

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2022, №1, Том 10 / 2022, No 1, Vol 10 <https://mir-nauki.com/issue-1-2022.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/03PDMN122.pdf>

DOI: 10.15862/03PDMN122 (<https://doi.org/10.15862/03PDMN122>)

Ссылка для цитирования этой статьи:

Леонова, О. А. Формирование инклюзивной культуры в образовательной организации / О. А. Леонова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2022. — Т. 10. — № 1. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/03PDMN122.pdf>
DOI: 10.15862/03PDMN122

For citation:

Leonova O.A. Formation of an inclusive culture in an educational organization. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 10(1): 03PDMN122. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/03PDMN122.pdf>. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.15862/03PDMN122

Леонова Ольга Анатольевна

ФГБОУ ВО «Северо-Восточный государственный университет», Магадан, Россия

Профессор

Доктор педагогических наук, профессор

E-mail: magaleo@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5389-1247>

РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=367143

Формирование инклюзивной культуры в образовательной организации

Аннотация. Введение. Актуальность формирования инклюзивной культуры в образовательной организации обусловлена необходимостью решения противоречия между потребностью общества в обеспечении равных прав на образование различных категорий населения и недостаточно систематизированным знанием о разнообразии моделей применения комплексного подхода в реализации как формализованных, так и содержательных мероприятий в повышении доступности образовательной среды для обучающихся с различными образовательными потребностями. Техническое обустройство внешних и внутренних территорий образовательных организаций, несмотря на оперативное внедрение, без учета особенностей строительных конструкций, размеров проемов, в том числе в зданиях, относящихся к старым постройкам, не приводит к организации полноценной доступной среды, равно как и внедрение адаптивных программ без соответствующей профессиональной подготовки и профессионального воспитания педагогических кадров. В связи с этим формирование инклюзивной культуры образовательной организации как комплекса содержательных и технологических мероприятий, реализуемых последовательно и поэтапно, представляется одним из важнейших направлений ее деятельности. Материалы и методы. В ходе исследования изучалось понимание образовательной инклюзии участниками образовательного процесса в организации высшего образования, специфика формируемой атмосферы организации в принятии образовательной инклюзии, уровень готовности педагогических кадров к ее осуществлению. Применялись методы анализа, контент-анализа, анкетирование, интервью, беседы, наблюдение. Результаты исследования. Сформулирован системообразующий принцип работы с обучающимися начального периода обучения в вузе, выявлены показатели и индикаторы положительно ориентированной атмосферы организации, установлены востребованные типы взаимодействий участников образовательного процесса, в том числе в условиях технических недочетов в организации доступной среды. Обсуждение и заключение. Практическая значимость результатов исследования состоит в их использовании в деятельности образовательной организации, в возможности их применения в программах

профессиональной подготовки и профессионального воспитания педагогических кадров. Перспективы исследования состоят в раскрытии потенциала компонентов адаптированных программ, их согласовании с технической модернизацией образовательной среды и выявлении динамики развивающих эффектов у обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: инклюзивная культура; образовательная инклюзия; доступная среда; обучающиеся с особыми образовательными потребностями; партнерство; социально-педагогическая адаптация; социально-педагогическая интеграция

Введение

Современные условия предоставления образовательных услуг, как правило, характеризуются в соответствии с широтой охвата различных категорий обучающихся. Очевидно, что не каждая образовательная организация способна обеспечить исчерпывающий перечень выполняемых условий для обучающихся с особыми образовательными потребностями и особыми возможностями здоровья (далее — обучающиеся с ООП/ОВЗ). Дискуссии о целесообразности или нецелесообразности применения образовательной инклюзии / моделей инклюзивного образования исчерпали себя в тот момент, когда реально встал вопрос о праве этой категории обучающихся на всестороннее образование. Это подтверждается и публикациями зарубежных коллег, так как в широком контексте инклюзивная политика в области образования является востребованным направлением во всех странах мира как гарант обеспечения прав человека [1; 2].

