

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ РУКОВОДЯЩИХ И  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ВОПРОСАМ ОБРАЗОВАНИЯ, ПСИХОЛОГО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С  
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И СТУДЕНТОВ-  
ИНВАЛИДОВ**

Разработчик: федеральное государственное  
автономное образовательное учреждение  
дополнительного профессионального образования  
«Государственный институт новых форм  
обучения»

Москва,  
2021

## **Авторский коллектив**

*Л.Н Мельниченко, Ю.В. Мельник*

Методические рекомендации адресованы сотрудникам образовательных организаций высшего образования, так и самим обучающимся с инвалидностью и/или ОВЗ, их родителям, а также широкому кругу специалистов, интересующихся проблематикой организации образования и сопровождения данной категории обучающихся, в особенности в условиях реализации практик инклюзивного образования в вузе.

В методических рекомендациях представлены организационные, педагогические аспекты предоставления образования, в особенности в условиях инклюзии, обучающимся с инвалидностью и/или ОВЗ, а также вопросы оказания им необходимой психолого-педагогической поддержки при реализации учебно-воспитательного процесса

Рекомендации подготовлены в рамках выполнения государственного задания Министерства науки и высшего образования Российской Федерации в соответствии с Планом основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 года, утвержденного распоряжением Правительства Российской Федерации от 23 января 2021 г. № 122-р

© ФГАОУ ДПО «Государственный институт новых форм обучения»

© Авторский коллектив

## Содержание

Глоссарий .....	4
Введение .....	6
РАЗДЕЛ 1. Менеджмент как условие эффективной организационно-управленческой деятельности вуза по включению обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в учебно-воспитательную деятельность.....	9
РАЗДЕЛ 2. Копинг-стратегии в рамках психолого-педагогического сопровождения как основа реализации философии независимой жизни обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в вузе .....	26
РАЗДЕЛ 3. Проблемно-ориентированное обучение в процессе построения индивидуального образовательного маршрута обучающихся с инвалидностью и ОВЗ .....	38
РАЗДЕЛ 4. Формирование позитивного психосоциального восприятия лиц с инвалидностью и ОВЗ в вузовском сообществе.....	50
Заключение.....	63

## Глоссарий

**Инвалид** – лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты.

**Индивидуализация обучения** – организация учебного процесса с учётом индивидуальных особенностей обучающихся, позволяющая создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого субъекта обучения.

**Индивидуальный образовательный маршрут** – условие и инструмент становления социальной субъектности каждого обучающегося, его самоопределения, самопознания и саморазвития, сопровождающиеся качественной модернизацией образовательной системы и учитывающие принцип индивидуализации обучения.

**Индивидуальный учебный план** – учебный план, обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося.

**Инклюзивный менеджмент** – это организация образовательной деятельности, предполагающая создание комплекса условий для удовлетворения особых образовательных потребностей отдельных категорий обучающихся и развития их включенности в социальную коммуникацию инклюзивной группы, а также усиления гносеологических и коммуникативных интенций таких лиц.

**Инклюзивное образование** – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

**Интерииоризация** – формирование структур человеческой психики благодаря усвоению форм внешней социальной деятельности и освоению содержания академического материала.

**Копинг-поведение** – когнитивные, эмоциональные и поведенческие стратегии, которые используются индивидом, чтобы совладать со стрессами, и справиться трудными жизненными ситуациями, развивая свой личностный и адаптивный потенциал.

**Латентный** – существующий в скрытом, неактивном состоянии, но при определённых обстоятельствах способный проявиться определёнными признаками.

**Независимая жизнь инвалида** – это право человека быть неотъемлемой частью жизни общества и принимать активное участие в социальных, политических, образовательных и экономических процессах. В философском понимании независимая жизнь – это способ мышления, это психологическая ориентация личности, которая

зависит от ее взаимоотношений с другими личностями, от физических возможностей, от окружающей среды и степени развития систем служб поддержки. Философия независимой жизни ориентирует человека, имеющего инвалидность, на то, что он ставит перед собой такие же задачи, как и любой другой член общества.

**Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья** – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

**Особые образовательные потребности** – нуждаемость индивида в силу различных причин (физических, поведенческих, интеллектуальных, эмоциональных, социальных и других) в дополнительной поддержке и адаптивных педагогических методах работы, позволяющих ему активно участвовать в учебно-воспитательной деятельности и достигать планируемые образовательные цели в рамках реализуемых учебных программ.

**Проблемное обучение** – организованный педагогом способ активного взаимодействия субъекта с проблемно-представленным содержанием обучения, в ходе которого он приобщается к объективным противоречиям научного знания и способам их решения, учится мыслить, творчески усваивать знания и постоянно саморазвиваться.

**Реципрокность** – оказание поддержки индивиду, при которой он сохраняет субъектную позицию и может в ответ предоставить также посильную помощь.

**Социальная перцепция** – восприятие, понимание и оценка людьми других индивидов, самих себя, групп, социальных общностей.

**Специальные образовательные условия** – условия обучения, воспитания и развития обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

**Экстериоризация** – проявление активности психологических структур, образованных ранее путём усвоения социальных норм поведения и академического контента обучения.

## Введение

Вопросы организации образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, а также реализации их психолого-педагогического сопровождения в данном процессе выступают на сегодняшний день одним из ключевых и наиболее актуальных направлений формирования психолого-педагогической теории и практики деятельности, поскольку возрастающая численность лиц, имеющих различные отклонения от общепринятой нормы, в том числе в виде определенных особенностей психофизиологического развития, требует разработки и апробации нетривиальных и инновационных способов проектирования образовательного континуума, а также учебно-воспитательной деятельности, в рамках которой все студенты имеют возможность в полной мере развить свой гносеологический, социально-коммуникативный и культурно-личностный потенциал, вне зависимости от степени выраженности их возможных отличительных черт органической или средовой этиологии. Особую актуальность в этой связи приобретает формирование инклюзивных образовательных стратегий, так как их становление требуют комплексной трансформации целостной образовательной системы как на уровне операциональных компетенций педагогов и специалистов сопровождения, так и в сфере развития необходимого аксиологического базиса для становления инклюзивной культуры в образовательном сообществе. Кроме того, практика обучения студентов с инвалидностью и ОВЗ в вузе, в особенности инклюзивная, инициирует актуальность соблюдения ряда специальных условий, требующихся для удовлетворения конкретных образовательных запросов всех субъектов инклюзии и реализации релевантных технологий осуществления административного и педагогического инклюзивного менеджмента одновременно на локальном, региональном и федеральном уровнях.

Фактическая отечественная ситуация в сфере развития образования лиц с инвалидностью и ОВЗ в вузе, в том числе реализация инклюзивного формата обучения данной категории индивидов, свидетельствует о наличии ряда проблемных аспектов, актуализирующих указанную тематику и требующих поиск, а также последующее системное внедрение механизмов их решения. Среди наиболее острых методологических и практико-ориентированных дефицитов при удовлетворении права каждого индивида на получение доступного и качественного образования выделяются такие коллизии, как:

- отсутствие единой и устойчивой теоретико-концептуальной базы при интерпретации организационного и непосредственно педагогического менеджмента, в особенности в области инклюзии, и реципрокции в ходе осуществления психолого-педагогического сопровождения рассматриваемой категории обучающихся, а также

проектирования соответствующего комплекса специальных образовательных условий для осуществления продуктивных педагогических техник обучения лиц с особыми потребностями, включая индивидов с инвалидностью и ОВЗ, и взаимодействия с ними;

- недостаточность разработки вариативных технологических решений в ходе практической реализации образовательного менеджмента, в том числе инклюзивного, и оказания необходимого психолого-педагогического сопровождения лицам с инвалидностью и ОВЗ;

- низкая степень устойчивости положительного восприятия лиц с инвалидностью и ОВЗ внутри образовательного сообщества, а также частая искаженность модели позитивной социальной перцепции данной категории обучающихся за его пределами в сторону чрезмерного патернализма;

- присутствие психолого-педагогических лакун (пробелов) в сфере формирования социальной субъектности лиц с инвалидностью и ОВЗ, а также активизации их латентного потенциала к достижению перспективной профессиональной и личностной независимости в обществе;

- наличие элементов дискретности при реализации образовательной политики и практики в отношении лиц с инвалидностью и ОВЗ, когда полученное образование не всегда является преобладающим инструментом для организации дальнейшей модели независимой жизни таких индивидов.

Данные методические рекомендации, разработанные в ходе выполнения государственного задания Министерства науки и высшего образования Российской Федерации в соответствии с Планом основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 года утвержденным распоряжением Правительства Российской Федерации от 23 января 2021 г. № 122-р, предлагают варианты ответов на перечисленный выше перечень проблемно-ориентированных вопросов и представляют различные управленческие и практико-ориентированные педагогические решения обозначенных коллизий одновременно на уровне образовательной организации и непосредственно на профессионально-личностном уровне со стороны администрации, педагогов, специалистов сопровождения, самих нетипичных лиц и их семьи как целостной команды по построению доступности и качества образования для всех без исключения обучающихся.

Указанные методические рекомендации включают в себя четыре смысловых раздела, каждый из которых завершается тематическим списком литературы.

В первом разделе представлено понятие менеджмента с акцентом на инклюзивный контекст, обозначены различные техники его формирования, этапы

создании на организационном и педагогическом уровнях, а также отмечен функционал вузовского сообщества (руководителей вузов и специалистов сопровождения) в ходе формирования инклюзивной политики и практики в образовательной организации.

Во втором разделе рассмотрено понимание копинг-поведения субъектов инклюзии с позиции реализации их адаптивного и инклюзивного потенциалов, описаны ключевые педагогические техники становления копинг-поведения, условия развития инклюзивного поведенческого копинга, процессуальность его создания, а также представлена роль копинга как ведущего фактора становления независимой жизни нетипичного лица, в том числе имеющего инвалидность и/или ОВЗ.

Третий раздел методических рекомендаций посвящен анализу технологии проблемно-ориентированного обучения как инструменту индивидуализации образовательного маршрута обучающегося с инвалидностью и ОВЗ, в особенности в условиях инклюзии, описаны задачи различных субъектах групп (администрация образовательной организации, педагогов, специалистов сопровождения, обучающихся с инвалидностью и/или ОВЗ, их семьи) при использовании практики проблемного обучения. В рамках раздела охарактеризован блок детерминант, необходимых для становления проблемно-ориентированного обучения, подробно рассмотрены этапы его конструирования и профессиональные характеристики реализующих его субъектов деятельности.

В четвертом разделе рассматриваются вопросы развития позитивного психосоциального восприятия лиц с инвалидностью и ОВЗ в вузовском сообществе, выделяются практико-ориентированные техники, методики и приемы формирования позитивного восприятия данной категории обучающихся в условиях инклюзии с точки зрения административного и педагогического уровней, обозначен диалектический процесс становления позитивной социальной перцепции нетипичности обучающихся, выделены социально-педагогические стратегии её активизации и достигаемые положительные эффекты от становления адекватного восприятия студентов с инвалидностью и ОВЗ в инклюзивном сообществе вуза.

Представленные методические рекомендации могут быть полезны как сотрудникам образовательных организаций высшего образования, так и самим обучающимся с инвалидностью и/или ОВЗ, их родителям, а также широкому кругу специалистов, интересующихся проблематикой организации образования и сопровождения данной категории обучающихся, в особенности в условиях реализации практик инклюзивного образования в вузе.



## **РАЗДЕЛ 1. Менеджмент как условие эффективной организационно-управленческой деятельности вуза по включению обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в учебно-воспитательную деятельность**

Включение лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в образовательный процесс представляет собой комплексную деятельность. Одной из наиболее значимых смысловых составляющих обеспечения инклюзивного процесса обучения и воспитания студентов с инвалидностью и ОВЗ выступает релевантная организация и последующая качественная реализация техник менеджмента по созданию дружественной учебно-воспитательной среды, отвечающей потребностям различных категорий обучающихся, включая индивидов, в том числе с особенностями психофизиологического развития.

Инклюзивный образовательный менеджмент является инновационным для отечественной педагогической системы, которая содержит в себе лишь общие смысловые элементы данной категории, представленные в виде генерализированной трактовки основ менеджмента без фокуса на инклюзию. Так, к примеру, А. О Блинов и Н. В. Угрюмова, определяют менеджмент в целом как целенаправленное воздействие личности на определенный процесс или явление с четкой телеологической установкой получения требуемых свойств объекта системы, которое возможно достичь за счёт модуляционной регуляции ресурсного обеспечения управленческой деятельности, а также выделения сильных и слабых сторон объекта суггестии и последующего проектирования перспективных условий для наиболее полной максимизации существующего латентного потенциала конкретно взятой организации, учреждения или предприятия [11].

Подобный психосоциальный аспект интерпретации менеджмента имеет положительную результативность в контексте инклюзивного образования, поскольку реализация организационно-управленческих стратегий деятельности на институциональном уровне при включении студентов с инвалидностью и ОВЗ в существующие учебно-воспитательные реалии всегда тесным образом коррелирует с первичным этапом менеджмента с точки зрения практико-ориентированного подхода. В условиях инклюзивного образования под менеджментом следует понимать организацию образовательной деятельности, предполагающую создание комплекса условий для удовлетворения особых образовательных потребностей отдельных категорий обучающихся и развития их включенности в социальную коммуникацию инклюзивной группы, а также усиление гносеологических и коммуникативных интенций таких лиц.

Целевые установки инклюзивного менеджмента на практике должны включать в себя следующие диспозиции:

- выявление реальных образовательных запросов и потребностей обучающихся, их дефицитов и сильных сторон развития в академическом, социально-коммуникативном и личностном планах;

- оценка ресурсного потенциала образовательной организации в кадровом, материально-техническом, аксиологическом, культурно-интерактивном и кадровом аспектах, а также динамики резистентного развития ее латентных перспектив или качественной оптимизации;

- идентификация любой образовательной организацией высшего образования возможностей достижения позитивной диалектики с точки зрения системного совершенствования архитектурной, учебно-методической, дидактической, интерактивной, бихевиоральной, технической и иной ее адаптивности к нуждам обучающихся в тактическом и стратегическом направлениях;

- поиск резервов для формирования в любом вузе практики долгосрочного сетевого сотрудничества и ее укрепления как посредством связи с ресурсными учебно-методическими центрами по обучению лиц с инвалидностью и ОВЗ, созданными на базе образовательных организаций высшего образования (далее – РУМЦ), так и с помощью нахождения других потенциальных партнеров по взаимодействию;

- ориентация на обеспечение каскадной модели управления в едином учебно-воспитательном процессе вузовского сообщества, когда в деятельность по принятию значимых решений для академической и социальной жизни образовательной организации активно привлекаются и включаются сами обучающиеся, в том числе имеющие инвалидность и ОВЗ;

- нацеленность менеджмента образовательной организации на укрепление системы устойчивой корреляции между инклюзией нетипичного лица в образовательный процесс и созданием при этом необходимого спектра специальных условий для его эффективного включения в требуемые виды активности. Данный аспект в перспективе в максимально возможной степени приведет к раскрытию внутриличностного потенциала такого индивида, а также позволит реализоваться в жизни социума с точки зрения философско-концептуальной идеологии паритетности.

