



Мельник Юлия Владимировна

Текущее место работы:

Многопрофильный сервис-центр социального образования и социально-реабилитационных услуг Северо-Кавказского федерального университета

Текущая должность:

Директор

E-mail: melnik_stav@mail.ru

Образование

2005 год – окончила лицей-интернат для одаренных детей с золотой медалью. В 2010 году с отличием окончила Северо-Кавказский государственный технический университет по специальности «Социальная работа». В 2010 году Северо-Кавказским государственным техническим университетом присвоена дополнительная квалификация «Переводчик английского языка в сфере профессиональной коммуникации». В 2012 году Диссертационным Советом Пятигорского государственного лингвистического университета была присвоена ученая степень кандидата педагогических наук при защите диссертации на тему «Общее инклюзивное образование в странах Запада (Канада, США, Великобритания) и России».

Занимаемые должности

С 2010 по 2013 годы работала специалистом по работе со студентами-инвалидами в Многопрофильном сервис-центре социального образования и социально-реабилитационных услуг Северо-Кавказского федерального университета. С 2013 года по настоящее время - директор данного Центра. В 2013-2014 являлась по совместительству старшим преподавателем кафедры дефектологии в Северо-Кавказском федеральном университете. В 2014-2015г. в рамках выигранного гранта программы Фулбрайта для ученых и деятелей искусств нахожусь в Индианском университете (г. Блумингтон, Индиана, США) с чтением лекционных курсов, связанных с вопросами инклюзивного обучения и воспитания нетипичных детей, а также другими аспектами инвалидности.

Прочитанные курсы лекций и другие формы работы со студентами

Была прочитана серия лекций по следующим темам: «Ценности и активная жизненная позиция человека с инвалидностью», «Этика взаимодействия субъектов инклюзивного образовательного процесса при организации подходящих форм обучения для человека с инвалидностью», «Целевые установки в жизни человека с инвалидностью», «Формирование мотивации у человека с инвалидностью к включению в общество», «Основы оптимальной коммуникации в ходе интеракции человека с инвалидностью с социумом», «Механизмы формирования адекватного восприятия собственной инвалидности». Кроме того, осуществляется руководство производственной и преддипломной практикой студентов университета, обучающихся по направлению «Социальная работа» (бакалавриат и магистратура). В 2011 году по приглашению Ставропольского краевого института развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования был прочитан лекционный материал, посвященный вопросам инклюзивного образования нетипичных детей, в рамках курса «Работа с сетью социальных контактов семьи и ребенка, находящегося в трудной жизненной ситуации».

Опыт международного сотрудничества

Изданы с согласия Всемирного Банка два перевода книг с английского языка: «Стратегии ОДВ для всех детей» и «Такой, как все дети». Проходила обучение в рамках курса «Особые образовательные потребности», администрируемого Британским Советом. В 2015 году при поддержке Британского Совета в Москве провела вебинар на тему: «Формирование инклюзивной компетентности у учителей английского языка» Кроме того, являюсь руководителем рабочей группы по вопросу инклюзии в системе высшего профессионального образования в рамках Российско-Канадского проекта «Через инклюзивное образование к инклюзивному обществу» (Университет Манитобы, Виннипег, Канада). Также выполняю функции координатора в ходе

сотрудничества между Северо-Кавказским федеральным университетом и Оксфордским университетом в Великобритании при взаимодействии по вопросам исследований в области инвалидности.

Другие виды профессиональной деятельности

Координация деятельности работников Многопрофильного сервис-центра социального образования и социально-реабилитационных услуг. Занимаюсь технологиями оказания социально-педагогической поддержки детям с ограниченными возможностями здоровья и их семьям. Оказываю необходимую консультативную, информационную помощь, занимаюсь предоставлением посреднических услуг при взаимосвязи семьи, воспитывающей ребенка с инвалидностью, с образовательными учреждениями и учреждениями социальной защиты. Также предоставляю необходимые консультативные услуги и веду тренинги групп взаимной поддержки по тематике создания инклюзивной модели жизнедеятельности, вопросам индивидуальной адаптивности в социуме с молодыми людьми, имеющими инвалидность, которые не обладают статусом студента университета.