Особую роль в избранном нами направлении исследования сыграли выводы, предложенные А.Ю. Шемановым и А.С. Екушевой [3], связанные с глубоким изучением зарубежного опыта понимания феномена инклюзивной культуры и практики, а также выводы А.И. Полянского и В.Д. Мартиросяна [4], определяющие многоуровневость существования этого феномена в социуме. Мы разделяем понятие образовательной инклюзии как качественной идеологии инклюзии, «которая исключает любые формы дискриминации лиц с ОВЗ и утверждает равное отношение ко всем людям, но создает при этом необходимые условия для лиц, имеющих особые образовательные потребности»¹. В этом контексте философия и идеология гуманизма содержат фундаментальные основы события людей, думающих о будущем общества. «Инклюзивное обучение основывается на идеях единого образовательного пространства для гетерогенной группы, в котором имеются разные образовательные маршруты для тех или иных участников»². Вместе с тем теоретическое признание равенства отношений, целесообразности совместной включенной жизнедеятельности оказывается значительно легче, чем практическое освоение и внедрение данного положения в деятельность конкретных коллективов, особенно, в дошкольных и школьных образовательных организациях. Это подтверждается материалами наших исследований, беседами с работающими специалистами, родителями. В образовательной организации высшего образования ситуация еще сложнее, так как в нее приходят вполне взрослые люди, которые формулируют цели собственной жизни, и

¹ Ахметзянова А.И., Артемьева Т.В., Курбанова А.Т., Нигматуллина И.А., Твардовская А.А., Файзрахманова А.Т. Инклюзивная практика в высшей школе: учебно-методическое пособие / А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева, А.Т. Курбанова, И.А. Нигматуллина, А.А. Твардовская, А.Т. Файзрахманова. — Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2015. — 224 с. — С. 3.

² Ахметзянова А.И., Артемьева Т.В., Курбанова А.Т., Нигматуллина И.А., Твардовская А.А., Файзрахманова А.Т. Инклюзивная практика в высшей школе: учебно-методическое пособие / А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева, А.Т. Курбанова, И.А. Нигматуллина, А.А. Твардовская, А.Т. Файзрахманова. — Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2015. — 224 с. — С. 21.

педагогический коллектив обязан быть компетентен в том, как эти цели достичь. Учитывая возрастные особенности обучающихся, специфику их состояния, возможно, еще не диагностированного, в ряде случаев нежелания со стороны обучающихся и их родителей признавать наличие особых образовательных потребностей, полагаем, что системообразующим принципом работы с ними с первого курса является совместное определение вида деятельности в университете, который может дать им возможность раскрыть свой потенциал.

Материалы и методы

Обобщение педагогического опыта 1995–2019 гг., анализ практических подходов, сложившихся в образовательной практике организаций высшего образования, анализ зарубежного опыта показали, что на входе обучающиеся должны попадать в доброжелательную по отношению ко всем обучающимся атмосферу, которую в современных условиях образования создавать и удерживать непросто [5–8]. Несмотря на изменение качественного уровня образовательных программ высшего образования, определенная часть обучающихся не способна к их овладению, так как усвоение знаний, умений и навыков и овладение компетенциями — принципиально разные процессы по характеру активизации мыслительных процедур обучающихся. Поэтому создание и удерживание доброжелательной атмосферы, например, в условиях стабильной неуспешности части обучающихся, — одновременно, и внутренняя (групповая), и внешняя (вне группы) проблема, характеризующаяся как педагогическое противоречие между необходимостью установления доброжелательной атмосферы относительно любого обучающегося и преподавателя и отсутствием или недостаточной ролевой представленностью опыта отношений как со стороны обучающихся, так и со стороны иного состава образовательной организации. Исследование показало, что показателями этой атмосферы могут быть названы следующие: психологическая доступность преподавателей, доступ обучающихся ко всем видам учебной и научной деятельности, использование преподавателями образовательных технологий различного типа и вида в зависимости от специфики группы обучающихся, удовлетворение потребностей обучающихся в занятии творческой и общественной деятельностью, соблюдение Кодекса чести или иного подобного документа, принятого коллективом, улучшение состояния имущественного комплекса образовательной организации, позволяющего наполнить жизнь обучающихся, преподавателей и сотрудников образовательной организации впечатлениями, положительными эмоциями и др. В качестве индикаторов выступают рост численности обучающихся, использующих предоставляемые им возможности, увеличение доли обучающихся, занятых разными видами деятельности, разработка индивидуальных образовательных траекторий, создание доступной среды, в том числе в части пандусов, оборудования аудиторий и др. В этом контексте приоритетным направлением, на наш взгляд, является преобразование окружающей педагогической реальности образовательной организации либо в средовой формат с целеполаганием успешности в обучении и иных деятельности, либо в формат образовательного пространства, в котором целеполагание обучающегося: «я могу» и «я смогу» — имеет ключевое значение. Таким образом, установление определенного качества доброжелательной атмосферы является одним из условий инклюзивной культуры на входе обучающихся в образовательную организацию, которое организует их жизнедеятельность в ней либо в направлении необходимых формализованных достижений, либо в направлении сотворчества и содеятельности, которые сближают и вдохновляют людей, формируют тесную профессиональную связь педагогического коллектива и коллектива обучающихся.