Определенные фрагменты интерпретации менеджмента, как устойчивой и мотивационной деятельности по созданию совокупности необходимых факторов для комфортного обучения и социализации лиц инвалидностью и ОВЗ разных нозологий, содержатся и в отдельных зарубежных законодательных актах. К примеру,

в «Саламанкской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями и Рамках действий по образованию лиц с особыми потребностями» политика и организация качественного образования всех индивидов, вне зависимости от их индивидуальных психофизиологических особенностей, выделена в одно из ключевых направлений работы мирового сообщества, а п. 16 данного документа декларирует, что «в рамках законодательства следует признать принцип равенства возможностей для детей, молодёжи и взрослых с физическими и умственными недостатками в области начального, среднего и высшего образования, обеспечиваемого, по мере возможности, в условиях, гарантирующих их интеграцию» [2, С. 17]. Последующие международные нормативные акты также сосредоточены на принципе создания гармоничной образовательной среды для всех категорий обучающихся, которая будет способствовать резистентной диалектике их персональных ресурсов. Так, «Инчхонская декларация – Образование 2030 и Рамочная программа действий по осуществлению цели 4 в области устойчивого развития» (далее – Декларация) дистанцируется от термина интегрированное образование как имеющего определенный интервентный коннотативный оттенок, закрепляет четкость и устойчивость инклюзивных форм получения образования всеми лицами и исходит из необходимости достижения на международном уровне следующей целевой установки: «Обеспечить инклюзивное и справедливое качественное образование и создать возможности для обучения на протяжении всей жизни для всех» [1, С. 6]. Одновременно с этим при описании структуры управления в современных учебно-воспитательных реалиях в данной Декларации обозначена сеть ключевых агентов деятельности, помимо непосредственно образовательных организаций, которые несут ответственность за системное расширение практик инклюзии в социуме. К ним относятся:

- √ правительства различных стран;
- √ организации гражданского общества;
- √ частный сектор, благотворительные организации и фонды;
- √ исследовательское сообщество, способствующее, в частности обеспечению политического диалога в области инклюзивных основ экзистенции в образовании и социальной жизни;
- √ молодёжь, студенты и их инициативные организации, выступающие ключевыми партнерами при достижении заявленной цели обеспечения качественного и непрерывного инклюзивного образования [1].

Учёт данных субъектных групп при управлении инклюзивным образовательным процессом в рамках отечественной педагогической парадигмы позволит достичь

фасилитации в ходе преодоления проблематики дискретности широкой общественности при ее партисипации в данном виде деятельности и обеспечить минимизацию возможных стигматизационных установок социума по отношению к включению лица с инвалидностью и ОВЗ в общий образовательный континуум. Российская нормативно-правовая база не содержит четко выделенных блоков по обеспечению инклюзивного менеджмента, однако акцент на необходимость создания специальных образовательных условий для лиц с инвалидностью и ОВЗ, в том числе в системе высшего образования, как ведущих смысловых доминант менеджменской активности всех агентов учебной деятельности, представлен в ряде документов, среди которых основополагающими являются:

√ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [3];

√ Приказ Минобрнауки России от 05.04.2017 № 301 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» [8];

√ Приказ Минобрнауки России от 21.08.2020 № 1076 «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» [9];

√ Приказ Минобрнауки России от 01.04.2021 № 226 «Об особенностях приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре на 2021/22 учебный год» [6];

√ Приказ Минобрнауки России от 09.11.2015 № 1309 «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи» [7];

√ Распоряжение Правительства Российской Федерации от 23.01.2021 № 122-р «Об утверждении плана основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 г.» [5];

√ Постановление Правительства Российской Федерации от 29.03.2019 № 363 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» [4];

√ иные нормативно-правовые документы федерального, регионального и локального уровней.

Значимыми аспектами работы руководителей и педагогов в условиях гетерохромной среды является опора на задачи личностно-ориентированного управления

в рамках поведенческих векторов менеджментской деятельности. Дескриптуя содержательные смыслы антропоцентричной направленности руководителя при управлении коллективом, А. П. Андруник отмечает, что менеджмент нового формата должен носить чётко выраженный социофилический характер и обладать такими ключевыми характеристиками, как: креативность, инициативность, гибкая комбинаторика внешнего и внутреннего контроля, налаженная система реципрокного взаимодействия в коллективе, сознательная дистантность руководителя от традиционной иерархии коммуникации, постоянное внедрение инновационных стратегических ориентиров и обновление миссии функционирования сообщества единомышленников [10].

Система инклюзивного менеджмента также базируются в своей основе на характеристиках антропоцентрического подхода к реализации управленческих стратегий, когда нужды различных категорий обучающихся, в том числе с инвалидностью и ОВЗ, становятся приоритетными при проектировании дальнейшей политики образовательной организации и тактики ее работы в динамично изменяющихся средовых условиях. Особое значение при этом имеет профессиональная компетентность руководителя при релевантной апробации практических инструментов обеспечения социофилической направленности инклюзивного менеджмента, так как достижение истиной инклюзии возможно лишь в ситуации реальной нацеленности и мотивации управленческого и педагогического персонала организации к оказанию поддержки обучающемуся при возникающих у него академических, социальных либо личностных затруднений. Среди наиболее значимых **практических инструментов формирования личностно-ориентированного менеджмента в условиях создания гетерогенного континуума обучения и воспитания** всех лиц выделяются следующие позиции:

- внедрение техник индирективного управления;
- обязательное использование систем обратной интерактивности от педагогического коллектива, специалистов сопровождения и непосредственно самих обучающихся, а также их семей;
- включение всех сотрудников образовательной организации, обучающихся и их родителей в процесс моделирования комфортной психосоциальной, дидактической и архитектурной среды;
- использование элементов проектного управления как стратегических опор при определении личностных интересов и запросов всех субъектов инклюзивного образовательного процесса;
- формирование и последующая трансляция руководителем на поведенческом и социально-перцептивном уровнях философии антивиктимогенного мышления

по отношению к любым формам нетипичности как в самой образовательной организацией, так и за её пределами;

- составление дорожных карт взаимодействия между различными ресурсными учебно-методическими центрами по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья как основными агентами становления семантического и бихевиорального содержания функционирования сети вузовского сообщества;

- опора на компоненты ролевой инверсии при работе РУМЦ с вузами-партнерами с целью формирования инициативности и активности последних в ходе диссеминации практик инклюзивного образования.

Концептуализация инклюзивного образовательного менеджмента представляет собой комплексный процесс по проектированию актуальных детерминант для наиболее полного вовлечения обучающихся с особыми образовательными потребностями в императивные академические и социальные реалии. Придерживаясь позиции семантически-деятельностного подхода к рефлексии инклюзии, М. Ainscow, Т. Booth и R. Higham определяют управленческую активность по удовлетворению специальных нужд различных категорий обучающихся в плюралистической среде в качестве неразрывный дихотомии трех взаимосвязанных векторов: инклюзивная политика, практика и культура. Все обозначенные векторные направления формируют целостное единство индекса инклюзии, имеющего одновременно теоретико-философскую и практико-инструментальную значимость для повсеместного становления инклюзивных инициатив в образовательных организациях [14; 16].

Указанная понятийная дефиниция индекса инклюзии обладает выраженной эвристической ценностью и для отечественных педагогических реалий с точки зрения возможности его преломления к практике реализации эффективного управления как на организационном, так и на педагогическом уровнях при взаимодействии с лицами, имеющими определенные отклонения от заданного императива. Российская версия реализации индекса инклюзии возможна посредством выполнения ряда функций вузовского сообщества на каждой из обозначенных векторных диспозиций (таблица 1).

*Функционал вузовского сообщества при развитии индекса инклюзии как эффективной  
менеджментской техники работы в плюралистической среде*

<b>№</b>	<b>Вектор индекса инклюзии при управлении образовательной организацией</b>	<b>Ключевые функции руководителя вуза</b>	<b>Ключевые функции педагогического персонала и работников служб сопровождения в вузе</b>
1	Формирование инклюзивной политики	Законотворческая (на локальном уровне); проектная; организационная; системообразующая; формирующая; сетевая; модуляционная	Развивающая; активизационная; аналитическая; посредническая (между руководством и обучающимися); информационная
2	Развитие инклюзивной культуры	Эталонная; консолидационная; дизайнерская в психосоциальном аспекте; стабилизационная; тим-билдинговая; мотивационная	Социально-перцептивная, реципрокная; антивиктимогенная; аналитико-транзактная; диссеминационная; катарсическая
3	Становление инклюзивной практики	Инверсионно-динамическая; корректирующая; прогнозная; превентивная; аналитико-интенсификационная	Реализационно-деятельностная; экстерниоризационная; экспертно-формирующая; партисипационная

Идея о существовании перманентной модуляционной связи между инклюзивной политикой, практикой и культурой прослеживается также и во взглядах других исследователей. G. Magnússon, K. Göransson и G. Lindqvist дескриптируют модельное представление об организационно-управленческих аспектах становления инклюзивных учебно-воспитательных основ, когда, с их позиции, инклюзивный менеджмент в образовательной организации является результатом комбинаторного синтеза идеологических, политических и практико-ориентированных стратегий деятельности. Данное единство формирует необходимые фоновые условия для экстраполяции внутренних черт ассертивности любой личности и развивает необходимые задатки для её способности к командному взаимодействию в коллективе, где гармоничным образом соотносятся индивидуальные интересы нетипичного обучающегося, коллективные установки инклюзивной группы и формальные требования к уровню освоения содержания материала [17].

Наряду с личностным фокусом рефлексии инклюзивного менеджмента часть зарубежных исследователей генерализируют организационную рефлексию его реализации и рассматривают на вариативных институциональных уровнях. Придерживаясь подобной методологической линзы, С. Ydesen и С. К. Andersen идентифицируют в рамках менеджментских техник работы уровень политического принятия решений, уровень гражданского общества как элемента активации принятых решений, в том числе в сфере образовательной инклюзии, и локальный уровень конкретной образовательной организации, в континууме которой происходит конвергенция формальных и неформальных инициатив по включению обучающихся с различными образовательными возможностями в общее академическое и социально-коммуникативное поле деятельности [18].

Анализ представленных методологических подходов к пониманию инклюзивного менеджмента позволяет выделить определенные этапы его становления в организационном и педагогическом контекстах, которые являются значимыми в практике работы вузовского сообщества при развитии тактик безусловной поддержки и индивидуально ориентированного сопровождения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в общем учебном процессе. К ним относятся (таблица 2):

Таблица 2

*Этапы становления инклюзивного менеджмента в организационном и педагогическом контекстах*

№	Этапы формирования инклюзивного менеджмента	Организационный контекст	Педагогический контекст
1	Сигнификационный	Определение общих задач и целевых ориентиров реализации инклюзивной политики образовательной организации, а также выявление совокупности необходимых резервов для практического достижения заданных векторов инклюзивного развития.	Составление психосоциального анамнеза конкретного обучающегося и идентификации этиологических факторов возникновения у него определенных флукуационных особенностей, а также выявление его профессионально-личностных возможностей и дефицитов для последующего выполнения функций по оказанию ему требуемой педагогической поддержки и



			индивидуального сопровождения
2	Проектно-моделирующий	Координация при составление индивидуальной траектории развития каждой образовательной организации высшего образования с позиции универсального дизайна и учета архитектурного, психоэмфатического, социально-коммуникативного, учебно-методического, дидактического и иных аспектов адаптивности образовательной среды; разработка дорожных карт взаимодействия в системе «РУМЦ – вузы–партнеры» и «РУМЦ – РУМЦ» в ходе составления сетевых договоров и динамичной сети интерактивности	Ответственность за представление в дорожных картах развития образовательных организаций реальных интересов и потребностей обучающихся с инвалидностью и ОВЗ с учетом возможной положительной или отрицательной динамики их психофизиологического состояния здоровья, внесение предложений по совершенствованию системы поддержки данной категории обучающихся, подключение к обозначенному процессу самих нетипичных лиц.
3	Реализационно-деятельностный	Административная работа по реализации намеченных проектных задач + ситуативная реактивность на поступающие новые запросы от обучающихся с инвалидностью и ОВЗ и помощь в решении возникающих у них сложностей	Учебно-воспитательная активность по реализации намеченных проектных задач + ситуативная реактивность на новые запросы от нетипичных обучающихся и помощь в решении возникающих сложностей
4	Экспертно-рефлексивный	Получение обратной связи от представителей педагогического сообщества вузов, специалистов сопровождения, самих обучающихся с инвалидностью и ОВЗ и их семей по вопросу эффективности реализации инклюзивного менеджмента и доработка деятельности в соответствии с высказанными пожеланиями с возвратом при необходимости к первому этапу работы	Формулирование собственных предложений по оптимизации сложившейся системы инклюзивного менеджмента, реципрокный консалтинг администрации по запросу и оказание профильного психолого-педагогического сопровождения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, а также их семей для выработки у них персональной рефлексивной

			позиции по возникающей проблематике; возврат при необходимости к первому этапу работы
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------

Представленные на различных уровнях этапы инклюзивного менеджмента должны реализовываться с учётом сложившихся экстернатальных факторов экзистенции как самой образовательной организации, так и конкретного субъекта Российской Федерации, на территории которого она находится.