Членство и виды деятельности в профессиональных организациях и союзах

Состою во Временном научно-исследовательском коллективе по проблеме «Инклюзивное образование как основное направление развития региональной системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья», сформированном при министерстве образования Ставропольского края. В процессе работы в данном коллективе были разработаны методические указания по стратегиям преподавания в инклюзивном классе для учителей общеобразовательных учреждений Ставропольского края, которые вошли в состав научно-методического сборника «Технологии организации и сопровождения инклюзивного образовательного процесса».

Профессиональные отличия, награды.

Выиграла грант программы Фулбрайта для ученых и деятелей искусств. Обладаю Дипломом I степени за лучший доклад в секции «Педагогика, психология, социология», а также награждена Почетной грамотой за активное участие в проведении региональной научно-практической конференции «Становление и развитие инклюзивного образования в регионе Северный Кавказ». Кроме того, имеется благодарственное письмо Ставропольской краевой общественной благотворительной организации инвалидов с детства «Дельфин» за оказание квалифицированной педагогической и психологической помощи лицам, имеющим инвалидность с детства и их семьям.

Конференции и научные публикации

Принимала участие в качестве докладчика в различных конференциях, симпозиумах и форумах международного, всероссийского и регионального уровня: симпозиумах, конференциях и форумах (Всероссийской научно-практической конференции «Инклюзивное образование как перспективное направление оказания помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья» (г.Кисловодск, 2010); региональной научно-практической конференции «Становление и развитие инклюзивного образования в регионе Северный Кавказ» (г.Армавир, 2010), международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: методология, практика, технология» (г. Москва, 2011), симпозиуме «Здоровье формирующая стратегия деятельности в условиях учреждений интернатного типа и инклюзивного образования» в рамках международного форума «Инвестиции в человека» (г. Кисловодск, 2011), четвертой международной заочной веб-конференции «Современное образование: перспективы развития» (г. Ставрополь, 2011), международном педагогическом форуме «Антропологические основы образования, воспитания и развития детей и юношества в условиях системной модернизации образования» (г. Ставрополь, 2012), международном образовательном форуме «Тьюторское сопровождение в инклюзивном образовании детей и молодежи: опыт России и Германии» (г. Ростов – на Дону, 2012)), международной научно-практической конференции «Практика, исследования, методология» (г. Москва, 2013). Кроме того, участвовала в заседании Координационного Совета по делам инвалидов при губернаторе Ставропольского края (Ставрополь, 2012). Имею 50 научных публикаций по тематике инклюзивного образования, изданных в России, США, Великобритании, Германии), из них 5 коллективных монографий.

УДК 376. 1
ББК 74.24

Ю. В. МЕЛЬНИК

г. Ставрополь

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНИК КООПЕРАЦИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ

Проводится семантический анализ основных социально-педагогических факторов создания кооперативного взаимодействия с нетипичным ребенком в инклюзивном классе. Раскрывается сущность контекстуально-инвестиционной и эволюционно-процессуально-познавательной трактовок создания кооперации в инклюзивной группе. Дается авторское определение нетипичности, выделяется спектр педагогических инвестиций учителя в инклюзивном образовательном процессе, производится корреляция между познавательным этапом онтогенеза нетипичного ребенка и его кооперацией со сверстниками.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивный образовательный процесс, нетипичный ребенок, кооперация, интеракция, педагогические инвестиции, познавательный онтогенез.