Вторым условием, мы полагаем, выступает партнерство. Партнерство — термин не столько педагогический, сколько менеджерский. Совместимо ли образование и право на его

доступность с понятиями менеджериализма или, еще более современного подхода — менеджериализма? Проблема анализа. Гуманистическая традиция пока не нашла компромисса. Но, рассматривая партнерство как форму реализации субъект-субъектных отношений в образовании, как показывает успешный опыт взаимодействия с обучающимися с ООП/ОВЗ, такие отношения и работу в команде необходимо развивать. Для развития практики партнерских отношений и работы в команде в педагогическом коллективе целесообразно широко использовать проектный метод, а также расширять перечень открытых процедур научно-образовательной деятельности для всех ее участников. Обучающемуся и преподавателю в одинаковой степени должны быть известны образовательные траектории, «лифты» профессионального роста, пути формирования компетенций и др. В этом контексте сопоставимы выводы, сделанные в работах Д. Фергюсона [9], И. Харди и С. Вудкока [10], А. Армстронга, Д. Армстронга и И. Спандагу [11], о тенденциях и условиях осуществления инклюзивного образования, сложившихся в зарубежном опыте.

Таким образом, исследование аспектов формирования инклюзивной культуры образовательной организации, включающее обобщение педагогического опыта, экспериментальные разработки, выполненные в рамках магистерских диссертаций, применение аналитических методов позволили установить значимость периода «входа» обучающихся в образовательную организацию, а также выявить системообразующий принцип и условия, формирующие инклюзивную культуру в образовательной организации.

Известно, что в формировании инклюзивной культуры образовательной организации могут быть названы следующие направления участия родителей/законных представителей: просветительская работа, формирование и совершенствование толерантного отношения родителей/законных представителей к людям с ОВЗ, стимулирование участия родителей в разработке и реализации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся, привлечение родителей к управлению образовательной организацией, реализация программ обучения родителей детей с ОВЗ методам их воспитания, обучения и реабилитации и др. Однако в ряде случаев реальная образовательная практика не подтверждает 100 % мотивацию участников образовательных отношений в реализации названных направлений. Безусловно, проблемное поле особенно остро заявляет себя в образовательных организациях дошкольного и среднего образования, но оно образуется и в системе высшего образования.

Ожидая от обучающихся, в том числе с ООП/ОВЗ, в части образовательных достижений — овладения соответствующими образовательными стандартами, формирования перечня компетенций, определенных стандартами; в части социальных достижений — успешной социализации, расширения социальных контактов, конкурентоспособности на рынке труда, — педагогические коллективы нередко сталкиваются с трудностями отложенных результатов. Мы предполагаем, что готовность к отложенному результату — еще одно условие формирования инклюзивной культуры, но не вписывающееся в требования к организации и порядку образовательного процесса. Его невозможно перевести ни в часы, ни в зеты, ни в иную трудоемкость и интенсивность деятельности преподавателей, особенно в ситуациях непризнания обучающимся своего состояния, то есть нежелание реализовывать право на адаптированную образовательную программу. Государственное задание образовательным организациям в принципе не учитывает субъектную и субъективную стороны реализации образовательной программы. Модель массового высшего образования в компетентностном формате построена на сочетании материалистического и прагматического подходов к миру человека, что в целом противоречит существующей реальности, демонстрирующей неопределенность и размытость большей части повседневных категорий, влияющих на осознание человеком собственной устойчивости в окружающем мире. В прогностическом плане исследование позволяет предположить, что формирование инклюзивной культуры в образовательной организации не может не выражать себя в праве обучающегося или