Доминантное значение при становлении практики администрирования процесса обучения и воспитания лица с инвалидностью и ОВЗ имеет и ориентация на черты качества инклюзивного менеджмента. По мнению Н. А. Ряписова, А. Г. Ряписовой и Л. И. Дягтеревой, качественные характеристики инклюзивного образования и процедуры их оценки должны обладать нетривиально комбинаторной этиологией, формирующейся на основе общих практик обучения всех лиц и дефектологической гносеологии, базирующейся на специфике психолого-педагогического изучения эксплицитного и имплицитного влияния особенностей психофизиологического развития на биосоциальные характеристики функционирования индивида в социуме и его возможности реализовать продуктивную сеть социальных контактов [15]. Одновременно с этим, как обозначают А. Н. Максимов и А. Г. Осипова, руководителю любого уровня в своей практической деятельности следует грамотно идентифицировать конвергентативную основу понятий «менеджмент» и «управление», состоящую в их общей телеологической направленности, и смысловую дивергенцию этих понятийных категорий, когда менеджмент при некоторых аспектах деятельности управляющего персонала следует интерпретировать в узком смысле слова с позиции его инструментальности для достижения желаемых эффектов в функционировании системы, а управление необходимо рассматривать с точки зрения идеи генерализации, вбирающей в себя помимо инструментальных основ также и концептуально-деятельностную рефлексию [13]. Выраженной управленческой компетенцией, по мнению М. А. Захаровой Н. А. Нехороших, О. Н. Поваляевой, нужно обладать и действующему педагогу в условиях инклюзии, так как владение компетентностными характеристиками позволяет ему конструировать благоприятную социальную среду для всех субъектов инклюзивного образовательного процесса, своевременно элиминировать возникающие коллизии и вносить в неё при необходимости требуемые коррективы [12].

В условиях инклюзии для практического достижения максимально возможной вовлеченности обучающиеся с особыми образовательными потребностями в учебно-

воспитательный процесс понятийную когорту менеджмента целесообразно анализировать как с позиции непосредственно его инструментальной функциональности, так и с аспектов реальной и прогностической динамики данного теоретического конструкта, поскольку в соответствии с законом сопряженного развития различных психосоциальных явлений и процессов для достижения технической операциональности в работе любой системы необходимо в первичном порядке глубоко проанализировать её рефлексивные основы и сознательно, логически выстроенным образом интернировать их в целостный функционал сложившейся структуры. Поэтому инклюзивный менеджмент следует представлять в качестве коррелирующего синтеза технических средств работы и идеологических установок его разработчика. Исходя из обозначенного постулата, в структуре инклюзивного менеджмента можно выделить ряд **ключевых составляющих, имеющих свое приоритетное значение для развития практики релевантного администрирования высшего образования лиц с инвалидностью и ОВЗ и реализации педагогической деятельности в отношении данной категории обучающихся:**

- применение техники дифференциального инструктирования, понимаемой как вариативность форм, способов, приемов и методик коммуникации как в системе «управленец – педагогический и/или ассистивный персонал образовательной организации», так и в структуре «педагог/специалист сопровождения – нетипичный обучающийся»;

- создание и дальнейшее использование многообразия адаптивных методических материалов и методик ассистивного типа при реализации инклюзивных образовательных практик;

- опора на системную модификацию и обновление управленческих и педагогических методов работы в инклюзивном коллективе при общении с коллегами и обучающимся;

- организация и комплексное внедрение безопасной физической и психосоциальной среды обучения и коммуникации для всех субъектов инклюзивного образовательного процесса;

- использование вариативных подходов к обучению различных категорий лиц с особыми образовательными потребностями и комплексной гибкости при оценке достигнутых ими индивидуальных результатов в академическом, социальном и личностном аспектах;

- проведение систематической рефлексии собственной профессиональной деятельности администратором/педагогом/специалистом сопровождения за счет организации различных семинаров, мастер-классов и других форм развития

внутриорганизационной коммуникации, а также путем применения процедуры индивидуального самооценивания своего личностного и профессионального роста.

В результате апробации вариативных основ инклюзивного менеджмента формируется ряд практико-ориентированных эффектов его работы, которые могут выступать одновременно и индикаторами качества реализации менеджментских техник работы по формированию инклюзивной образовательной среды в конкретной организации высшего образования. Среди наиболее значимых субстанций **результативности при применении менеджментских техник формирования инклюзивного образования выделяются следующие эффекты:**

- реципрокный, обусловленный достижением индивидуализации сопровождения и оказания необходимых услуг поддержки как самому нетипичному обучающемуся, его семье, так и сотрудникам образовательной организации на основе запросно-диалогового механизма деятельности;

- идентификационно-коммуникативный, состоящий в формировании гармоничной сети социальной коммуникации как между сотрудниками образовательной организации, так и в инклюзивной группе среди всех обучающихся, когда каждый субъект инклюзивного образования чувствует на психоэмоциональном уровне свою неразрывную принадлежность к вузовскому сообществу;

- трансформационно-перцептивный, выраженный в изменении в позитивную сторону аксиологических установок по отношению к любым нетипичным индивидам, в том числе лицам с инвалидностью и ОВЗ, а также признании возможности их совместного обучения с коллективом сверстников;

- трансцендентально-проектировочный, связанный с расширением и качественным обогащением механизмов установления сетевых контактов любого вуза с правительственными и неправительственными структурами, коммерческим сектором, школами, базовыми профессиональными образовательными организациями, ресурсными учебно-методическими центрами среднего профессионального образования и другими акторами формирования инклюзивной государственной политики при сохранении интенсификационно-координационной роли РУМЦ высшего образования в данном процессе;

- социально-гражданственный, заключающийся в соблюдении непрерывности и преемственности инклюзивных практик от этапа релевантной профориентации абитуриентов из числа лиц с инвалидностью и ОВЗ, обучения данной категории студентов до ступени их трудоустройства как ответственных агентов по выстраиванию собственных траекторий благополучной жизненной экзистенции;

- рефлексивно-развивающий, характеризующейся формированием в социуме за счет информационно-просветительских действий вузовского сообщества устойчивых представлений о принципиальной возможности экстерииоризации людьми с инвалидностью и ОВЗ как их латентного учебно-воспитательного потенциала, так и персональных резервов к реализации в дальнейшем модели независимой жизни в условиях инклюзии;

- мобилизационно-стратификационный, связанный с появлением возможностей для различных категорий обучающихся, включая лиц с инвалидностью и ОВЗ, использовать образование как лифт социальной мобильности и повышения их персонального статуса в обществе.

Ориентация на учёт достижения обозначенных эффектов инклюзивного менеджмента позволит на практике оценить качество осуществления административного и педагогического управления образовательной организацией в ходе создания и дальнейшей диалектики плюралистической среды обучения и воспитания всех лиц в едином континууме с созданием при этом совокупности необходимых специальных образовательных условий.

Таким образом, реализация менеджментских техник обучения и воспитания лиц с инвалидностью и ОВЗ в системе высшего образования по инклюзивной форме обучения представляет собой дихотомический процесс конвергенции идеологических, философских, мировоззренческих, учебно-методических, дидактических, социально-культурных и иных компонентов деятельности, направленных на обеспечение права каждого индивида на получение качественного высшего образования, вне зависимости от возможной степени выраженности его индивидуальных отличий в психофизиологическом состоянии здоровья либо любых других форм нетипичности. Осуществление практико-ориентированного инклюзивного менеджмента в образовательной организации высшего образования должно происходить одновременно на административно-управленческом и педагогическом уровнях, что будет способствовать сознательной элиминации дистантности в сфере возможных смысловых коллизий по стратегиям и приемам обучения студентов с особенностями здоровья в общем вузовском континууме. На каждом из обозначенных уровней инклюзивный менеджмент характеризуется определенным функциональным спектром задач, при этом резистентной точкой единства как административного, так и педагогического управления является построение гармоничной и адаптивной образовательной среды, где каждый индивид имеет возможность интериоризировать необходимый для успешного профессионального становления академический гнозис, минимизировать возможные бихевиорально-

психологические и коммуникативные лакуны биосоциальной этиологии, а также достичь необходимого внутриличностного роста и развития для успешной экстраполяции в дальнейшем практик независимой жизни на сферу трудоустройства и целостной инклюзивной экзистенции в социуме.

## Литература

1. Инчхонская декларация и рамочная программа действий по осуществлению цели 4 в области устойчивого развития [Электронный ресурс]. URL: <https://gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656r.pdf> (дата обращения: 05.05.2021).
2. Саламанкская декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями и Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями [Электронный ресурс]. URL: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf) (дата обращения: 08.05.2021).
3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/708566b2fd52d51c70e2f0c8e02ab\\_b2d81a6c22e/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/708566b2fd52d51c70e2f0c8e02ab_b2d81a6c22e/) (дата обращения: 07.05.2021).
4. Постановление Правительства Российской Федерации от 29.03.2019 № 363 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда». [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_322085/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_322085/) (дата обращения: 07.05.2021).
5. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 23.01.2021 № 122-р «Об утверждении плана основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 г.». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400150053/> (дата обращения: 07.05.2021).
6. Приказ Минобрнауки России от 01.04.2021 № 226 «Об особенностях приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре на 2021/22 учебный год» [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_383231/059baa9fe09fb19d0413943dd1052ce16b206c7c/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_383231/059baa9fe09fb19d0413943dd1052ce16b206c7c/) (дата обращения: 07.05.2021).
7. Приказ Минобрнауки России от 09.11.2015 № 1309 «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи». [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_190309/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_190309/) (дата обращения: 07.05.2021).

8. Приказ Минобрнауки России от 05.04.2017 № 301 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_220229/fd982e574f3ae0b067909169d908d85345ffc65b/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_220229/fd982e574f3ae0b067909169d908d85345ffc65b/) (дата обращения: 07.05.2021).

9. Приказ Минобрнауки России от 21.08.2020 № 1076 «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_362209/c3124cbd7f9787dea9a5f5cfdffb4427e0d27191/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_362209/c3124cbd7f9787dea9a5f5cfdffb4427e0d27191/) (дата обращения: 07.05.2021).

10. Андруник А. П. Поведенческий менеджмент: детерминанты личностно ориентированного управления персоналом в самоорганизующихся и саморазвивающихся системах [Электронный ресурс] // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2020. № 4 (54). С. 7-12. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_44439564\\_75734994.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44439564_75734994.pdf) (дата обращения: 06.05.2021).

11. Блинов, А. О., Угрюмова Н. В. Теория менеджмента [Электронный ресурс]: учебник. Москва: Дашков и К°, 2020. 304 с. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=573334> (дата обращения: 08.05.2021).

12. Захарова М. А. Нехороших Н. А., Поваляева О. Н. Методологические основы развития управленческой компетенции будущего педагога в системе формирования его готовности к профессиональной деятельности в инклюзивной среде [Электронный ресурс] // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2018. № 4 (48). С. 242-247. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_36549689\\_26664559.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36549689_26664559.pdf) (дата обращения: 03.05.2021).

13. Максимов А. Н., Осипова А. Г. Управление и менеджмент, их сходства и различия, сущность данных понятий [Электронный ресурс] // Аллея науки. 2018. Т. 5. № 4 (20). С. 328-331. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_35032410\\_11485574.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35032410_11485574.pdf) (дата обращения: 05.05.2021).

14. Показатели инклюзии [Электронный ресурс]: практическое пособие / Т Бут, М. Эйнскоу; под редакцией М. Вогана. Москва: РООИ «Перспектива», 2013. 124 с. URL:



<https://inclusion24.ru/wp-content/uploads/2016/09/pokazateli-incliuzii.pdf> (дата обращения: 01.05.2021).

15. Ряписов Н. А., Ряписова А. Г., Дягтерева Л. И. Особенности методологии и менеджмента оценки качества инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Современные тенденции развития системы образования (к 85-летию Чувашского республиканского института образования). Сборник материалов Международной науч.-практ. конференции / Редколлегия: Ж.В. Мурзина, О.Л. Богатырева, Н.С. Толстов. 2019. С. 184-188. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_37271736\\_53395669.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_37271736_53395669.pdf) (дата обращения: 04.05.2021).

16. Higham, R., Booth, T. Reinterpreting the authority of heads: making space for values-led school improvement with the Index for Inclusion [Электронный ресурс] // Educational Management Administration & Leadership. 2018. Vol. 46. № 1. P. 140-157. URL: <https://ebs.mgppu.ru:5168/doi/pdf/10.1177/1741143216659294> (дата обращения: 30.04.2021).

17. Magnússon G., Göransson K., Lindqvist G. Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden [Электронный ресурс] // Nordic Journal of Studies in Educational Policy. 2019. Vol. 5. № 2. P. 67-77. URL: <https://ebs.mgppu.ru:5055/doi/pdf/10.1080/20020317.2019.1586512?needAccess=true> (дата обращения: 02.05.2021).

18. Ydesen C., Andersen C.K. Implementing inclusive education policies – the challenges of organizational change in a Danish municipality [Электронный ресурс] // Nordic Journal of Studies in Educational Policy. 2020. Vol. 6. № 1. P. 69-78. URL: <https://ebs.mgppu.ru:5055/doi/pdf/10.1080/20020317.2020.1733848?needAccess=true> (дата обращения: 02.05.2021).

## **РАЗДЕЛ 2. Копинг-стратегии в рамках психолого-педагогического сопровождения как основа реализации философии независимой жизни обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в вузе**

Как инструмент активизации внутренних и внешних ресурсов личности копинг выступает одним из ключевых факторов достижения гармоничной адаптивности индивида к ситуативно меняющимся средовым условиям и характеристикам, что, в свою очередь, служит необходимым условием для достижения максимально возможной инклюзии лиц с различными видами нетипичности, в том числе с особенностями психофизиологического развития, в вариативные социально-образовательные реалии их экзистенции.

Развитие стратегии копинг-поведения в условиях инклюзивного образования основано на развитии адекватных для различных средовых ситуаций форм совладающего поведения субъекта инклюзии, которое базируется на выработке его эмоциональной и социальной сензитивности с постепенной диалектикой активных копинговых паттернов. Как указывают М. К. Memmott-Elison, М. Yu, S. Maiya, J. L. Dicus и G. Carlo, образовательная среда должна выступать иницирующим фактором для сознательной дистантности участника образовательных отношений от стратегии пассивного и избегающего каппинга, ориентированного на вынужденное приспособление индивида к недружественным социальным условиям его жизни. По мнению данных исследователей, педагогическому сообществу следует развивать модификационный стиль собственного мышления, перцепции и праксиса с переходом к субъектно-личностному, деятельностному копингу, в рамках которого любое лицо, в том числе имеющее определенные отклонения от общепринятой нормы в психофизиологическом или ином аспектах, имеет возможность выработать персональную адаптивную модель своей активности, сопровождающейся позитивной диалектикой академических, а также социальных возможностей данного индивида и демонстрацией его выраженной гражданской позиции как в ходе проведения различных учебно-воспитательных мероприятий, так и в процессе преемственной реализации модели инклюзивной жизни в широком социуме [7].

