей. Одним из выражений последнего является поиск так называемого «смысла жизни».

от -4 до +4 баллов. Ставящиеся цели не всегда обоснованы, неустойчивы. Не все разумные действия целесообразны, иногда склонен к пустому времяпрепровождению. В случае затруднения с выбором цели легко пользуется подсказкой извне, готов принять цель извне. Чтобы подготовиться к выполнению какой-либо деятельности – всегда требуется определенная сила воли, чтобы «собраться».

## Продолжение Приложение 5

от +5 до +9 баллов. Оптимальный результат. Человек ставит перед собой реальные цели, настроен на достижение, мотивы целеобразования и деятельности в целом систематичны, иерархизированы. Практически все, что делает испытуемый он может объяснить с точки зрения целесообразности. Не склонен к пустому времяпрепровождению. Решительность связана с легкостью образования целей, немнительностью.

Средство:

от -9 до -2 балла. Человек испытывает хронический недостаток средств достижения поставленных целей. Типичные проявления ограниченности в выборе средств: низкий энергетический потенциал, преобладание парасимпатической составляющей вегетативной нервной системы, конформность, сильная зависимость от ситуации, от других людей (в первую очередь от их мнения), внушаемость, обилие психологических комплексов, которые в том числе мешают использовать на 100% внутренний потенциал.

от -1 до +2 баллов. Испытуемый периодически встречается с трудностями в выборе средств (речь идет о психологических барьерах). Причиной такой скованности часто бывает отсутствие конструктивной, достигаемой цели. Также одним из факторов подобного поведения является комплекс причин, который можно назвать «страхом самовыражения». В установках испытуемого преобладают «энергосберегающие мотивы». Недостаточно спонтанное поведение.

## Продолжение Приложение 5

от +3 до +6 баллов. Оптимальный результат. Человек достаточно свободен в выборе средств, его поведение настолько спонтанно, насколько этого требует ситуация. Достаточно хороший энергетический потенциал. Сбалансированность симпатки и парасимпатки. Не агрессивен, но и не конформен. Поведение не вызывающее, но и не блокируется комплексами, мнительностью, негативизмом.

от +7 до +9 баллов. Поведение излишне спонтанно. Не ищет помощи от окружающих, предпочитает ими верховодить. В своих действиях испытуемый не только не обращает внимание на имеющиеся стандарты поведения, но часто действует вопреки им. Повышенная агрессивность, проявляющаяся как в открытых формах, так и скрытая.

Результат:

от -9 до -5 баллов. Испытуемый склонен переоценивать результат своей деятельности. Удача вызывает приступы сильного веселья, неудачи провоцируют неадекватное горе. Даже ничтожные события способны вызвать настоящее потрясение. Человек как бы находится в состоянии хронического перехода, трансa. Личностный рост испытуемого непредсказуем, во многом случаен. Как правило, повышенная тревожность. Интерес к своему внутреннему миру.

от -4 до +4 баллов. Оптимальный результат. Как правило, испытуемый довольно трезво оценивает результаты своей деятельности. Он не переоценивает, но и не недооценивает итоги. В оценках других людей,

## Продолжение Приложение 5

событий довольно беспристрастен. Личностный рост нормально динамичен.

от +5 до +9 баллов. Человек склонен недооценивать результаты своей деятельности. Ригидность, излишняя критичность. В оценках поведения других людей преобладает оттенок критиканства, неодобрения. Ярким проявлением ригидности являются персеверации: многократные и навязчивые повторения. Испытуемый неоднократно повторяет одну и ту же фразу, совершает одно и то же действие. Редко испытывает сильные эмоции, даже самые эффектные результаты не вызывают яркого удовольствия или же огорчения.

**ИНСТРУКЦИЯ:** «В опроснике содержится несколько десятков утверждений, касающихся вашего характера, поведения. К опроснику приложен бланк ответов. Номер на бланке ответа соответствует номеру утверждения. Прочтите каждое утверждение и решите, верно оно или нет. Если вы решили, что данное утверждение верно, поставьте плюс на бланке ответов рядом с номером, соответствующим номеру утверждения. Если утверждение по отношению к вам неверно, поставьте минус. Если утверждение по отношению к вам бывает верно или неверно в разные периоды вашей жизни, выбирайте решение так, как это правильно в настоящее время. Если Вы затрудняетесь однозначно ответить на какой-либо вопрос, то можете не ставить никакой знак. Однако учтите, что если пропустите 5 и более утверждений, то результат будет признан недостоверным».