преподавателя отложить предписанный результат, и это не отчисление, не академический отпуск. Другими словами, исследование показало, что необходимо разрабатывать вариативные массовые модели высшего образования, обоснованные гуманитарной методологией по существу применяемого дидактического инструментария. Предполагаем, что они будут противоречить используемой экономически обоснованной модели получения высшего образования, но будут приближены к человеку, ценность жизни которого не оспаривается, но и не подтверждается в современной образовательной практике. Беседы с участниками экспериментальной работы свидетельствовали, что только 10 % респондентов допускают внезапный переход из категории нормы в категорию людей с ООП/ОВЗ, поэтому проявление толерантности носит, как правило, ситуативный или дистанцированный от другого человека характер. В связи с этим признание принципа толерантности одним из принципов, моделирующих структурные компоненты вариативной образовательной системы, относится к следующему выводу нашего исследования.

Важнейшим компонентом вариативной образовательной модели является готовность педагогов к конструктивному взаимодействию с обучающимися с ООП/ОВЗ, родителями, воспитывающими детей с ООП/ОВЗ, которая заключена в содержание соответствующего профессионального стандарта, и определяется требованиями к организации образовательного процесса для инвалидов и лиц с ООП/ОВЗ, в том числе: активностью педагогов в приобретении компетенций, необходимых для обеспечения полного участия всех названных категорий обучающихся и их родителей в системе массового образования. Также уровень готовности педагогов определяется их владением разными моделями инклюзивного образования, внедренными в практику образования, и способностью их адаптировать или разработать новые в соответствии с условиями образовательной организации, предложениями родительского сообщества и внешними факторами.

Результаты исследования

Опираясь на имеющийся отечественный и зарубежный опыт организации профессионального обучения и сопровождения обучающихся с ООП/ОВЗ и инвалидов, следует отметить, что ряд сложившихся положительных практик в России и за рубежом [12; 13] убеждает в том, что проектирование моделей обучения этой категории лиц или использования элементов этих практик являются важнейшей задачей современного образования. Существование трех основных подходов — специализированного, интегрированного и дистанционного — позволяет, с учетом знания внешних и внутренних условий образовательной организации, моделировать каждый компонент системы сопровождения, первоначально, как самостоятельный, а затем, по мере реализации проектов, анализируя полученные результаты, дорабатывать и проектировать следующие.

Исследование показало, что работу целесообразно начинать с проведения SWOT-анализа деятельности организации с точки зрения ее сильных и слабых сторон в организации обучения и сопровождения обучающихся с ООП/ОВЗ и инвалидов. Данные анализа покажут, насколько организация готова к этому с позиций образовательного и научного процессов, процесса социально-культурного сопровождения, кадрового и материально-технического состояния, с одной стороны, и насколько агрессивна или положительна внешняя среда организации, с другой стороны. Построенная матрица укажет основные стратегии, которые организации целесообразно использовать. Понятно, что подобную работу лучше делать командой, заинтересованной и настроенной на достижение цели — обеспечить условия образования и сопровождения обучающихся с ООП/ОВЗ и инвалидов.

Изучение литературы показало, что применимым в деятельности организаций высшего образования может стать опыт организаций, в котором преобладает комплексный подход.

Так, например, целесообразно при построении модели организации обучения и сопровождения обучающихся с ООП/ОВЗ и инвалидов в качестве системообразующего принципа использовать принцип дополнительности (Курский опыт), если одной из сильных сторон образовательной организации является учебно-творческое сотрудничество в среде обучающихся.

Если образовательная организация успешно реализовала и является частью комплекса детский сад-школа-учреждения профессионального образования-вуз, то создание на ее базе специализированного центра при наличии финансовых средств также может быть востребовано (Красноярский опыт).