Учёт необходимости внедрения активных форм копинговых паттернов всех агентов образовательных отношений как детерминант становления субъектной позиции личности при интериоризации образовательного контента и развитии необходимых социально-коммуникативных компетенций индивида для его успешной интерактивности с социумом является значимым моментом с точки зрения интенсификации внутренних стремлений

любого лица, в том числе имеющего инвалидность и/или ОВЗ, к независимой жизни в широком философско-концептуальном контексте. Данный факт обусловлен наличием тесной модуляционной взаимосвязи между способностью нетипичных лиц успешно преодолевать стрессогенные ситуации, продуктивно развиваясь при этом в психосоциальном плане, и их потенциальной ресурсностью в ходе практической экстерииоризации навыков независимой жизни в вариативных экзистенциальных условиях, которые могут темпорально меняться в зависимости от сложившейся обстановки в холизматической экосистеме. Наряду с этим для качественной и успешной реализации техник активного поведенческого копинга, способствующего в тактической и стратегической перспективах становлению философии независимой жизни лица с инвалидностью и/или ОВЗ и её последующему воплощению в действительности, образовательным организациям высшего образования необходимо создавать **ряд практико-ориентированных условий инициации активного копинга личности в академическом процессе, а также в рамках внеучебной деятельности.** Среди подобных условий необходимо выделить следующие базовые элементы:

- развитие благоприятного перцептивного фона при взаимодействии с нетипичным лицом в инклюзивном континууме;
- проведение регулярной информационно-психологической работы в виде соответствующих тренингов и семинаров по выработке навыков устойчивой асертивности в различных социальных ситуациях коммуникации у всех членов инклюзивной группы;
- формирование рефлексии инклюзивного образования как имманентной составляющей при реализации модели независимой жизни лица, обладающего определенными чертами нетипичности, включая инвалидность и ОВЗ;
- обеспечение командной стратегии работы между специалистами сопровождения и иными субъектами инклюзии для достижения позитивного дистанционирования нетипичного лица от оказания ему гипернимичных форм требуемой поддержки;
- реализация механизмов системного и резистентного кондуктивного подхода при ликвидации стратегии пассивного копинга, препятствующего формированию навыков независимой жизни индивида с особыми потребностями;
- внедрение в рамках учебно-воспитательного процесса совокупности индивидуально-ориентированных адаптаций вариативной направленности, которые необходимы для продуктивного функционирования нетипичного лица в академическом и социально-коммуникативном планах;

- обучение профессорско-преподавательского состава вуза на профильных тематических сессиях навыкам реализации совладающего поведения при возникновении стрессогенных ситуаций в условиях инклюзивного педагогического менеджмента по отношению к нетипичным лицам;

- системное развитие социального праксиса у особенного индивида посредством конструирования педагогами и специалистами сопровождения специальных коррекционно-развивающих ситуаций для тренировки компетенций по принятию самостоятельных решений нестандартным лицом и становлению у него позитивной психосоциальной автономности в инклюзивной группе и социуме в целом.

Реализация копинг-стратегий деятельности при формировании адаптивного поведения любого нетипичного лица, в том числе имеющего инвалидность и/или ОВЗ, и развитии его интернально-ресурсных характеристик для осуществления позитивной индивидуальной независимости в социуме базируется на перманентном использовании спектра педагогических стратегий, позволяющих достичь необходимого уровня асертивности, когерентности и креативной самореализации особенного лица в различных жизненных ситуациях. Дескриптуя содержание психолого-педагогического сопровождения обучающегося с особыми образовательными потребностями как теологического инструмента интенсификации его адаптивных возможностей для практической интервенции модели независимой жизни на различных ступенях персональной экзистенции индивида, W. Mazher выделяет следующие группы педагогических техник конструирования продуктивного копинга индивида с особенностями психофизиологического развития в условиях инклюзивной образовательной практики:

- преподавание в стиле проблемно-ориентированного вектора решения комплекса постоянных и ситуативно возникающих учебных, а также социальных коллизий;

- целевая ориентация преподавателя на становление культурно-мнемической картины мира обучающегося по типу позитивного социального конструктивизма с ярко выраженной субъектной позицией личности;

- предоставление резистентной и при необходимости реактивной психоэмоциональной поддержки всем субъектам образовательного процесса, в том числе лицу с вариативными особенностями психофизиологического развития [6].

Указанные педагогические техники инициации модели продуктивного копинг-поведения нетипичного лица в инклюзивном образовательном континууме имеют свою практическую актуальность для различных уровней образовательных организаций, включая вузы, поскольку их использование детерминирует содержательное улучшение

индивидуального психосоциального самочувствия нестандартного обучающегося и формирует у него необходимые предпосылки для актуализации философской идеологии независимой позиции личности в широких социальных реалиях. Одновременно с этим в ходе практической организации деятельности по становлению устойчивого копинга как самого нетипичного обучающегося, имеющего в том числе инвалидность или ОВЗ, так и других субъектов образовательного процесса всем членам инклюзивной команды необходимо четко дескриптировать для релевантного самопонимания основные индикаторы успешного применения педагогических приёмов развития продуктивного копинга и ориентироваться на них в своей работе при оценке качества сформированной инклюзивной практики в конкретной организации с точки зрения анализа состояния возможностей и специальных условий, созданных для членов инклюзивной команды, которые позволяют закрепить благоприятные поведенческие паттерны конструктивного копинга. К подобным индикаторам, свидетельствующим о качестве апробируемых педагогических техник работы по совершенствованию семантических условий для интенсификации продуктивного копинг-поведения, относится (таблица 3):

Таблица 3

*Индикаторы качества педагогических техник работы по развитию продуктивного копинг-поведения*

№	Педагогические техники по развитию продуктивного копинг-поведения	Индикаторы качества педагогических техник по развитию продуктивного копинга
1	Преподавание в стиле проблемно-ориентированного вектора решения комплекса постоянно и ситуативно возникающих учебных, а также социальных коллизий	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Принятие всеми членами инклюзивной команды персональной ответственности за найденные решения антиномий;</li> <li>● Постоянная интенция каждого участника образовательных отношений к оказанию посильной помощи своему партнеру по коммуникации;</li> <li>● Регулярность стремления всех участников инклюзивной образовательной команды к выдвижению персональных предложений по элиминации возникающих коллизий;</li> <li>● Сознательное дистанционирование каждого субъекта инклюзии от негативной социальной перцепции возникающих учебных либо социальных затруднений;</li> <li>● Формирование установок у всех индивидов, включая нетипичного обучающегося, к ликвидации поведенческой модели по типу выученной социальной беспомощности;</li> <li>● Нахождение креативных и нетривиальных способов возможного разрешения возникающих затруднений в</li> </ul>

		рамках академических, социальных либо внутриличностных аспектов жизни индивидов в инклюзивной образовательной среде
2	Целевая ориентация преподавателя на становление культурно-мнемической картины мира обучающегося по типу позитивного социального конструктивизма с ярко выраженной субъектной позицией личности	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Внутренняя интериоризация базовых принципов инклюзивной культуры каждым членом образовательного сообщества;</li> <li>● Формирование преемственной модели независимой жизни нетипичного лица в рамках инклюзии как на этапе его обучения, так и последующего постдипломного сопровождения;</li> <li>● Развитие у каждого субъекта инклюзии навыков аргументированного отстаивания своей профессиональной и личностной позиции;</li> <li>● Становление внутренней готовности личности у каждого участника инклюзивных образовательных отношений к отказу от ригидных установок по отношению к инклюзии и любым видам нетипичности, включая инвалидность и ОВЗ;</li> <li>● Конструирование у всех субъектов инклюзии релевантного социального праксиса коммуникативного взаимодействия с нетипичным лицом в образовательном процессе и за его пределами</li> </ul>
3	Предоставление резистентной и реактивной психоэмоциональной поддержки всем субъектам образовательного процесса, в том числе лицу с вариативными особенностями психофизиологического развития	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Установление благоприятного психосоциального самочувствия каждого члена инклюзивной команды;</li> <li>● Эмфатическое самовосприятие персональной ролевой идентичности нетипичного индивида как члена инклюзивного коллектива;</li> <li>● Формирование чувства «Мы – общности» в инклюзивной группе;</li> <li>● Качественная диалектика индивидуальной «Я-концепции» личности каждого субъекта инклюзии;</li> <li>● Развитие гармоничного катарсиса и локус-контроля личности у всех субъектов инклюзии.</li> <li>● Наличие устойчивой мотивации к академической и социальной успешности каждого участника образовательных отношений в инклюзивной группе</li> </ul>

Выработка релевантной стратегии копинг-поведения у нетипичного обучающегося, в том числе имеющего инвалидность и/или ОВЗ, находится в прямой корреляционной взаимосвязи с овладением педагогами образовательной организации навыками осуществления стратегии совладающего поведения в условиях различных стрессогенных и кризисных ситуаций, связанных как с наличием у обучающегося определённых отклонений от условного императива, так и недостаточностью развития универсального педагогического и архитектурного дизайна для максимального удовлетворения образовательных потребностей и запросов каждого члена инклюзивного коллектива.

В этой связи особую значимость приобретает тренинговая деятельность со стороны специалистов сопровождения по развитию у профессорско-преподавательского состава вуза копинг-поведения как фактора формирования его профессиональных и личностных soft-skills. Анализируя данную функциональную характеристику копинга, В. Н. Поникарова определяет копинговые бихевиоральные стратегии деятельности в качестве ключевых педагогических компетенций учителя, которые позволяют ему создать содержательное семантическое поле коммуникации с остальными участниками образовательных отношений, а также выработать благоприятную культуру интерактивности на вербальном и семиотическом уровнях со всеми членами инклюзивной группы, что, в конечном итоге, активизирует состояние академической, социальной и внутриличностной включенности нетипичного обучающегося в предлагаемые учебно-воспитательные инициативы и создает необходимые предпосылки для развития командного стиля мышления всех агентов обучения и социализации нестандартного индивида [3].

Рассмотрение копинг-поведения педагогов через призму soft-skills дает возможность сформировать необходимые условия для мотивационного воспитания у обучающихся с особенностями психофизиологического развития характеристик по диалектическому становлению философии и практики независимые модели жизни в условиях инклюзивной группы и за ее пределами. Другим центральным субъектом становления продуктивной автономности и независимости личности нетипичного обучающегося выступают семья как ближайший агент, оказывающий прямое и косвенное кондуктивное воздействие на способность нетипичного лица самостоятельно справляться с возникающими экзистенциальными, социальными, предметно-бытовыми либо внутриличностными затруднениями. В этом аспекте значимой детерминантой при становлении инклюзивного сообщества выступает обучение родителей лиц с инвалидностью, ОВЗ или другими особенностями стратегии преодоления стрессовых ситуаций и развитию компетенции по демонстрации продуктивной модели копинга. Как отмечают Л. А. Белозерова и Н. А. Тренина, родители молодых инвалидов всегда сталкиваются с определенными кризисными этапами семейной жизни, которые имеют бинарную этиологию возникновения и кумулируются из сочетания обычных семейных кризисов и возможных специфических проблем семьи в связи с отсутствием у нее необходимого гносеологического и психосоциального базиса для продуктивного взаимодействия с ребенком, имеющим определенные отклонения от нормы. В связи с этим своевременная интериоризация родительским сообществом приемов реализации устойчивого совладающего поведения повышает воспитательный потенциал конкретной

семьи и интенсифицировать возможности нетипичного обучающегося к успешному освоению персональной академической и жизненной траектории развития [4].

Указанные исследовательские позиции имеют значимую функциональную роль в конструировании оптимальной модели копинг-поведения, способствующей становлению субъектной позиции личности обучающегося с особенностями развития, его целенаправленной активности по элиминации возникающих экзистенциальных, коммуникативно-интерактивных, внутриличностных, профессионально-деятельностных и иных возможных коллизий первичного и вторичного генезиса. Наряду с этим в ходе практического оказания психолого-педагогической поддержки лицу, имеющему определенные нетривиальные черты, сотрудникам вузов необходимо ориентироваться на применение ряда инструментов, активизирующих явные и латентные ресурсы нетипичного индивида при выработке у него философии позитивной автономности и независимой модели жизни. При этом следует учитывать, что апробация данных инструментов может иметь выраженный циклический характер, влияющий на общую семантику деятельности по формированию самостоятельности у нетипичного лица и устойчивости его мотивации к сознательному дистанцированию от возможной чрезмерной гиперопеки со стороны семьи, специалистов сопровождения либо иных субъектов инклюзивного образовательного процесса. Схематично данный цикл представлен на рис. 1.



Рисунок 1 – Процесс апробации инструментов развития философии позитивной автономности и независимой жизни нетипичного индивида

На представленной схеме видно, что первичным инструментом для развития позитивной автономности особенного лица, в частности имеющего инвалидность и/или



ОВЗ, выступает сбор интернальных психосоциальных характеристик личности с помощью специалистов сопровождения, а также при обязательном участии родителей, педагогов и иных субъектов инклюзивного образовательного процесса. Полученная информация выступает необходимым пусковым механизмом для мотивационной интенсификации субъектами инклюзии реальных и потенциальных ресурсов индивида с особенностями психофизиологического развития, которые необходимы для демонстрации его продуктивного копинг-поведения и овладения устойчивой способностью самостоятельно справляться с возникающими кризисными ситуациями или определёнными противоречиями. Имманентным элементом на этом этапе выступает применение практик универсального дизайна, предполагающего комбинаторное использование педагогических приемов и способов безусловного принятия особенно лица на психосоциальном уровне, а также создание дружественной архитектурной среды для обеспечения права каждого индивида на получение качественного и доступного образования. При условии системной реализации инструментов универсального дизайна происходит резистентное возникновение ситуаций социальной успешности, которые приводят к стратегической кумуляции позитивного опыта обучающегося с инвалидностью и/или ОВЗ при решении возникающих академических либо жизненных проблем. Важной телеологической задачей сотрудников вузов в данном контексте является трансляция подобного положительного праксиса, в том числе посредством целенаправленной работы по этому направлению со стороны РУМЦ. Наряду с этим необходимо качественное совершенствование инструментов мониторинга и экспертизы развития философии и практики независимой жизни нетипичного лица с обязательным включением самих обучающихся с особыми образовательными потребностями в различные оценочные процедуры, направленные на оптимизацию непрерывной реализации модели позитивной автономности человека с особенностями психофизиологического развития в учебно-воспитательном континууме и за его пределами.