На современном этапе социального развития инклюзивное образование представляет собой наиболее продуктивную тактику обучения каждого ребенка, вне зависимости от проявления у него индивидуальных свойств нетипичности. Под нетипичностью в данном исследовании понимается наличие эксплицитных и/или имплицитных личностных характеристик, выраженных в отклонении от общепринятого императива в позитивную и/или негативную сторону вследствие воздействия экстернатальных либо интернатальных факторов, или их совокупности. Как правило, наличие любых форм нетипичности (психофизиологические особенности развития, одаренность, принадлежность к этническим, лингвистическим, культурным, религиозным

меньшинствам и т.д.) в образовательном процессе выступает существенным барьером для качественной и темпорально адекватной интериоризации академического и социального базиса учебного процесса. В этом контексте инклюзивное образование – релевантная и наиболее рентабельная стратегия совместного обучения всех детей, позволяющая выравнивать изначально различные стартовые условия получения образования каждым ребенком, что является залогом его успешной социальной жизнедеятельности на более поздних этапах онтогенетического развития.

Построение кооперативных интеракций в инклюзивном классе является мультидиспозитивным и комплексным процессом, требующим вложения мотивационных, познавательных, предметно-деятельностных инициатив со стороны всех субъектов образовательной деятельности. Выражая указанный семантический постулат, Т. Смит выдвигает контекстуально-инвестиционную трактовку создания резистентной кооперации с нетипичным ребенком в режиме общеобразовательного учреждения. Согласно взглядам данного исследователя, достижение истинной инклюзии особенных детей в современные образовательные реалии возможно только в условиях комбинированных усилий со стороны каждого участника совместной деятельности. При этом телеологическая направленность данных инвестиций должна быть связана как с повышением академической успеваемости нетипичного ребенка, так и с адекватной интериоризацией им основных ценностных, социальных, поведенческих, коммуникативных норм и правил [2, с. 210].

Мы разделяем продуктивность представленной точки зрения, так как синтез психоэмоционального вклада каждого члена инклюзивного класса позволяет сформировать релевантные средовые условия, в рамках которых у всех детей вне зависимости от особенностей их развития появляется возможность эффективно взаимодействовать со сверстниками и педагогами, а

также осваивать заданный образовательным стандартам познавательный запас. Вместе с тем, на наш взгляд, необходимо более детально сфокусироваться на собственно педагогических инвестициях, реализуемых учителем в ходе построения гибкой интерактивной связи с нетипичным ребенком. Акцент на данной разновидности вложений обусловлен ключевой функциональной ролью учителя как основного агента успешной социализации и адаптации учащегося с особыми образовательными потребностями в социуме. К основным имманентным педагогическим вкладам учителя при обучении и воспитании особенных детей могут быть отнесены следующие составляющие:

1. Оказание педагогом индивидуальной помощи нетипичному ребенку эксплицитного и имплицитного характера. Предоставление нестандартным детям сервиса образовательных услуг и постоянная ориентация педагогического персонала на их индивидуальные возможности академического освоения дисциплин создает базовые предпосылки для конструирования выраженной социальной субъектности данной категории учащихся, что, в конечном счете, определяет возможность выстраивания стратегий кооперативных интеракций в инклюзивном классе. Ключевой позитивной чертой в этом аспекте выступает достижение паритетности диалогового режима между всеми учащимися инклюзивного класса, что интенсифицирует положительные стороны личности каждого ребенка и мобилизует его мотивацию к выполнению продуктивных видов деятельности в ходе учебно-воспитательного процесса.

2. Предоставление учителем систематических, модуляционно выстроенных инструкций по определенным академическим модулям и / или социально-поведенческим моделям в конкретных учебно-воспитательных ситуациях. Оказание своевременной консультативной помощи дает возможность всем детям в инклюзивном классе элиминировать собственные

фоновые пробелы в некоторых познавательных областях и скорректировать индивидуальные бихевиоральные паттерны взаимодействия с ровесниками. Подобный подход выступает ведущим социально-педагогическим условием для активизации практик сотрудничества между всеми учащимися инклюзивного класса, позволяющих каждому индивиду реализовать внутриличностную интенцию к выстраиванию субъект-субъектных отношений со значимым для него лицом.