Учитывая условия Магаданской области, данные об этой категории лиц и возможностей образовательной организации высшего образования, то даже предварительный анализ позволяет заключить о недостаточности условий как внутренних, так и внешних для использования названных подходов.

Реальным является изучение и последующее внедрение смешанной модели, включающей элементы интегрированной и дистанционной организации обучения и сопровождения обучающихся с ООП/ОВЗ и инвалидов. Полагаем, что разработанная В.А. Ясвиным модель образовательной среды с внесением в нее соответствующих корректировок, связанных со спецификой вуза и сегодняшними изменениями в образовательной системе, остается на современном этапе одним из лучших практических решений по исследуемой проблематике. Это не противоречит нашим выше сформулированным выводам, так как разработка вариативной массовой образовательной модели — это не ближайшее педагогическое будущее, равно как и переход от средового к пространственному подходу в образовательной практике. Очень кратко охарактеризуем модель В.А. Ясвина [14].

Системообразующие принципы: открытость, включенность, дополнительность.

Внутренняя среда — продвижение обучающихся: адаптация — включение в учебный и научно-исследовательский процессы — общественное принятие (творческая, общественная деятельность) — профессионализация.

Внешняя среда: социально-культурный блок — привлечение работодателей — общественные организации.

Методы: все виды коммуникаций.

Понятно, что каждый из элементов имеет свою специфику сопровождения. Конечно, от образовательной организации и от регионального сообщества реализация смешанной модели обучения и сопровождения обучающихся с ООП/ОВЗ и инвалидов потребует определенных усилий, однако, необходимость подобного совершенствования деятельности образовательной организации, формирующей инклюзивную культуру, является одной из первостепенных задач.

В рамках нашего исследования было целесообразно рассмотреть компонент «Методы». С точки зрения личностно-ориентированной педагогики и акмеологии существует два блока методов:

- базисный блок — методы, не имеющие специфики применения к какой-либо отдельной группе;
- специальный блок вариативных методов — методы, предназначенные для реабилитации определенной группы студентов, в зависимости от данных соответствующей диагностики.

В рамках моделирования и проектирования образовательных сред разработка и последующее применение методов указанных двух блоков реализует гуманистический подход в образовании. В зависимости от условий их применения они могут использоваться либо ситуативно, либо составлять социально-образовательную технологию в соответствии с принципом практико-ориентированного подхода к образованию.

Перечислим основные методы и технологии социально-педагогической адаптации и интеграции обучающихся с ООП/ОВЗ в процессе профессиональной подготовки: методы подкрепления веры в собственные силы; игровые методы; тьюторинг; методы развития навыков общения; тренинги; методы развития творчества; методы организации здорового образа жизни; методы диагностики и контроля развития; психотерапевтические методы.

В целом перечисленные методы не противоречат, а являются существенным дополнением образовательных технологий, применяемых или рекомендуемых к применению в процессе обучения. На наш взгляд, одним из важнейших условий работы с обучающиеся с ООП/ОВЗ является реализация целостного педагогического процесса, в котором развивающие эффекты процесса обучения непременно поддерживаются квалифицированной воспитательной и социальной работой.

Обсуждение и заключение

Экспериментальная работа, проведенная в рамках исследования в условиях университета, показала, что обучающиеся с ООП/ОВЗ, учитывая их небольшое количество, находятся в условиях включенного взаимодействия со всеми обучающимися. В связи с этим активно используются практически все перечисленные методы и технологии их социально-педагогической адаптации и интеграции в процессе профессиональной подготовки. В целом формирование социально-культурной, открытой и доступной среды взаимодействия обучающихся является одной из приоритетных задач университета в Программе его стратегического развития. Воспитательная и социально-ориентированная деятельности построены на проектом методе, и каждый из реализуемых проектов обязательно включает необходимые мероприятия с применением перечисленных методов и технологий. Так, например, проект «Адаптация студентов первого курса к обучению в вузе». Как правило, он реализуется сразу после зачисления и посвящен минимизации сроков адаптации обучающихся и к процессу обучения, и в целом к среде университета. Ведут его под руководством преподавателей волонтеры университета, выпускники или студенты выпускных курсов с применением методов развития навыков общения, различного вида игровых методов и др. В этот же период особое внимание уделяется студентам с ООП/ОВЗ, если таковые поступили, а также обучающимся из числа сирот и других категорий, так как каждая из них нуждается в определенном внимании, обусловленном спецификой жизнедеятельности этих ребят. Или проекты «Студенческая весна» и «Научная студенческая весна», «Здоровый образ жизни», «Посвящение в студенты» и другие. Особой популярностью среди студентов пользуется «День студента». Полагаем, что включение студентов с ООП/ОВЗ в активную жизнь университета немало способствует их самоутверждению, пониманию себя и др. Они выступают на сцене, танцуют (инвалидная коляска не является помехой), участвуют в волонтерском движении и испытывают восхищение и уважение со стороны других и сами к себе за то, что это сделали.