Практика реализации модели независимой жизни обучающиеся с особыми образовательными потребностями при выполнении ими требуемых академических, социальных задач и обеспечении преемственности инклюзии на различных её уровнях находится в тесной семантической корреляции с процессом активизации деятельности базовых организационных структур, способствующих содержательному обогащению и ускорению формирования позитивной независимости нетипичного лица. Характеризуя процесс становления идеологии независимой жизни человека с особыми потребностями в широких социальных реалиях, J. L. Bumble, E. W. Carter, S. Gajjar, B. Valentini и B. Brown указывают на приоритетность развития специальных центров независимых

жизни как базовых сервисных агентов, где кумулируется совокупность услуг, необходимых такому индивиду для осуществления позитивной автономности и самостоятельности при принятии ключевых экзистенциальных, учебных либо бытовых решений [5].

В отечественном социально-педагогическом контексте внедрение подобных центров также имеет свою актуальность и востребованность, поскольку подобного рода организационные структуры, созданные как подразделения университета либо самостоятельные организации, позволяют решить ряд ключевых функциональных задач:

- формируют соответствующую ментальность российского социума, в рамках которой лицо с особыми потребностями в виде инвалидности или ОВЗ и процесс интерактивности с ним рассматривается не в контексте филантропии и патернализма, а в рамках паритетного контакта, где каждый субъект, вне зависимости от наличия или отсутствия у него определённых черт нетипичности, имеет закрепленный за ним спектр прав и ответственности;

- актуализируют мотивацию самих индивидов с особенностями психофизиологического развития к демонстрации копинг-поведения в сочетании с активной субъектной позицией при решении возможных жизненных антиномий и коллизий;

- развивают четкий процессуальный алгоритм действий по предоставлению необходимого ряда сервисов для человека, имеющего особые потребности, в том числе инвалидность либо ОВЗ, в ходе реализации витальных либо академических инициатив;

- способствуют созданию гармоничного инклюзивного сообщества, где каждый его член вовлечен в деятельность по развитию комфортной жизненной среды для всех без исключения индивидов;

- вырабатывают инклюзивную политику по системному и продуманному включению лица с особыми потребностями в процесс принятия стратегически и тактически важных решений по построению инклюзивного социума в целом.

Создание подобных центров независимой жизни будет иметь устойчивую активацию при инициативной роли РУМЦ в условиях построения четкой командной работы на межвузовском, региональном и федеральном уровнях.

Российская интерпретация независимости людей с особыми потребностями, в частности с инвалидностью, исходит из позиции социального конструктивизма и деятельностных стратегий по преодолению возникающих проблемных диспозиций. Так, описывая возможности реализации резистентной и холистической независимости человека с инвалидностью, Г. В. Жигунова указывает на необходимость успешной

ликвидации ряда барьеров в психоэмоциональном, архитектурном, социально-педагогическом и иных планах, которые сдерживают возможности полноценной реализации права данных индивидов к выраженной общественной, межличностной и иной активности [2].

В рамках представленного видения отмечается консеквентный акцент на копинг-поведение нетипичных лиц, когда при успешной элиминации совокупности противоречий и проблем человеком с особенностями развития достигаются стратегии совладающего и адаптивного поведения, которое позволяет ему занимать паритетные позиции наравне с другими членами социума в различных сферах жизнедеятельности. В ходе практической реализации в российских реалиях философии независимой жизни через формирование модели копингового поведения индивида с инвалидностью и/или ОВЗ сотрудникам образовательных организаций как представителям инклюзивного сообщества следует опираться на ключевые постулаты Декларации независимости инвалида [1], а также руководствоваться в своей работе следующими базовыми принципами:

- модификация собственного личностно-перцептивного и профессионального отношения к возможности нетипичного лица реализовать модель независимой жизни;
- выстраивание равноправной интерактивности между всеми членами инклюзивной команды, в том числе с лицом, имеющим особые образовательные потребности (в частности инвалидность или ОВЗ);
- оказание требуемой нетипичному лицу перцепции на устойчивой трансактно-диалоговой основе;
- развитие дуальной направленности инклюзивного образования, в рамках которого образовательные перспективы рассматриваются как лифт социальной мобильности нетипичного обучающегося, в том числе с инвалидностью или ОВЗ, при выполнении им в будущем широкого круга общественных задач;
- диалектика осознанной социальной гражданственности у всех членов инклюзии, в том числе у нетипичного лица, при выработке у него соответствующего адаптивного потенциала и реализации копинговых эффектов деятельности;
- применение в случае целесообразности и согласия на это самого обучающегося с инвалидностью или ОВЗ техник психолого-педагогической управляемости, либо возможной коррекции дисфункциональных проявлений нетипичности особенного индивида;
- трансформация среды образовательной организации с целью развития дружественных практик принятия нетипичного лица в учебные и внеучебные инициативы.

Практическое внедрение всех обозначенных принципов инициации позитивной автономности и независимости человека с особенностями психофизиологического развития путем выработки у него соответствующей копинг-деятельности является пусковым моментом для создания спектра необходимых детерминант по устойчивому становлению идеологии равенства и социальной субъектности всех без исключения индивидов в инклюзивном сообществе.

Таким образом, копинг-стратегии выступают одним из основополагающих элементов психолого-педагогического сопровождения нетипичного обучающегося, в том числе имеющего инвалидности и / или ОВЗ, при реализации им философии и практики независимой жизни. Как базовый элемент для выработки адаптивной стратегии поведения индивида копинг обладает полисемантической функциональностью и дает возможность человеку с особенностями психофизиологического развития продуктивно экстериоризировать персональный академический потенциал, социальный праксис деятельности, а также построить совместно со специалистами сопровождения и иными ключевыми агентами инклюзивного учебно-воспитательного процесса гармоничную траекторию персонального учебного и социально-коммуникативного развития, в рамках которого достигается максимально возможная экспликация всей совокупности реальных и латентных ресурсов индивида к содержательной диалектике, интерактивности с широким социумом в комбинаторном сочетании с постоянным внутриличностным ростом, что, в конечном итоге, способствует выраженной холизматической успешности особенного лица в учебном и генерализированном социальном континууме.

## Литература

1. Декларация независимости инвалида [Электронный ресурс]. URL: <https://perspektiva-inva.ru/philosophy-of-living> (дата обращения: 19.07.2021).
2. Жигунова Г. В. Условия для независимой жизни людей, имеющих инвалидность (по результатам исследования) [Электронный ресурс] // Baikal Research Journal. Электронный научный журнал Байкальского государственного университета. 2019. Т. 10. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-dlya-nezavisimoy-zhizni-lyudey-imeyuschih-invalidnost-po-rezultatam-issledovaniya> (дата обращения: 07.07.2021).
3. Поникарова В. Н. Технология формирования копинг-поведения педагогов как софт скиллз [Электронный ресурс] // Фундаментальные основы инновационного развития науки и образования: монография / Под общей редакцией Г. Ю. Гуляева. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». 2020. С. 16 – 32. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_42470678\\_69016854.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_42470678_69016854.pdf) (дата обращения: 14.07.2021).
4. Тренина Н. А., Белозерова Л. А. Родители молодых инвалидов: стратегии преодоления стрессовых ситуаций [Электронный ресурс] // Поволжский педагогический поиск. 2019. № 1 (27). С. 78-85. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_37379307\\_26564309.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37379307_26564309.pdf) (дата обращения: 20.07.2021).
5. Bumble J.L., et. al. Community conversations on independent living: understanding the perspectives and support needs of persons with disabilities living in the southeast United States [Электронный ресурс] // Disability and Rehabilitation. Published online: June, 12, 2021. URL: <https://ebs.mgppu.ru:5055/doi/pdf/10.1080/09638288.2021.1938249> (дата обращения: 08.07.2021).
6. Mazher W. Do schools promote good coping skills for students with learning disabilities? A review of research from a self-determination perspective [Электронный ресурс] // The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas. 2020. Vol. 93. № 6. P. 306 – 317. URL: <https://ebs.mgppu.ru:5055/doi/pdf/10.1080/00098655.2020.1824175?needAccess=true> (дата обращения: 13.07.2021).
7. Memmott-Elison M.K., et.al. Relations between stress, coping strategies, and prosocial behavior in U.S. Mexican college students [Электронный ресурс] // Journal of American College Health. Published online: September, 14, 2020. URL: <https://ebs.mgppu.ru:5055/doi/pdf/10.1080/07448481.2020.1817035> (дата обращения: 15.07.2021).

### **РАЗДЕЛ 3. Проблемно-ориентированное обучение в процессе построения индивидуального образовательного маршрута обучающихся с инвалидностью и ОВЗ**

Инклюзивное образование как инструмент выравнивания изначально различных стартовых возможностей к продуктивному обучению и воспитанию всех лиц в едином образовательном континууме опирается на развитый технологический потенциал деятельности управленческого и педагогического персонала образовательной организации по развитию персонифицированных практик академико-социальной интериоризации требуемого контента для всех индивидов, вне зависимости от особенностей их психофизиологического состояния здоровья или иных возможных отличительных характеристик.

Реализация практики включения обучающегося с различными видами особых образовательных потребностей, в частности с инвалидностью и ОВЗ, в систему высшего образования основывается на достижении релевантной корреляции между:

- способностью административного, педагогического и ассистивного персонала вуза компетентно владеть флексибельными практиками работы в ситуации освоения нетипичным лицом образовательного контента, а также оценки уровня полученного им профессионализма

- и соблюдением требований к формализации учебной деятельности в соответствии с имеющимися цензовыми ориентирами при получении определенного уровня образования.

#### ***Понятие проблемно-ориентированного обучения в контексте инклюзии***

Технология проблемно-ориентированного обучения как деятельностно-поисковый механизм по идентификации ресурсов, необходимых для наиболее полного и качественного раскрытия личных возможностей любого нетипичного индивида, включая человека с инвалидностью и ОВЗ, и инструмент построения индивидуально-ориентированных траекторий образовательной деятельности, учитывающих интересы и потребности самого обучающегося, имеет в данном контексте ключевую роль.

Рефлексия проблемной технологии обучения характеризуется вариативной семантикой, включающей в себя различные аспекты формирования включающей образовательной среды, способной удовлетворить запросы и потребности различных категорий обучающихся.

В контексте инклюзии проблемно-ориентированное обучение можно определить как технологию интенсификации мнемического, социально-коммуникативного, бихевиорально-культурного потенциала любого обучающегося, которая позволяет ему:

- раскрыть свои модуляционно-аналитические способности,
- успешно проецировать их на уровень текущих социальных реалий,
- овладеть в перспективе моделью инклюзивного трудоустройства и независимой жизни в социуме в целом.

Внедрение проблемно-ориентированного обучения в работу с обучающимися, имеющими инвалидность и/или ОВЗ, предполагает:

- наличие позитивной ответственности всех членов инклюзивного сообщества за предпринимаемые действия,
- четкое осознание ими конкретных ориентиров профессиональной и личностной деятельности, позволяющей индивидуализировать дидактическую организацию и реализацию академического процесса в соответствии с потребностями нетипичных индивидов.

*Проблемную ориентацию в инклюзивном образовании следует рассматривать как синтез мотивированных усилий всех участников гетерогенного коллектива, в рамках которого перед каждым его членом стоит спектр определенных задач (таблица 4).*

*Задачи различных субъектных групп инклюзивного образовательного процесса при реализации технологии проблемно-ориентированного обучения*

<b>Администрация ОО ВО<sup>1</sup></b>	<b>Педагоги ОО ВО</b>	<b>Специалисты сопровождения ОО ВО</b>	<b>Обучающиеся с инвалидностью и/или ОВЗ</b>	<b>Семья обучающихся с инвалидностью и/или ОВЗ</b>
<p>1. Системное делегирование части управленческих полномочий ответственным сотрудникам ОО ВО.</p> <p>2. Создание проектно-креативной атмосферы командной работы сотрудников ОО ВО.</p> <p>3. Дуальная направленность в ходе координации деятельности сотрудников ОО ВО в рамках различных организационных форм работы (планерки, семинары, рабочие совещания, вебинары, онлайн встречи и т.д.).</p> <p>4. Мониторинг внедрения проблемно-</p>	<p>1. Знакомство с передовыми отечественными и зарубежными образцами реализации технологии проблемно-ориентированного обучения</p> <p>2. Системная апробация на практике технологии проблемно-ориентированного обучения во всех учебных группах как на лекционных, так и на семинарских, практических занятиях.</p> <p>3. Стимулирование всех обучающихся к активной реализации навыков рефлексивного слушания и говорения в процессе изучения определенного материала с устойчивой ориентацией на их индивидуальные</p>	<p>1. Деятельностная реципрокация подопечных при появлении их интенций к участию в проблемно-ориентированном обучении.</p> <p>2. Осуществление непрерывной интеракции с педагогами и администрацией ОО ВО на предмет совместного поиска продуктивных возможностей реализации проблемно-ориентированного обучения с учетом индивидуальных характеристик</p>	<p>1. Неформальный мониторинг перцептивной позиции инклюзивного сообщества к инвалидности и ОВЗ в рамках реализации проблемно-ориентированного обучения.</p> <p>2. Индивидуальная просветительская деятельность в отношении инвалидности путем участия в различных профильных тематических инициативах инклюзивного сообщества посредством проблемно-ориентированного обучения.</p> <p>3. Формирование четкой субъектной позиции в ходе разработки ИОМ, ИТ</p>	<p>1. Обращение за консультативной поддержкой к администрации, педагогам и специалистам сопровождения ОО ВО относительно содержания проблемно-ориентированного обучения и возможной специфики его реализации для конкретного обучающегося с инвалидностью и ОВЗ.</p> <p>2. Психосоциальная поддержка нетипичного члена семьи при формировании его имплицитно-личностной готовности к устойчивому освоению практик проблемно-ориентированного</p>