3. Создание структурированной и гибкой к особым образовательным потребностям каждого ребенка обучающей среды. В целях формирования атмосферы сотрудничества и взаимоподдержки в инклюзивном микросоциуме учителю следует сознательно конструировать создание специально организованных обучающих ситуаций, где каждый ребенок имеет возможность проявить как стандартный набор качеств, необходимых для успешного обучения и воспитания, так и нетривиальные характерологические черты, позволяющие демонстрировать собственную креативность и нестандартный подход к решению определенного рода проблематики. При этом существенным моментом является достижение сбалансированной гибкости в структуре обучающей среды, когда каждый ребенок в равной степени имеет право и обязанность вносить собственную рефлексию по ряду экзистенциально-предметно-деятельностных вопросов. Обозначенная дистантность от формализации учебно-воспитательного процесса существенным образом интенсифицирует скорость возникновения различных кооперативных интеракций, а также обогащает их качественную семантику.

4. Разработка содержательного учебного плана для всех учащихся инклюзивного класса. Создание педагогом релевантной по своей семантике учебно-воспитательной программы представляет собой существенное условие для качественного эксплицирования внутренних способностей и наклонностей каждого ребенка к выполнению определенного рода деятельности.

Основополагающим моментом в этом контексте является способность учителя ситуативно модифицировать содержание стандартной образовательной программы и адаптировать ее к реальным возможностям учащегося. Одновременно с этим для максимально возможной реализации техник сотрудничества в инклюзивном классе необходимо конструировать инновационные неформальные диспозиции учебной деятельности, которые имеют четко очерченные цели эмфатического, мотивационного и гносеологического планов.

5. Реализация учителем функционально-деятельностного подхода к возможным бихевиорально-интерактивным проблемам нетипичного учащегося в инклюзивном классе. Опора на позитивные виды деятельности, которые будут доступны всем детям в режиме общеобразовательного учреждения, создает базовые предпосылки для формирования положительной эмфатической коннотации при межсубъектном взаимодействии детей друг с другом. Центральным социально-педагогическим условием развития сети тесного сотрудничества и конструирования чувства «Мы – общности» в инклюзивном классе выступает педагогическая способность учителя сознательно дистанцироваться от гипертрофированного филантропического оттенка взаимодействия со всеми детьми, находящимися в группе. Трансцендентный переход от гипернимичных интеракций к паритетным взаимосвязям выступает одновременно результатом и реальным индикатором степени кооперации в условиях инклюзивного микросоциума.

6. Вовлечение на перманентной основе агентов ближайшей социальной среды нетипичного учащегося для более комплексного решения его образовательной и воспитательной проблематики. Важным аспектом данного педагогического направления по созданию атмосферы сотрудничества в инклюзивном классе выступает интраиндивидуальная мера готовности педагога к разработке трансактной коммуникации с семьей нетипичного ребенка в

структуре «взрослый – взрослый». Непосредственная и опосредованная демонстрация учителем готовности к привлечению семьи особенных детей для более эффективного решения их вопросов дает, в свою очередь, возможность темпорально адекватно ликвидировать вариативный спектр детских дисфункций онтогенетического и средового планов, что существенно улучшает возможности академической интериоризации особенных учащихся.

Обучение и воспитание нетипичного ребенка в инклюзивном классе представляет собой процесс его поэтапного включения в вариативную сеть социальных контактов и связей, где он овладевает как необходимыми социально-коммуникативными умениями и навыками, так и гносеологическими компонентами. Раскрывая семантическое содержание представленной идеи,

А. Джордан выделяет эволюционно-процессуально-познавательную концепцию создания межсубъектного взаимодействия всех детей в инклюзивной группе. Согласно ее точки зрения, в ходе включения в различные академические инициативы ребенок проходит через ряд определенных стадий, которые в дальнейшем позволяют ему достичь состояние истинной взрослости и посредством этого расширить круг своих социальных контактов [1, с. 128].