Какие методы не используются в силу объективных причин или используются, но периодически? Это тьюторинг и психотерапевтические методы. Следует отметить, что содержание психологической службы и осуществление тьюторинга не входят в нормативные затраты образовательных программ, в том числе адаптированных, поэтому их применение возможно, исходя из финансовых возможностей образовательной организации.

Таким образом, исследование показало, что использование перечисленных методов относится к области воспитательной работы и социально-культурной деятельности вуза, которую целесообразно строить в проектной методике. Проекты позволяют точно и целево использовать перечисленные методы, причем один и тот же метод в разных проектах может реализовываться по-разному. И в этом универсальность каждого метода и, одновременно, его специфичность. Например, тренинг. Тренинг общения и тренинг по риторике; деловая игра и постерная сессия и так далее. Модификации методов дают возможность преподавателям включать обучающихся с ООП/ОВЗ в жизнедеятельность коллектива, концентрируя их внимание не на особых проблемах, а на человеческих качествах и достижениях обучающихся с ООП/ОВЗ или их потенциале. Но это только часть инклюзивной культуры образовательной организации, понимаемой как совокупность отношений, методов и приемов, реализуемых в образовательной организации и направленной на все категории участников ее жизнедеятельности.

Исследованием выявлено, что формирование инклюзивной культуры в образовательной организации происходит во времени посредством накопления коллективным педагогическим субъектом опыта педагогической деятельности. Также установлено, что инклюзивное образование нецелесообразно стандартизировать, так как оно соотносится с отложенным результатом, что обуславливает педагогическую задачу разработки иных моделей образовательной практики, например, вариативных, позволяющих удлинять не срок овладения образовательной программой обучающимися с ООП/ОВЗ, а предоставлять период построения ими своего пространства. Поэтому компонентность возможной вариативной модели целесообразно выстраивать в гуманитарной методологии.

Завершение исследования и формулирование его результатов совпало с наступлением периода пандемии (с марта 2020 года), значительно повлиявшим на жизнедеятельность всех образовательных организаций. Понимание того, что социально-культурная деятельность вуза будет сведена к минимуму и/или перенесена в цифровой формат, обусловило постановку ранее не планируемой задачи — выявить подходы к обеспечению нормального функционирования обучающихся с ООП/ОВЗ в условиях изменяющейся культурно-образовательной среды. Применение методов наблюдения и анализа в течение 2020–2021 гг. показало, что прямой перенос сложившейся модели формирования инклюзивной культуры не имел значимых результатов в силу специфики воспитательной деятельности, по сути не предназначенной для экранирования. Вторым предварительным сформулированным выводом стало положение о целесообразности перехода к индивидуальным образовательным траекториям для обучающихся с ООП/ОВЗ и, как следствие, к индивидуальным образовательным программам, то есть отказ от основного модуля сложившегося образовательного процесса, предусматривающим лекции, семинары, сетку расписания и др. Это актуализировало решение вопроса о компетентности преподавателей в части постановки учебных задач, коммуникативной культуре в цифровой среде, построении отношений в студенческой аудитории, включающей обучающихся с ООП/ОВЗ, находящейся в видеоформате и т. д.

Объявленный в 2020 году тренд цифровизации социальной сферы в очередной раз подтвердил специфику проведения обновления в российской системе образования, а именно: изобретение новой практики в условиях сбоя повседневной жизни российского общества. В связи с этим нам представляются перспективными выводы, предложенные А.С. Петуховым и С.В. Пироговым [15], для понимания направления использования сложившегося образовательного опыта.