<sup>1</sup> ОО ВО – образовательная организация высшего образования



<p>ориентированных технологий обучения в ИОМ<sup>2</sup>, ИТ<sup>3</sup> и ИУП<sup>4</sup> обучающегося с инвалидностью и / или ОВЗ.</p> <p>5. Организация и проведение для сотрудников ОО ВО курсов повышения квалификации по вопросу применения технологий проблемно-ориентированного обучения в условиях инклюзивного образования;</p> <p>направление своих сотрудников на соответствующие тематические стажировки в России и за рубежом</p>	<p>возможности и способности.</p> <p>4. Использование проблемно-ориентированных технологий обучения как инструментальных основ эффективной реализации ИОМ, ИТ и ИУП.</p> <p>5. Обращение за поддержкой к администрации либо специалистам сопровождения в случае возникновения антиномий при реализации проблемно-ориентированного обучения в отношении отдельных категорий обучающихся.</p> <p>6. Активное участие в стратегии развития ОО ВО и внесение в нее своих предложений, в том числе в части необходимого ресурсного потенциала ОО ВО для становления практики проблемно-ориентированного обучения</p>	<p>обучающегося.</p> <p>3. Активное привлечение самих обучающихся, в том числе имеющих инвалидность и ОВЗ, в процесс включения элементов проблемно-ориентированной деятельности при разработке для них ИОМ, ИТ и ИУП.</p> <p>4. Консалтинг семьи обучающихся с инвалидностью и/или ОВЗ на предмет организации релевантной тренировки и закрепления у нее практик проблемно-ориентированной коммуникации</p>	<p>и ИУП и их реализации в рамках проблемно-ориентированного обучения.</p> <p>4. Информирование педагогов и специалистов сопровождения о собственных индивидуальных возможностях, специфике своего состояния здоровья и потенциале для рефлексивного вовлечения в практику проблемно-ориентированного обучения</p>	<p>обучения.</p> <p>3. Развитие навыков проблемно-ориентированной коммуникации с нетипичным членом семьи в рамках различных внеучебных инициатив.</p> <p>4. Формулирование предложений по возможностям реализации проблемно-ориентированного обучения и их внесение в ИОМ, ИТ и ИУП с учетом особенностей психофизиологического развития конкретного лица</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<sup>2</sup> ИОМ – индивидуальный образовательный маршрут

<sup>3</sup> ИТ – индивидуальная траектория

<sup>4</sup> ИУП – индивидуальный учебный план

### *Практическое внедрение технологии проблемно-ориентированного обучения*

1. Во-первых, для обеспечения успешности внедрения техник проблемно-ориентированного обучения необходимо соблюдение всеми участниками инклюзии ряда основополагающих условий личностно-ориентированной направленности:

- системность поливариативного восприятия действительности любым индивидом;
- постоянство плюралистического отражения окружающих реалий, а также собственной деятельности как самим педагогом, так и иными субъектными группами инклюзивного образования;
- ориентация на существующую социальную среду, в которой находится индивид с проблемно-поисковым восприятием мира;
- взаимодополняемость личных и общественных мотивов к осуществлению проблемной ориентации мыслительной деятельности, а также итогов данной активности;
- внутренняя исследовательская готовность любого индивида к формированию стратегий продуктивной критики создаваемых научных и социальных продуктов;
- личностная культура индивида, связанная с его умением вести паритетный и уважительный диалог с оппонентом;
- профессиональная лабильность и диалогичность личности, понимаемая в контексте ее умений привлекать различные общественные структуры и их представителей для решения сложных жизненных ситуаций;
- тактико-превентивная ориентация личности, означающая прогностический характер проблемно-ориентированной деятельности и ее направленность на долгосрочное развитие вариативных инициатив в рамках социальной и академической действительности.

Указанные персонализированные условия продуктивного формирования технологии проблемно-ориентированной деятельности необходимо апробировать на практике как по отношению ко всем сотрудникам образовательных организаций высшего образования, так и к самим обучающимся, а также к их семьям, которые являются непосредственными получателями образовательных услуг и паритетными участниками инклюзивной деятельности.

2. Во-вторых, при практическом внедрении проблемно-ориентированного обучения важным является опора на существующее нормативно-правовое поле инклюзивного образования. На данный момент в действующих нормативных актах отсутствует фокус на технологии проблемно-ориентированного построения образовательной деятельности. Однако, акцент на необходимость индивидуализации обучения лиц с психофизиологическими особенностями здоровья, являющийся результатом

релевантного становления проблемной ориентации обучения, находит отражение в различных международных и российских документах, среди которых основными являются:

– Конвенция о правах инвалидов / Принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН от 13.12.2006;

– Инчхонская декларация и рамочная программа действий по осуществлению цели 4 в области устойчивого развития / Принята на Всемирном форуме по образованию в мае 2015 г.;

– Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями и Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями / Принята Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, 7–10.06.1994;

– Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

– Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»;

– План основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 г., утвержденный распоряжением Правительства Российской Федерации от 23.01.2021 № 122-р;

– Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда», утвержденная постановлением Правительства Российской Федерации от 29.03.2019 № 363;

– Приказ Минобрнауки России от 01.04.2021 № 226 «Об особенностях приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре на 2021/22 учебный год» [8];

– Порядок обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи, утвержденный приказом Минобрнауки России от 09.11.2015 № 1309;

– Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, утвержденный приказом Минобрнауки России от 05.04.2017 № 301;

– Порядок приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, утвержденный приказом Минобрнауки России от 21.09.2020 г. № 1076.

3. Не менее важным в практике деятельности вузов имеет *согласованность действий различных акторов развития проблемной ориентации* инклюзивного обучения, а также единое выделение всеми участниками команды последовательно сменяющих друг друга *этапов построения проблемно-ориентированной технологии*, выполнение которых позволяет достичь результативности работы субъектов в вариативных аспектах, а также удовлетворить потребности обучающегося (рис. 2).

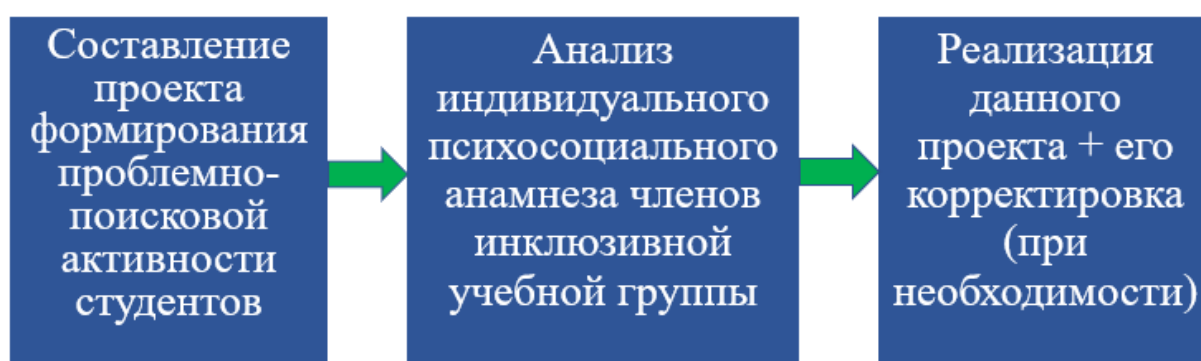


Рисунок 2 – Этапы реализации проблемно-ориентированной технологии обучения в условиях инклюзивного высшего образования

На *первичном* этапе внедрения проблемно-ориентированной технологии обучения ключевыми аспектами являются:

1) своевременная идентификация психосоциальных характеристик всех членов инклюзивной группы по параметрам коммуникативно-культурной гибкости, развитости эмоционального интеллекта, предрасположенности к конкретному типу темперамента, др.;

2) последующий учет данных особенностей при создании соответствующего спектра условий для развития креативной атмосферы включенности и участия каждого индивида в ходе выполнения им требуемых академических и социальных действий.

Определение совокупности индивидуально-темпоральных черт субъектов инклюзивного образовательного процесса выступает основой для составления плана проблемно-поисковой активности всех обучающихся, включая лиц с инвалидностью и ОВЗ.

Важным моментом на этом этапе работы является максимизация степени участия самих студентов с особыми образовательными потребностями в процессе проектирования стратегических и тактических действий по становлению персональной активности личности в рамках вариативных инклюзивных инициатив.

При этом центральное функциональное значение приобретает также слаженность действий административного, педагогического и ассистивного персонала вуза по проведению своевременной работы в сфере психолого-педагогического сопровождения обучающихся данной категории и их семей.

На *этапе реализации проектного плана действий* сотрудникам вузов необходимо ориентироваться на поддержание системной обратной связи с конечными потребителями образовательных услуг из числа студентов с инвалидностью и ОВЗ и внесение при необходимости соответствующих субсидиарных либо корректирующих компонентов в зависимости от изменения средовой ситуации либо индивидуально-личностных потребностей конкретного обучающегося.

Процесс вовлечения университетского сообщества в эффективную реализацию технологии проблемно-ориентированного обучения является одной из ключевых рефлексивных линз при анализе возможности применения данной инструментальной основы в ходе работы с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности, включая инвалидность и ОВЗ.

При этом каждому ключевому агенту академического обучения и социализации нетипичного индивида в обязательном порядке необходимо учитывать циклический характер предопределяющих процессуальных детерминант для развития релевантной проблемной ориентации в рамках учебно-воспитательной деятельности (рис. 3).

Постоянная ориентация в ходе деятельности администрации и педагогов образовательных организаций высшего образования на кумуляцию всех указанных процессуальных детерминант в их циклическом ракурсе позволит на практике создать необходимый эмфатический и диалектический фон для перехода от традиционно директивных педагогических форматов обучения к инновационным практикам самостоятельности и креативности всех обучающихся при освоении ими требуемого профессионального базиса знаний, умений и навыков, вне зависимости от их возможных персональных отличительных особенностей здоровья, что является залогом эффективного выстраивания четкой смысловой связи между проблемной ориентацией и индивидуализацией обучения.



Рисунок 3 – Циклическая структура процессуальных детерминант развития проблемно-ориентированной технологии обучения

Учет релевантных дидактических основ организации образовательного процесса при выработке нетипичных путей решения, возникающих образовательных либо социальных противоречий, позволяет расширить понимание плюрализма в учебно-воспитательном процессе.

При этом для достижения указанных ориентиров представители администрации образовательных организаций высшего образования должны сформировать у своих сотрудников и самих обучающихся ряд определенных профессионально-деятельностных характеристик, апробируемых в ходе проблемно-ориентированного стиля обучения:

- гибкость, означающую индивидуальную и профессионально-системную гибкость субъектов к любым формам инноваций в различных сферах;
- открытость, понимаемую как готовность любого индивида к конструктивному восприятию продуктивных форм профессиональной либо виталистической нестандартности;
- аналитику мышления, связанную с обязательной логикой осмысления происходящих процессов и явлений и ее последующей структурной модуляцией;
- когнитивную реактивность, понимаемую как готовность субъекта деятельности оперативно на уровне базовых мнемических реакций реагировать на смену средовой обстановки либо общественных запросов;

– содержательную и презентационную вариативность, признающую множество форм и способов осмысления действительности, а также рассматривающую плюрализм как ведущую ценность для становления естественного многообразия в социуме;

– позитивный антропоцентризм, базирующийся на признании необходимости аксиологической интерактивности по отношению к любой личности;

– риторическую коннотативность, сопряженную с внедрением в значимые формы образовательной и социальной деятельности элементов эмоционального восприятия результатов и чувственного реагирования на них в процессе поиска оптимальных решений сложной жизненной ситуации;

– диалектичность деятельности субъектов, обусловленную сознательной их нацеленностью на личностное и профессиональное становление в непрерывном режиме;

– ментальную сензитивность, интерпретируемую как повышенную восприимчивость по отношению к инновационным способам интенсификации основных параметров человеческой психики (память, внимание и т. д.);

– паритетную интерактивность, при которой субъект деятельности формирует проблемную ориентацию его видения через равноправное взаимодействие с другими значимыми для него лицами;

– нацеленность на психосоциальный комфорт, при котором происходит одновременное удовлетворение эмфатических, перцептивных и интерактивных потребностей всех лиц на любом этапе развития их персональной и социальной активности.

В случае продуктивного конструирования администрацией вуза указанных профессионально-деятельностных характеристик у педагогов и самих обучающихся в инклюзивной среде формируются необходимые предпосылки для устойчивого развития преимуществ проблемно-ориентированного обучения, среди которых наиболее значимыми являются:

– активность и инициативность самого студента на академических занятиях,

– возможность интеграции теоретико-концептуальных и практико-ориентированных позиций в едином учебном процессе,

– овладение обучающимися экзистенциально-исследовательскими навыками по типу soft-skills,

– другое.

При условии релевантной организации и продуктивной реализации технологических основ проблемно-ориентированного обучения возможно достижение совокупности положительных практико-ориентированных эффектов, возникающих в ходе

проблематизации учебно-воспитательной деятельности, среди которых ведущими являются:

- успешное обучение, предполагающее нормализацию и интенсификацию академической успеваемости всех лиц в инклюзивной группе посредством качественной разработки индивидуальных образовательных траекторий;

- диалектика профессионально-личностной компетенции сотрудников образовательных организаций высшего образования в сфере выработки наиболее оптимальных приемов, методик и способов удовлетворения образовательных запросов и индивидуальных нужд всех категорий обучающихся, а также в области налаживания практик рефлексивной коммуникации со студентами, имеющими инвалидность и/или ОВЗ;

- формирование благоприятной среды, позитивно и оперативно реагирующей на смену образовательных потребностей различных когорт обучающихся;

- становление продуктивной социализации всех субъектов деятельности, которое основано на развитии спектра необходимых факторных детерминант для выстраивания гармоничной траектории жизненного маршрута каждой личности;

- своевременная превенция и определенная степень психолого-педагогической компенсации возможных психофизиологических дисфункций обучающихся с инвалидностью и/или ОВЗ;

- внутриличностный рост субъектов образовательного и воспитательного процессов, связанный с осознанной экстерниоризацией высших смыслов самоактуализации любого индивида в персональном и профессиональном направлениях.

Ориентация на обозначение эффекты проблематизации обучения позволяет преодолевать на практике возможные элементы дискретности и смысловые лакуны при выстраивании инклюзии как в конкретной образовательной организации, так и на уровне целостной сети развития инклюзивного образования в России.