На наш взгляд представленное рефлексивное видение обладает несомненной рациональностью, поскольку в данном случае производится когерентный и релевантный анализ индивидуального академического маршрута всех детей и сопоставляются их коммуникативно-перцептивные возможности и умения. Вместе с тем, опираясь на данную классификацию, мы считаем необходимым провести более четкую корреляцию между конкретным познавательным этапом онтогенеза нетипичного ребенка и необходимыми для этого техниками кооперации со своими сверстниками:

1. Этап познания. Представляет собой низшую ступень гносеологической эволюции детского развития и состоит в способности простейшим образом усваивать заданный познавательный материал в виде его механического запоминания. В целях достижения высокого уровня индивидуальной механической памяти на данном этапе ведущими кооперативными стратегиями будут выступать интеракции со своим ровесником по симбиотическому типу. Реализация подобного коммуникативного паттерна вбирает в себя как отрицательные, так и отрицательные черты. К позитивным характеристикам кооперативного симбиоза относятся получение взаимной выгоды всеми участниками образовательного процесса, которая проявляется в повышении общего уровня информированности всех учащихся по определенным академическим вопросам. В случае деструктивного протекания симбиотических форм кооперации у нетипичного ребенка увеличивается риск искажения собственной идентификации себя как активного субъекта деятельности, а также у него формируются четко выраженные филантропические установки.

2. Этап аналитической модуляции. Заключается в осмыслении накопленных познавательных запасов, использовании внутреннего анализа в процессе детальной переработке полученной информации. Подобный когнитивный акт требует интенсификации стратегий кооперации в инклюзивном классе, которые должны быть выражены в более развитых формах интерактивности. Ведущим видом коммуникации на этой ступени выступает консультативно-паритетная форма, позволяющая получить учащемуся, имеющему особые образовательные потребности, необходимую информационную поддержку и при необходимости сервис специфических услуг, направленных на возможно полное искоренение его дисфункций. Ключевым аспектом в этой связи – формирование индивидуальной готовности нестандартного ребенка к гибкой вариации собственного ролевого репертуара,

когда он может демонстрировать одновременно роли консультанта и реципиента взаимодействия. Подобный синтез создает базовые социально-педагогические условия для стимуляции внутренних резервов нетипичных учащихся и их полное включение в инклюзивную образовательную деятельность.

3. Этап внутриличностного принятия накопленного гносеологического запаса. На данной стадии происходит выработка собственного отношения к рассматриваемой академической проблематике и появляются первичные интенции к рефлексивно-оценочному восприятию некоторой базы данных. При этом кооперативные стратегии интеракции в инклюзивном классе здесь могут трансформироваться в интериндивидуальную коммуникацию, представляющую эволюционное развитие внутреннего диалога с постепенной выработкой наиболее оптимальных решений в ситуационно сложившихся обстоятельствах. В условиях гармонично функционирующего инклюзивного класса роль сверстника приобретает для нетипичного ребенка бинарное значение, так как в этом случае осуществляется внутреннее холизматическое единство с ним, которое заключается в возможности адекватного использования невербальных приемов коммуникации и рефлексивных попытках понять состояние значимого для себя другого индивида. В случае позитивного прохождения данного этапа у нетипичного ребенка повышается индивидуальный адаптивный потенциал и увеличиваются ресурсы для преодоления вариативных антагонизмов экосистемного характера.

4. Этап персонального семантического обогащения усвоенных академических знаний. Смысловая сущность рассматриваемого хронологического блока состоит во внесении индивидуально созданных конструктов академического плана. Основными педагогическими и социально-психологическими составляющими успешности нетипичного ребенка в рамках рассматриваемого временного интервала являются его индивидуальная

креативность, способность к темпорально ускоренным модификационным действиям, владение высоким уровнем абстрактно-логического развития всех мнемических функций. В этом русле готовность нетипичных детей к коммуникации с остальными участниками инклюзивного образовательного процесса выступает необходимым фактором развития его когнитивного поля, так как в процессе сотрудничества с ним происходит первичная апробация разработанного учащимся академического конструкта. Сформированность и качественная направленность индивидуальной степени гибкости особенного ребенка в данном случае находится в прямой корреляционной связи с построением доверительного демократического и эмпатийного фона общения между всеми детьми в инклюзивном классе.