В современных условиях, несмотря на ряд модернизационных процессов, российская система высшего образования так и не приобрела опережающий характер, напротив, в содержательном смысле затормозила собственное развитие, поэтапно обесценивая знания и

роль и смысл деятельности преподавателя высшей школы. Усиление финансового контроля за деятельностью университетов со стороны государства, призванное обеспечить результативность высшего образования в понимании государственных структур, обеспечило внедрение критерия «по показателям» как главного инструмента оценки высшей школы. На этом фоне ставшие нормой постоянные колебания реформа/контрреформа не способствуют разработке, действительно, новых моделей образовательного процесса, направленных на вовлечение молодежи разных социальных групп в длительные отношения с системой образования. В этом контексте обучающиеся с ООП/ОВЗ могут получить преференции как социальная группа, не доминирующая в выборе стратегий развития системы образования. Но эти преференции, предполагаем, будут иметь значение в виртуальной среде, не преобразуясь в комплексную компетентность в реальной жизни. Это обусловлено тем, что, с одной стороны, изолированность социальных контактов, характерная для дистанционного формата общения, для этой группы является частью повседневности, с другой стороны, важнейшую роль для этой категории обучающихся играет их социальная активность как событие признания. Обучающимися с ООП/ОВЗ будут по-прежнему востребованы не столько их виртуальные образы и достижения, а повседневная значимость их личности и деятельности в обществе. В связи с этим поиск решений для сохранения и развития потенциала формирования инклюзивной культуры в образовательной организации не только не теряет своей актуальности, но становится значимым направлением теоретической и практической деятельности педагогических коллективов.

Таким образом, исследовательская работа, проведенная в период 2020–2021 гг., с одной стороны, подтвердила объективность ранее сделанных выводов, с другой стороны, выявила целесообразность применения в педагогике теории практик и теории повседневности как обоснования корректировки внедряемых или уже функционирующих моделей формирования инклюзивной культуры в образовательной организации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Miles, S., Singal, N. 2010. «The Education for All and Inclusive Education Debate: Conflict, Contradiction or Opportunity?» *International Journal of Inclusive Education* 14(1): 1–15. doi: <https://doi.org/10.1080/13603110802265125> (дата обращения: 12.11.18 г.).
2. Power, Violence and Justice: Reflections, Responses and Responsibilities. View from Russia [Electronic resource]: collected papers XIX ISA World Congress of Sociology Power, Violence and Justice: Reflections, Responses and Responsibilities (Toronto, Canada, July 15 21, 2018) / Editor-in-Chief V. Mansurov. Moscow: RSS; FCTAS RAS. 2018. 441 p. — P. 193–197. 1 D ROM; 12 sm system requirements: Windows XP/Vista/7/10 Title from disk label.
3. Шеманов А.Ю., Екушевская А.С. Формирование инклюзивной культуры при реализации инклюзивного образования: вызовы и достижения [Электронный ресурс] // *Современная зарубежная психология*. 2018. Том 7. № 1. С. 29–37. DOI: 10.17759/jmfp.2018070103 (дата обращения: 14.07.19 г.).
4. Полянский А.И., Мартиросян В.Д. Инклюзивная культура в образовательной организации [Электронный ресурс] // *Научные труды Московского гуманитарного университета*. 2018. № 1. URL: <http://journals.mosgu.ru/trudy/article/view/682> (дата обращения: 10.06.19 г.). DOI: 10.17805/trudy.2018.1.7.