Таким образом, технология проблемно-ориентированного обучения является когерентной и полисемантической структурой, вбирающей в себя совокупность вариативных диспозиций. Значимым аспектом при ее реализации является функциональная конвергенция деятельности различных субъектов групп по формированию необходимой совокупности условий и процессуальных факторов, способствующих развитию позитивной нетривиальности любого обучающегося и становлению его персональной инициативы при решении возникающих теоретических, а также дуальных задач, основанных на проблемной ориентации подачи учебного материала. Выработка единой стратегии действий оптимизирует как академические



возможности любого индивида, включая человека с инвалидностью и/или ОВЗ, так и интенсифицирует в качественном значении его социально-культурные перспективы онтогенетического развития и дальнейшего профессионального роста в рамках последующего трудоустройства и экзистенции в отечественных реалиях.

#### **РАЗДЕЛ 4. Формирование позитивного психосоциального восприятия лиц с инвалидностью и ОВЗ в вузовском сообществе**

Как инструмент выравнивания изначально различных академических и психосоциальных условий экзистенции нетипичного лица в общих учебно-воспитательных реалиях инклюзивное образование является ведущим катализатором протекания процессов позитивной нормализации в русле создания благоприятной социальной перцепции всех лиц в группе, вне зависимости от степени выраженности их возможных индивидуальных отличительных черт и особенностей развития. В этом контексте ключевую роль играют техники формирования положительного психологического и социального восприятия каждого индивида в условиях гетерохронной среды, где у всех участников образовательного процесса имеются необходимые фоновые условия для активной экстерииоризации собственной жизненной позиции и преодоления возможных эффектов внешней и внутриличностной стигматизации, возникающей в результате длительного воздействия ряда неблагоприятных средовых факторов.

Основополагающим стратегическим и тактическим условием для формирования благоприятного психосоциального микроклимата в инклюзивной группе является создание необходимых компетенций коммуникативной интерактивности у всех участников инклюзивного образовательного процесса. Основываясь на методологии профессионально-компетентностного подхода к реализации межсубъектного взаимодействия партнеров коммуникативных отношений, В. В Макарова определяет следующие **группы содержательных компетенций социального взаимодействия, способствующие выстраиванию гармоничного диалога между всеми участниками учебно-воспитательных трансакций:**

- интеллектуальные диспозиции, характеризующиеся формированием устойчивого гносеологического базиса о предмете общения и ключевых особенностях партнера по коммуникации;
- мотивационно-личностные диспозиции, связанные с осознанной идентификацией и релевантной интерпретацией внутренних интенций партнеров по отношению друг к другу и к ситуации общения;
- поведенческие диспозиции, обусловленные выработкой умений у всех субъектов общения осуществлять бихевиоральные паттерны, которые соответствуют актуальным учебной и социальной ситуациям развития обучающихся и превентивно предотвращают возможные негативно перцептивные реакции партнера по диалогу как к самому себе, так и к другим членам его сформированной социальной сети [3].

Представленная позиция имеет безусловную семантическую продуктивность в условиях инклюзивных образовательных практик, поскольку основополагающим организационно-методическим моментом при выстраивании техник формирования дружественного психосоциального восприятия лиц с особыми образовательными потребностями в коллективе сверстников является проектирование возможных направлений реализации устойчивых трансакций инклюзивной группы и внедрение в их рамках ряда технических приемов, позволяющих своевременно устранить возможные негативные социально-перцептивные отклонения от оптимального императива восприятия нетипичных обучающихся в инклюзивном континууме. В связи с этим целесообразным является конкретизация возможных наиболее продуктивных техник создания гармоничной психосоциальной среды в инклюзивной группе на каждом из обозначенных выше компетентностных направлениях взаимодействия. При этом в ходе выстраивания практик принятия нетипичного лица в сложившихся учебно-воспитательных реалиях представителям вузовского сообщества необходимо создавать их изначальный широкий тематический контекст и ориентироваться на использование таких технических приемов и методик работы, которые будут актуальны для любых видов нетипичности в условиях гетерохронной среды (инвалидность, ОВЗ, возможная принадлежность индивида к этническим, религиозным, культурным, лингвистическим меньшинствам и т. д.), а также учитывать важность тесного синтеза административного и непосредственно педагогического уровня становления инклюзии в образовательной организации высшего образования (таблица 4).

Таблица 4

*Практико-ориентированные техники, методика и приёмы формирования позитивного восприятия обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования в вузе*

№	Административный уровень формирования позитивной социальной перцепции нетипичного обучающегося в вузе	Педагогический уровень формирования позитивной социальной перцепции нетипичного обучающегося в вузе
Интеллектуальные компетенции		
1	Использование дуальный методики обучения персонала образовательной организации, а также направление своих сотрудников на практико-ориентированные курсы повышения квалификации, включающие в себя в том числе обязательную тематическую направленность по выстраиванию адекватной социальной коммуникации с	Опора на технику множественной интеллигентности, в рамках которой педагог рассматривает обучающегося как субъекта, обладающего рядом сильных сторон за счёт превалирующего у него развития определенных сигнальных систем восприятия информации или их совокупности и способного при

	<p>нетипичным обучающимся и его семьей в виде отдельного модуля или специализированного курса</p>	<p>условии персонально ориентированного социального, педагогического и психологического сопровождения успешно компенсировать индивидуальные академические и коммуникативно-интерактивные дефициты первичного и вторичного генезиса; целевое овладение приемами гносеологически-компетентностного видения возникающих затруднений и проблем у обучающихся с особыми образовательными потребностями, в том числе с инвалидностью и ОВЗ, а также использование педагогами рефлексивных и инструментальных стратегий комбинаторный направленности при их решении</p>
<p>Мотивационно-личностные компетенции</p>		
<p>2</p>	<p>Внедрение технологий тренинговой работы и групп взаимной поддержки по вопросу нормализации психосоциального восприятия нетипичности среди всех сотрудников образовательных организаций, а также самих обучающихся и их родителей. Разработка и закрепление на локальном уровне системы нематериального и возможного опционального материального стимулирования работников вуза, демонстрирующих высокую мотивацию к построению инклюзивных образовательных практик или имеющих успешный опыт обучения лиц с особыми образовательными потребностями в условиях общеузовского континуума. Привлечение мультимедийных технологий при создании информационных площадок в сети интернет (посредством координационной роли по данному вопросу со стороны РУМЦ и курирующего их Проектного офиса Минобрнауки) по взаимному обмену педагогами и специалистами сопровождения своими реальными кейсами работы в условиях инклюзии с предоставлением им при необходимости первичного социально-психологического сопровождения для снижения индивидуальных</p>	<p>Использование методик установления позитивного диалога в инклюзивной группе; применение технологии ассистивной поддержки всех обучающихся по типу «равный – равному»; опора на техники диссеминации положительного восприятия различных категорий нетипичных обучающихся, в том числе с инвалидностью и ОВЗ; ориентация на мотивационные стратегии интенсификации социальной успешности нетипичного обучающегося в коллективе сверстников посредством распространения историй социальной успешности старшекурсников и выпускников с особыми потребностями; демонстрация всем обучающимся в инклюзивной группе и их семьям роликов социальной рекламы и иных информационных ресурсов, активизирующих положительное восприятия нетипичного лица; совместная работа педагогов, психологов, дефектологов и иных специалистов сопровождения по минимизации истероидных, нарциссических и иных возможных отрицательных акцентуаций характера</p>

	<p>фрустрационных эффектов и проявлений тревожности, профессионального выгорания, а также обеспечением возможности для последующего очного обращения к психологам в целях проведения более детальной работы по индивидуальной психокоррекции устойчивых стигматизационных установок самого педагога / ассистивного персонала (при их наличии) и одновременно с этим для получения от профильного специалиста необходимого информационного базиса о социально-психологических особенностях нетипичных обучающихся и их семей, обусловленных возможным развитием у них индивидуального патогенеза первичного и вторичного характера</p>	<p>всех обучающихся в инклюзивной группе; тесное сочетание методов индивидуальной работы с обучающимися с особыми потребностями и техник кондуктивного взаимодействия с их ближайшим социальным окружением</p>
<p><b>Бихевиоральные компетенции</b></p>		
<p>3</p>	<p>Применение техник операционального менеджмента с элементами дискуссионно-тренингового формата, в рамках которого каждый субъект инклюзивного образовательного процесса имеет возможность обсудить с администрацией своего вуза, а также региональными РУМЦ возникающую проблематику и проработать с использованием кейсовых механизмов алгоритмы её решения; применение превентивно-терапевтических тактик преодоления психоэмоционального выгорания всех субъектов инклюзии как на основе аутотренинга участников образовательных отношений, так и в рамках групповой психотерапии в условиях инклюзивной среды</p>	<p>Активное применение экспозиционных техник работы, состоящих в совместной и сознательной выработке педагогов при сотрудничестве со специалистами сопровождения поведенческих ситуаций, вызывающих фобии у нетипичного обучающегося либо иных субъектов образовательного процесса, с последующим обязательным погружением их в эти ситуации при условии оказания системного и релевантного социально-психологического сопровождения для развития у участников инклюзии навыков успешного преодоления возникающих трудностей; использование сертифицированным психологом в сотрудничестве с другими агентами образовательных отношений АВА-терапии при наличии у нетипичных обучающихся выраженных поведенческих расстройств в силу наличия аутизма либо аутистических черт характера различного генезиса; апробация приёмов мейнстримизации процесса обучения и воспитания нетипичного лица с максимально возможным его погружением в общеузовские реалии и</p>

		<p>одновременной их модификацией в соответствии с реальными потребностями обучающихся; системное применение аналитических и прогностических инструментов работы с сетью социальных контактов нетипичного обучающегося и его семьи для формирования у них активной жизненной позиции как в образовательном континууме, так и за его пределами; опора на технику трансцендентального проектирования, в рамках которой педагоги и специалисты сопровождения закрепляют у всех субъектов учебно-воспитательной деятельности навыки инклюзивной коммуникации за пределами непосредственного образовательного континуума, в рамках различных внеучебных видов активности</p>
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Обозначенные техники и приемы создания позитивного психосоциального восприятия обучающихся с особыми образовательными потребностями в инклюзивных образовательных реалиях выступают необходимыми инструментальными условиями для комплексного становления универсального психосоциального дизайна в гетерогенной учебно-воспитательной среде, позволяющей создать идеологию позитивной коммуникации в коллективе и обеспечить продуктивную экстерииоризацию сильных сторон личности любого индивида, вне зависимости от степени выраженности его возможных индивидуальных психофизиологических особенностей здоровья или иных нетривиальных характеристик социальной либо личностной этиологии.

Рефлексия техник создания благоприятного психоэмоционального микроклимата в инклюзивной группе исходит из различных концептуальных дефиниций, оказывающих свое практико-ориентированное влияние на процесс конструирования в вузе стратегии позитивной социальной перцепции нетипичных лиц и продуктивной интерактивности с ними. Одной из наиболее значимых позиций в этом плане выступает диалектическая трактовка тактик восприятия инаковости у лиц с особыми образовательными потребностями, представленная J. DeMink-Carthew, S. Netcoh и K. Farber. Согласно взглядам данных исследователей, гармоничное взаимодействие всех субъектов в инклюзивном образовательном пространстве осуществляется при условии реализации максимально выраженной персонализированной направленности обучения по отношению

к каждому лицу, находящемуся в гетерогенной образовательной среде, а непосредственно социофилическое отношение к нетипичным индивидам и восприятие их как равных партнеров по коммуникации достигается через сознательную элиминацию сотрудниками образовательной организации возможных барьеров на пути к академическому и внутриличностному развитию всех обучающихся, вне зависимости от наличия или отсутствия у них индивидуальных черт нетипичности. В этом случае внешняя инклюзия модифицируется в неотъемлемую аксиологическую составляющую функционирования учебного коллектива и влечет за собой повышение персональных интенций любой личности к индивидуальному росту как в гносеологической области, так и в сфере развития социального праксиса, что способствует в дальнейшем нахождению более высоких философско-интерактивных смыслов осуществления продуктивной экзистенции нетипичного лица в социуме в целом [5].

Учет дидактического характера становления техник развития позитивного отношения всех субъектов друг к другу в инклюзивном коллективе имеет важное практическое значение для разработки стратегии действий административного и педагогического персонала вуза по нормализации восприятия возможных видов нетипичности, имеющейся у определенных категорий обучающихся. В ходе включения в дорожную карту конкретной образовательной организации либо партнерской сети вузов в целом по развитию инклюзии управленцам, педагогам и специалистам сопровождения следует ориентироваться на динамику становления позитивного перцептивного процесса и в обязательном порядке брать во внимание ту актуальную ступень сформированности инклюзивной культуры взаимоотношений, на которой в данный момент находится вуз либо партнерская коалиция, с поэтапным развитием при этом техники прогностической диалектики, нацеленной на содержательное совершенствование учебно-воспитательной деятельности в образовательной организации (ОО) по развитию безусловного принятия различных форм инаковости в образовательном сообществе. Схематично процесс становления позитивного социального восприятия нетипичных обучающихся в инклюзивной группе можно представить в виде сменяющихся друг друга фаз (рис.4):



Рисунок 4. – Диалектика позитивного социального восприятия нетипичного лица в условиях инклюзии

В ходе построения тактик проявления выраженной социофилии по отношению к нетипичным обучающимся вузам необходимо учитывать целесообразность соблюдения линейности протекания перцептивных процессов нормализации психосоциального восприятия индивида с нетривиальными чертами, в том числе с инвалидностью и ОВЗ, в инклюзивном коллективе. Данный момент является значимым аспектом деятельности, поскольку выступает непосредственным индикатором эффективности оценки комплексной работа вуза по развитию инклюзивной культуры в образовательной организации и за её пределами. Фрагментарно проявляющееся на практике циклическое становление аксиологического отношения к нетипичным обучающимся может свидетельствовать об определенной доли регресса в работе конкретного вуза, либо курирующего его РУМЦ в сфере поддержки практики формирования положительного отношения к индивидуальным психофизиологическим особенностям нетипичных лиц и оказания им при этом соответствующего сервиса услуг по психолого-педагогической поддержке и сопровождению. Другой значимой особенностью формирования мотивации у всех участников инклюзивной образовательной команды к принятию инаковости партнера по взаимодействию является обязательная актуализация вариативных форм учебно-воспитательной работы в вузе по анализируемому вопросу, которая должна являться неотъемлемой частью преемственной системы реализации соответствующих воспитательных стратегий деятельности со всеми обучающимися в рамках неразрывной системы «инклюзивный детский сад – инклюзивная школа – инклюзивный колледж –



инклюзивный вуз – инклюзивная модель независимой жизни особенного индивида в социуме». При этом в целях повышения эффективности осуществления ряда учебно-воспитательных форм работы необходимо ориентироваться на их комбинаторный характер и сочетать организационные и кондуктивные механизмы морально-нравственного воздействия на всех обучающихся в образовательном процессе.