5. Этап первичной оценки созданных инновационных разработок. На этой ступени познавательного развития нетипичный учащийся получает возможность развить критический стиль мышления по отношению к созданным познавательным конструктам. Функционально-аксиологическая ценность кооперации со сверстником заключается в развитии стрессоустойчивых личностных качеств при обнаружении определенных лакун в анализируемой предметно-познавательной сфере. Ближайшая социальная среда, выступающая для нетипичного учащегося первичным континуумом возможного внедрения собственных идейных разработок, находится в прямой дихотомической связи с уровнем персонального социального самочувствия нестандартных детей, в связи с чем техники кооперации обладают существенным потенциалом по коррекции проявлений социально-психологической дисфункциональности у всех участников образовательного процесса.

6. Этап внесения необходимых корректировок в созданное познавательное новообразование. Семантика рассматриваемой хронологии состоит в модификации собственных рефлексивных взглядов на определенные

предметно-академические области деятельности. Телеологическое назначение сверстника особенных детей состоит в данном случае в оказании своевременной поддержки по внесению планируемых корректировок и кооперационном составлении прогностического маршрута вводимых конструкций. В рамках указанной ситуации особое значение приобретает готовность всех субъектов учебно-воспитательной деятельности к антистагнационному стилю мышления и выстраиванию паритетного диалога со всеми индивидами вне зависимости от наличия или отсутствия у них проявлений нетипичности.

7. Этап результирующей оценки собственных академических достижений. На данном временном отрезке осуществляется итоговое осмысление личностного академического роста, происходит внутренний SWOT-анализ достигнутой результативности, намечаются дальнейшие академико-социальные перспективы развития. Интенсивность, количество и качество кооперации нетипичного учащегося с остальными субъектами инклюзивного обучения и воспитания служат критериями сформированности его общего уровня адаптивности, мотивированности к более широкой социокультурной инклюзии и развития релевантного уровня персональной «Я-концепции». На данном этапе происходит финальное отождествление себя с коллективом, складывается окончательная направленность личностной активности и формируются умения кооперировать свои усилия со сверстниками в целях достижения поставленной задачи.

Таким образом, формирование техник кооперации в инклюзивном классе представляет собой резистентный процесс, имеющий мультифакторную этиологию. Среди ведущих социально-педагогических условий, влияющих на ход конструирования кооперативных интеракций в инклюзивном классе, выступают профессиональная компетентность учителя, а также ближайшая социальная среда, оказывающая непосредственное и консеквентное влияние

на индивидуальный уровень коммуникабельности нетипичных детей. Значительная функциональная роль при разработке стратегий сотрудничества в условиях реализации инклюзивной формы обучения и воспитания особенного ребенка занимает и хронологически эволюционный этап его гносеологического развития, который детерминирует соответствующую специфику интерактивности. Модуляционный анализ содержательных основ кооперативности в инклюзивном классе свидетельствует в целом о ее вариативном смысловом наполнении и интенсификационном значении в процессе успешного выполнения нестандартными учащимися заданных академических и социальных задач.

Литература

1. Jordan, A. Introduction to inclusive education. [Text] / A. Jordan. – Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto: John Wiley & Sons Canada, Ltd, 2007. – 259 p.
2. Smith, T. E. Teaching students with special needs in inclusive settings. (4th ed.) [Text] / Smith, T. E. C., et. al. – Boston, MA: Pearson Education, Inc, 2008. – 465 p.

SOCIO-PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPMENT OF COOPERATIVE TECHNIQS IN INCLUSIVE CLASS

Semantic analysis of main factors for development of cooperative interaction with non-typical child in the inclusive class is carried out. The content of contextual and investment and evolutionary-process-cognitive concepts of cooperation development in inclusive group is described in the article. Author develops his own understanding of the term “non-typicalness”, shows range of pedagogical investments into inclusive educational process, describes correlation between cognitive stage of non-typical child’s ontogeny and his cooperation with his peers.

Key words: inclusive education, inclusive educational process, non-typical child, cooperation, interaction, pedagogical investments, cognitive ontogeny.

Information about author: Melnik Iuliia Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, director of Inclusive Educational Centre of North Caucasus Federal University.