5. Arduin, S. 2015. «A Review of the Values that Underpin the Structure of an Education System and Its Approach to Disability and Inclusion». *Oxford Review of Education* 41(1): 105–121. doi: <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1006614> (дата обращения: 14.07.19 г.).
6. Дегтярева В.В., Зяблова А.О., Гапченко Е.В. Ассистивное сопровождение студентов с ОВЗ и инвалидностью в высшей школе в контексте современных требований // *Инклюзивная культура в современном обществе: сборник трудов международной научно-практической конференции*. — Новосибирск: НГТУ, 2017. — 275 с. — С. 26–28.
7. Дворникова И.Н. Психолого-педагогические особенности сопровождения студентов с ОВЗ в условиях высшего образования // *Инклюзивное образование: теория, практика, перспективы: сборник научных статей международной научно-практической конференции / научн. ред. Т.Т. Щелина, ред. Н.В. Федосеева*. — Арзамас: АфННГУ, 2018. — 566 с. — С. 188–196.
8. Lindsay, G. 2007. «Educational Psychology and the Effectiveness of Inclusive Education/Mainstreaming». *British Journal of Educational Psychology* 77: 1–24. doi: <https://doi.org/10.1348/000709906X156881> (дата обращения: 14.07.19 г.).
9. Ferguson, D. 2008. «International Trends in Inclusive Education: The Continuing Challenge to Teach One and Everyone». *European Journal of Special Needs Education* 23(2): 109–120. doi: <https://doi.org/10.1080/08856250801946236> (дата обращения: 14.07.19 г.).
10. Hardy, I., Woodcock, S. 2015. «Inclusive Education Policies: Discourses of Difference, Diversity and Deficit». *International Journal of Inclusive Education* 19(2): 141–164. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908965> (дата обращения: 10.09.19 г.).
11. Armstrong, A., Armstrong, D., Spandagou, I. 2011. «Inclusion: By Choice or by Chance?» *International Journal of Inclusive Education* 15: 29–39. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496192> (дата обращения: 10.09.19 г.).
12. Haug, P. 2010. «Approaches to Empirical Research on Inclusive Education». *Scandinavian Journal of Disability Research* 12(3): 199–209. doi: <https://doi.org/10.1080/15017410903385052> (дата обращения: 10.09.19 г.).
13. Norwich, B. 2008. «Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability: International Perspectives on Placement». *European Journal of Special Needs Education* 23(4): 287–304. doi: <https://doi.org/10.1080/08856250802387166> (дата обращения: 21.12.19 г.).
14. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М.: Смысл, 2001. — 361 с.
15. Петухов, А.С., Пирогов, С.В. Теории практик как методология изучения повседневности // *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*. 2018. № 41. С. 159–167. DOI:10.17223/1998863X/41/18(дата обращения: 14.10.20 г.).

Leonova Olga Anatolevna

North-Eastern State University, Magadan, Russia

E-mail: magaleo@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5389-1247>

RSCI: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=367143

Formation of an inclusive culture in an educational organization

Abstract. Introduction. The formation relevance of an inclusive culture in an educational organization is due to the need to resolve the contradiction between the society need to ensure equal rights to education for various population categories and insufficiently systematized knowledge about the model diversity for applying an integrated approach in the implementation of both formalized and meaningful measures to increase the educational environment accessibility for students with disabilities and various educational needs. The technical arrangement of educational organization external and internal territories, despite the rapid implementation, without taking into account the building structure features, the aperture dimension, including in buildings that classified as old buildings, does not lead to the establishment of a full-fledged accessible environment, as well as the implementation of the adaptive program without teaching staff appropriate professional training and professional education. In this regard, the formation of an educational organization inclusive culture as a complex of substantive and technological measures, implemented consistently and step by step, seems to be one of the most important areas of its operations. Materials and methods. In the course of the study, the educational inclusion understanding by participants in the educational process in the higher education organization, the specifics of the formed organization atmosphere in the educational inclusion adoption, the teaching staff readiness level for its implementation was studied. Analysis methods, content analysis, questionnaires, interviews, conversations, and observation were used. Research results. The system-forming working principle with students of the initial study period at the university was formulated, factors and indicators of an organization positively oriented atmosphere were identified, in-demand interactions types among the participants in the educational process were established, including in the conditions of technical flaws in the accessible environment organization. Discussion and conclusion. The practical significance of the study results lies in their use in the educational organization work, in their application possibility in the programs of teaching staff professional training and professional education. The research prospects are to reveal the adapted program's components potential, their coordination with the technical educational environment modernization, and to identify the dynamics of the developmental effects in students with special educational needs.

Keywords: inclusive culture; educational inclusion; accessible environment; students with special educational needs; partnership; socio-pedagogical adaptation; socio-pedagogical integration