Полисемантическая функциональность кондуктивных техник деятельности как одних из базовых инструментов создания положительного психосоциального микроклимата в инклюзивной среде позволяет актуализировать своевременность и приоритетность работы с родителями нетипичного обучающегося как основными акторами создания его соответствующей мотивации к инклюзивному взаимодействию. Раскрывая сущность профессиональной интерактивности с семьей особенного обучающегося, Ю. А. Афонькина указывает на необходимость применения своевременных превентивных и терапевтических стратегий работы с родителями нетипичного лица при формировании их персональной картины мира о потенциальных возможностях становления академических и жизненных компетенций у индивида с особенностями психофизиологического развития. Реализация методик терапевтического курирования семьи особенного обучающегося определяет успешность ликвидации дисфункциональных представлений родителей о возможностях своего ребёнка и его потенциальных резервах при выстраивании траектории персональной жизненной экзистенции, предполагающей в условиях инклюзии сознательный отказ от пассивных форм восприятия действительности и переход к активным действиям каждого субъекта при трансформации им существующей социальной среды в соответствии с индивидуальными запросами и потребностями [2].

Проведение коррекционно-терапевтической работы с семьёй нетипичного обучающегося, в том числе имеющего инвалидность или ОВЗ, в условиях реализации инклюзивного высшего образования также является одним из наиболее актуальных направлений деятельности специалистов сопровождения в вузе при построении персонифицированной траектории поддержки нестандартного индивида. Вовлеченность родителей лиц, имеющих нетипичные психофизиологические возможности, в работу со специалистами сопровождения, а также оказание им соответствующих услуг в области информационного консультирования, психопрофилактики, психогигиены способствует достижению ряда положительных практико-ориентированных эффектов при формировании позитивной социальной перцепции нетипичного обучающегося. Среди них наиболее значимыми являются:

- устранение проявлений аутостигматизации нетипичного лица и его семейного окружения;

- предотвращение либо минимизация негативного манипулятивного воздействия нетипичного обучающегося на его сверстников в силу возможного доминирования у него иждивенческой позиции, сформированной в результате дисфункционального семейного воспитания;

- дистанционирование нетипичного лица от выраженной виктимной позиции по причине наличие у него инвалидности, ОВЗ или других возможных черт индивидуальной нетривиальности;

- выработка устойчивых интенций нетипичного лица к сочетанию использования практик коллективной поддержки и самопомощи при возникающих трудных жизненных ситуациях;

- повышение резильентного потенциала и индивидуальной стрессоустойчивости нетипичного обучающегося и его семьи при возникновении проявлений негативного восприятия нетипичности со стороны социума;

- нацеленность всех субъектов инклюзии на установление паритетной коммуникации и реализацию тактик психосоциальной реципрокации при возникновении затруднительных ситуаций.

При этом наряду с проведением информационной и психотерапевтической работы с семьей самого нетипичного обучающегося кураторам инклюзивных групп в вузе целесообразно при возможности вовлекать также в процесс становления аксиологического базиса по отношению к нестандартному лицу семьи других обучающихся, так как в этом случае достигается бинарная эффективность проводимой работы и наблюдаются комплексные бихевиоральные паттерны по формированию истинно инклюзивного отношения к нестандартному индивиду в образовательном сообществе.

Ведущей техникой развития дружественного психосоциального микроклимата в инклюзивном коллективе является ориентация на становление выраженной субъектной позиции индивида при решении возникающих жизненных коллизий и активной его включенности в существующие учебно-воспитательные реалии. Как социально-психологическое образование личностного порядка субъектность развивается в результате доминирующей и длительной суггестии определяющих факторов. Характеризуя семантику таких детерминант, L. Tavernaro-Haidarian указывает на значимость развития демократизации инклюзивного сообщества, где у каждого его члена имеются все возможности для максимальной реализации интернальных ресурсов личности

к конструированию индивидуальной академической и социальной успешности в рамках сложившейся учебно-воспитательной деятельности. Формирование демократического фона установления диалогового режима в инклюзивной группе способствует мотивационной элиминации внешних и внутренних барьеров всех лиц к осуществлению продуктивного взаимодействия, а также позволяет им реализовать персональную сферу ответственности за собственную жизнь в образовательной среде и за её пределами [6]. Аналогичной точки зрения придерживаются и A. L. Miller, C. L. Wilt, H. C. Allcock, J. A. Kurth, M. E. Morningstar, A. L. Ruppap и A. Colley, которые определяют административный и педагогический персонал образовательной организации в качестве ведущих субъектов построения активной жизненной позиции обучающегося, имеющего определенные отклонения от заданной нормы. Именно опора на грамотно выстроенную организационно-педагогическую деятельность способствует диалектике тактик полного принятия нетипичного лица в коллектив сверстников, минимизации негативных эффектов эксклюзии нестандартных индивидов и становлению паритетного взаимодействия между всеми участниками инклюзивного коллектива, а также нахождению компенсаторных возможностей и сильных сторон личности всех его членов без исключения [7; 4].

Указанная точка зрения имеет функциональную актуальность и при создании практик инклюзивного высшего образования, поскольку развитие демократических отношений в группе нетипичного обучающегося служит необходимым аксиологическим базисом для формирования его асертивности, личностного стремления к успешной деятельности и ликвидации возможных установок выученной социальной беспомощности, сформированной в результате длительного воздействия ряда неблагоприятных психосоциальных факторов. Одновременно с обозначенным постулатом в ходе практического внедрения инклюзии в вузовский континуум необходимо помнить о том, что демократизация образовательного сообщества не является хаотическим процессом, а представляет собой сознательно управляемую деятельность со стороны всех субъектов учебно-воспитательной активности по формированию в инклюзивной среде необходимых морально-ценностных характеристик в отношении адекватного восприятия нетипичного лица. В связи с этим актуальным операциональным моментом выступает выделение спектра социально-педагогических стратегий, при которых становится возможным достижение реальной демократии и диссеминационное внедрение инклюзивной культуры в общевузовские реалии. Среди них наиболее значимыми являются:

- включение академических и социально-практических задач, связанных с определенными сторонами жизни нетипичного лица в текущий образовательный процесс вуза;

- использование на систематическом уровне семиотических элементов положительной коннотативной направленности, понятных для всех участников инклюзивного образовательного процесса;

- обеспечение регулярного предоставления свободы выбора для каждого обучающегося, вне зависимости от наличия или отсутствия у него черт нетипичности;

- делегирование части педагогических полномочий нетипичному обучающемуся в рамках семинарских занятий и самостоятельной работы на учебных занятиях;

- реализация методики дифференциального педагогического инструктирования в соответствии с образовательными возможностями и потребностями конкретных обучающихся;

- активное привлечение нетипичных обучающихся в процесс формирования инклюзивной политики в вузе, в том числе при составлении различных локальных актов образовательной организации по вопросам инклюзии;

- внедрение и системное проведение рефлексивных семинаров по вопросам инвалидности и другим возможным видам нетипичности как на социально-педагогических специальностях, так и на других различных направлениях вузовской подготовки;

- установление системы поощрений со стороны педагога инклюзивной группы к открытому высказыванию всех субъектов относительно имеющейся у них проблематики и способах ее преодоления;

- опора на технику ретроспективного анализа с целью системного возвращения к ситуациям социальной успешности нетипичного обучающегося при возникновении у него затруднений, что способствует формированию устойчивой уверенности в своих способностях и возможностях.

В ходе реализации всех обозначенных стратегий социально-педагогического формирования положительного психосоциального микроклимата в инклюзивной среде актуальным является и опора на существующие международные разработки по этике коммуникации с нетипичными людьми, в частности имеющими инвалидность. При проведении администрацией вуза, а также педагогами инклюзивной группы и специалистами сопровождения информационного консалтинга о равенстве лиц с инвалидностью следует ознакомить всех агентов инклюзии с существующей Декларацией независимости инвалида [1], в рамках которой описаны основные этические

нормы и правила эффективной коммуникации с людьми, имеющими отклонения от определенных императивных параметров психофизиологического развития. Также учет нормативно-консалтинговой практики является целесообразным при разработке возможных локальных директив или ориентиров этической коммуникации с нетипичными обучающимися на уровне конкретно взятой образовательной организации либо межвузовского партнерства. При составлении подобного документа необходимым является учёт рефлексивных предложений обучающихся различных нозологических категорий по формированию адекватного психосоциального дизайна в инклюзивной среде. В связи с этим администрации вузов следует включать представителей различных категорий обучающихся с инвалидностью и ОВЗ как в процесс составления документов, касающихся непосредственно сферы инклюзии, так и в разработку других нормативных актов локального характера, связанных с общей организацией учебно-воспитательной деятельности.

Таким образом, практическое внедрение техник создания позитивной социальной перцепции нетипичных индивидов в инклюзивной группе представляет собой совокупность административных и педагогических усилий по конвергентативной элиминации возникающих психосоциальных коллизий первичного и вторичного генезиса. Данная практика работы характеризуется вариативной семантикой, имеет различные виды и форматы осуществления, которые в целом обладают единой телеологической сущностью, состоящей в максимизации раскрытия интернального потенциала личности самого нетипичного обучающегося и конструировании дружественного социально-психологического микроклимата в инклюзивной группе, в рамках которого каждый индивид, вне зависимости от степени выраженности его отличительных особенностей, имеет возможность проявить себя, реализовать персональную академическую успешность, развить требуемые социальные компетенции коммуникативного и жизненного праксиса, а также достичь необходимого внутриличностного роста для становления выраженной субъектной позиции в условиях инклюзии как в рамках учебно-воспитательных реалий, так и за их пределами в более широком социуме.

## Литература

1. Декларация независимости инвалида [Электронный ресурс]. URL: <https://perspektiva-inva.ru/philosophy-of-living> (дата обращения: 09.06.2021).
2. Афонькина Ю. А. Ожидания родителей как субъектов инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2020. № 11. С. 27–40. URL: <https://e-koncept.ru/2020/201079.htm?view> (дата обращения: 02.06.2021).
3. Макарова В. В. Сущностная характеристика компетентности социального взаимодействия и сущность ее оценки [Электронный ресурс] // Казанский педагогический журнал. 2019. № 4. С. 16 – 20. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_41708674\\_41236550.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41708674_41236550.pdf) (дата обращения: 03.06.2021).
4. Colley A. To what extent have learners with severe, profound and multiple learning difficulties been excluded from the policy and practice of inclusive education? [Электронный ресурс] // International Journal of Inclusive Education. Vol. 24. № 7. P. 721-738. URL: <https://ebs.mgppu.ru:5055/doi/pdf/10.1080/13603116.2018.1483437> (дата обращения: 08.06.2021).
5. DeMink-Carthew J., Netcoh S., Farber K. Exploring the potential for students to develop self-awareness through personalized learning [Электронный ресурс] // The Journal of Educational Research. 2020. Vol. 113. №3. P. 165 – 176. URL: <https://ebs.mgppu.ru:5055/doi/pdf/10.1080/00220671.2020.1764467?needAccess=true> (дата обращения: 04.06.2021).
6. Tavernaro-Haidarian L. Agency and deliberative communication in the classroom [Электронный ресурс] // SAGE Open. 2020. Vol. 10. №1. P. 1 – 10. URL: <https://ebs.mgppu.ru:5168/doi/pdf/10.1177/2158244020902077> (дата обращения: 05.06.2021).
7. Miller A. L., et.al. Teacher agency for inclusive education: an international scoping review [Электронный ресурс] // International Journal of Inclusive Education. Published online: 07 July, 2020. URL: <https://ebs.mgppu.ru:5055/doi/epub/10.1080/13603116.2020.1789766?needAccess=true> (дата обращения: 06.06.2021).

## Заключение

Реализация права каждого обучающегося, включая индивида с инвалидностью и/или ОВЗ, на получение доступного и качественного образования представляет собой комплексный процесс удовлетворения его академических, социальных, психоэмоциональных, коммуникативно-интерактивных и других потребностей, что требуют реализации ряда основополагающих условий, позволяющих сформировать эффективную образовательную стратегию, акцентирующую своё внимание на инклюзивной практике в отношении данной категории обучающихся и дающую возможность повысить их индивидуально-личностный потенциал при выполнении требуемых учебных и внеучебных задач. Среди таких условий центральными являются:

- системное внедрение инклюзивного менеджмента в организационном и педагогическом контекстах;
- активное использование техники проблемно-ориентированного обучения как основы индивидуализации учебно-воспитательного процесса в отношении особенного лица, имеющего инвалидность и ОВЗ, при котором происходит одновременная активизация его мнемического, интерактивного и культурно-личностного потенциала;
- резистентная диалектика поведенческих копинг-стратегий всех субъектов инклюзивного образования, в том числе самого обучающегося с особенностями психофизиологического развития, как базового условия для преемственной реализации им в дальнейшем модели независимой жизни в широком социуме;
- устойчивое совершенствование положительной социально-перцептивной модели взаимодействия с нетипичным индивидом, в том числе имеющим инвалидность и/или ОВЗ.

Соблюдение всей совокупности обозначенных детерминант дает возможность выстроить оптимальную систему организации и сопровождения студентов с инвалидностью и ОВЗ при получении ими высшего образования за счет разработки холистической рефлексии образовательного процесса, протекающего в том числе в условиях инклюзии. Подобная концептуальное видение способствует достижению конвергенции деятельности всех субъектов инклюзивного образования на организационном, педагогическом, а также реципрокном уровнях реализации образовательной практики, что, в свою очередь, выступает необходимой факторной диспозицией для выработки продуктивных технологических решений по кооперативным стратегиям работы всех участников образовательного континуума. Подобная направленность действий позволяет, в конечном счёте, в максимальной степени экстерниоризовать латентный потенциал личности каждого обучающегося, включая

студентов с инвалидностью и/или ОВЗ, к осуществлению конструктивного гнозиса, предметно-ориентированного праксиса и социально-коммуникативной интерактивности как в рамках непосредственно инклюзивной учебной группы, так и за ее пределами в широких социальных условиях, позволяющих в случае их оптимальной организации качественно повысить индивидуальную субъектность и персональную гражданскую ответственность индивида за ключевые решения, принимаемые в различных учебных и внеучебных аспектах собственной жизни.