## Продолжение Приложение 5 ТЕКСТ ОПРОСНИКА

1. Я активный человек
2. Иногда я прихожу в сильное возбуждение
3. Бывает так, что я чем-нибудь раздражен
4. Я всегда ем то, что мне подают
5. Чтобы добиться чего-то в жизни – надо уметь ставить перед собой цели
6. Я бы сравнил себя с хорошо настроенным музыкальным инструментом
7. Я всегда делаю так, как мне говорят
8. Иногда я задумываюсь о смысле жизни
9. Не люблю, когда мне подсказывают, как надо делать
10. Я могу объяснить поступки каждого человека
11. Часто мои близкие меня не слушают, и мне приходится повторять одну фразу несколько раз, пока наконец меня не услышат
12. Часто со мной случаются странные вещи
13. Обычно я не могу однозначно сказать про кого-то, хороший он человек или нет
14. Я предпочитаю ставить перед собой цели не очень сложные, но и не очень простые
15. Со мной часто происходят вещи, которые я не могу объяснить
16. Когда остаюсь один, я много размышляю
17. Я скучаю редко
18. Мне можно доверить любую тайну
19. В любой ситуации можно найти выход
20. Вид заходящего солнца вызывает у меня вдохновение
21. Проходя мимо лежащего мяча, у меня возникает желание пнуть его

## Продолжение Приложение 5

22. Когда волнуюсь, то чаще я краснею, чем бледнею
23. Хорошая музыка меня воодушевляет
24. Цели перед собой предпочитаю ставить сам
25. Вид неприятного мне человека вызывает у меня желание его побить или нанести ему какой-нибудь другой ущерб
26. Все, что мне дорого, одинаково ценно для меня
27. Когда я что-то делаю, то охотно выслушиваю любые советы
28. Удачно законченное дело вызывает у меня прилив хорошего настроения
29. Принимая решение, я взвешиваю все «за» и «против»
30. Иногда бывает, что я говорю о ком-то плохо
31. У меня характер скорее «нападающего», чем «защитника»
32. Стабильность лучше непредсказуемости

**Приложение 6**

**Шкала самооценки и уровня притязаний**  
**Т. Дембо и С. Я. Рубинштейн**  
**Модификация А. М. Прихожан**

**ОПИСАНИЕ**

Нижеописанная методика представляет собой вариант известной методики Дембо-Рубинштейн, отличающийся от общепринятых, прежде всего, введением дополнительного параметра уровня притязаний. А. М. Прихожан в своей модификации метода предлагает следующие шкалы: здоровье, ум/способности, характер, авторитет у сверстников, умение многое делать своими руками/умелые руки, внешность, уверенность в себе. Введен также ряд дополнительных параметров для обработки результатов. Отмечается, что различий между учащимися разных параллелей, а также между юношами и девушками по этой методике не обнаружено.

Тамара Дембо (Dembo), сотрудница Курта Левина, предложила использовать эту методику для исследования представления о счастье. Сусанна Яковлевна Рубинштейн, классик отечественной патопсихологии, модифицировала методику Дембо для исследования самооценки. В 70-м году был издан ее учебник по экспериментальным методам патопсихологии и опыту их применения в клинике с кратким описанием этой психодиагностической процедуры.

Цель методики: изучение особенностей самооценки.

## **Продолжение Приложение 6 ПРОЦЕДУРА ПРОВЕДЕНИЯ**

Испытуемому выдается бланк, на котором изображено семь линий, высота каждой – 100 мм, с указанием верхней, нижней точек и середины шкалы. При этом верхняя и нижняя точки отмечаются заметными чертами, середина – едва заметной точкой.

Шкала имеет два полюса и середину. Шкала – это то, что позже Дж. Келли назвал «индивидуальным конструктом» или «личностным конструктом». Каждый человек имеет массу таких конструктов, так или иначе связанных друг с другом. Как правило, индивидуальные конструкты имеют форму двухполюсных шкал. Однако, бывают шкалы не двухполюсные, а трехполюсные. Трехполюсная шкала – это шкала, отметка идеальной самооценки на которой падает в середину. С. Я. Рубинштейн рекомендует четыре обязательные шкалы: «здоровье», «ум», «характер» и «счастье». По всей видимости, они отражают четыре основных сегмента человеческой реальности (Я – концепции, самооценки), которые есть у каждого человека. П. В. Яньшин предлагает давать две дополнительные шкалы: «удовлетворенность собой» и «оптимизм». Все остальные шкалы, по П. В. Яньшину, «извлекаются» из ответов испытуемого в клинической беседе. Шкал может быть столько, сколько посчитает нужным исследователь. Полюса – это ценности: то, что человек декларирует как желательное или нежелательное состояние. На верхних полюсах находятся положительные ценности (к этому испытуемый стремится). Внизу находятся отрицательные ценности – то, чего человек старается (или, по крайней мере, верит, что старается) избежать.

## **Продолжение Приложение 6**

Методика может проводиться как фронтально – с целым классом (или группой), так и индивидуально. При фронтальной работе необходимо проверить, как каждый испытуемый заполнил первую шкалу. Надо убедиться, правильно ли применяются предложенные значки, ответить на вопросы. После этого испытуемый работает самостоятельно. Время, отводимое на заполнение шкалы вместе с чтением инструкции – 10-12 мин.

### **ОБРАБОТКА**

Обработка проводится по шести шкалам (первая, тренировочная – «здоровье» – не учитывается). Каждый ответ выражается в баллах. Длина каждой шкалы 100 мм, в

соответствии с этим ответы получают количественную характеристику (например, 54 мм соответствует 54 баллам).

1. По каждой из шести шкал определить:

– уровень притязаний – расстояние в мм от нижней точки шкалы («0») до знака «х»;

– высоту самооценки – от «0» до знака «-»;

– значение расхождения между уровнем притязаний и самооценкой – расстояние от знака «х» до знака «-», если уровень притязаний ниже самооценки, он выражается отрицательным числом.

2. Рассчитать среднюю величину каждого показателя уровня притязаний и самооценки по всем шести шкалам.



## Продолжение Приложение 6

уровень притязаний, тем более данный показатель свидетельствует о неблагополучии.

Если очень низкий или очень высокий уровень притязаний отмечен по какой-либо одной шкале, то это может характеризовать повышенную значимость (или декларируемое пренебрежение) того или иного качества для школьника.

### 2. Высота самооценки

Количество баллов от 45 до 74 («средняя» и «высокая» самооценка) свидетельствует о реалистичной (адекватной) самооценке. При этом оптимальным для личностного развития следует признать результат, находящийся в верхней части этого интервала – от 60 до 74 баллов.

Количество баллов от 75 до 100 и выше свидетельствует о завышенной самооценке и указывает на определенные отклонения в формировании личности. Завышенная самооценка может подтверждать личностную незрелость, неумение правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими; такая самооценка может указывать на существенные искажения в формировании личности – «закрытости для опыта», нечувствительности к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих.

Количество баллов ниже 45 указывает на заниженную самооценку (недооценку себя) и свидетельствует о крайнем неблагополучии в развитии личности. Эти ученики составляют «группу риска», их, как правило, мало. За низкой самооценкой могут скрываться два совершенно разных психологических явления: подлинная неуверенность в себе и «защитная», когда декларирование (самому

## Продолжение Приложение 6

себе) собственного неумения, отсутствия способности и тому подобного позволяет не прилагать никаких усилий.

3. Расхождения между уровнем притязаний и уровнем самооценки.

За норму здесь принимается расхождение от 8 до 22 баллов, свидетельствующее, что школьник ставит перед собой такие цели, которые он действительно стремится достичь. Притязания в значительной степени основываются на оценке им своих возможностей и служат стимулом личностного развития.

Расхождение от 1 до 7 баллов, и особенно случаи полного совпадения уровня притязания и уровня самооценки, указывают на то, что притязания не служат стимулом личностного развития, становления той или иной стороны личности.

Расхождение в 23 балла и более характеризует резкий разрыв между уровнем притязаний и уровнем самооценки. Такой разрыв указывает на конфликт между тем, к чему школьник стремится, и тем, что он считает для себя возможным.

Дифференцированность уровня притязаний и самооценки. Оценка дифференцированности, т.е. расхождения в высоте уровня притязаний и самооценки по разным шкалам у одного испытуемого зависит от того, при какой средней высоте самооценки наблюдается та или иная степень дифференцированности [2].

В таблице ниже даны количественные характеристики уровня притязаний и самооценки, полученные для учащихся 7-10 классов городских школ (около 900 чел.).

## Продолжение Приложение 6 Таблица

Количественные характеристики уровня притязаний и самооценки, полученные для учащихся 7-10 классов городских школ (около 900 чел.)

Параметр	Количественная характеристика (балл)			
	низкий	средний	высокий	очень высокий
Уровень притязаний	притязаний	Менее 60	60-74	75-89
Уровень самооценки	самооценки	Менее 45	45-59	60-74

Количественные характеристики уровня притязаний и самооценки учащихся 7-10 классов городских школ.

**ИНСТРУКЦИЯ:** «Любой человек оценивает свои способности, возможности, характер и др. Уровень развития каждого качества, стороны человеческой личности можно условно изобразить вертикальной линией, нижняя точка которой будет символизировать самое низкое развитие, а верхняя – наивысшее. Вам предлагаются семь таких линий. Они обозначают:

1. Здоровье;
2. Ум, способности;
3. Характер;
4. Авторитет у сверстников;
5. Умение многое делать своими руками, умелые руки;
6. Внешность;
7. Уверенность в себе.

### **Продолжение Приложение 6**

На каждой линии чертой (-) отметьте, как вы оцениваете развитие у себя этого качества, стороны вашей личности в данный момент времени. После этого крестиком (x) отметьте, при каком уровне развития этих качеств, сторон вы были бы удовлетворены собой или почувствовали гордость за себя».

**ДЛЯ ЗАМЕТОК**

**ДЛЯ ЗАМЕТОК**

**ДЛЯ ЗАМЕТОК**

**ДЛЯ ЗАМЕТОК**

**Научное издание**

**МАЛЬЦЕВА Татьяна Евгеньевна**

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИВНОЙ  
ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ В СИСТЕМЕ  
ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

**Монография**

В авторской редакции

**Подписано в печать 29.11.2024. Бумага офсетная.**

**Гарнитура Time New Roman.**

**Печать ризографическая. Формат 60×84/16. Усл.печ.л. 29,76**

**Тираж 550 экз. Заказ № 04.**

**Издатель**

**ФГБОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»**

**ул.Оборонная, 2, г.Луганск, ЛНР, 291011. Т/ф: +7 857-2-58-03-20**

**e-mail: knitaizd@mail.ru**