



ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал
№ 2 (42) / 2018

Главный редактор
Александр Владимирович ГЛУЗМАН



Основатель
РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ
ЗАВЕДЕНИЕ
«КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(г. Ялта)

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННО-
ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ПРЕДПРИЯТИЕ
«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРЕССА»

Основан в 2000 году

Учредитель

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского»
(295007, Республика Крым, г. Симферополь,
проспект Академика Вернадского, 4)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по
надзору в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Журнал входит в наукометрическую систему РИНЦ
(лицензионный договор № 171-03/2014)

Свидетельство о регистрации средства массовой
информации

Серия ПИ № ФС77–61793 от 18.05.2015 г.

Международный стандартный номер серийного
издания ISSN 2409–5591

Подписной индекс 64995

НАД НОМЕРОМ РАБОТАЛИ:

Юлия Глузман (ответственный за выпуск)
Анна Люликова (заместитель главного редактора)
Елена Насонова (технический редактор)
Геннадий Рогачев (компьютерная верстка)
Дизайн: Геннадий Рогачёв,
Екатерина Никадимова,
Елена Катранжи,
Анна Максименко

Адрес издательства:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (3654)32-30-13

Адрес редакции
журнала «Гуманитарные науки»:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (3654)32-30-13

Подписано к печати 07. 06. 2018 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 16,0. Уч.-изд. лист. 18,0.
Тираж 500 экз. Зак. №25. Бесплатно.

© Все права защищены. Каждая часть, элемент,
идея, композиционное решение этого издания
не могут копироваться или воспроизводиться
в любой форме и любыми способами – ни элек-
тронными, ни фотомеханическими, ни путём
ксерокопирования и записи или компьютерного
архивирования без письменного разрешения
издателя.

© «Гуманитарные науки», 2018 г.

Журнал входит в перечень рецензируемых науч-
ных изданий ВАК (Письмо о перечне рецензируе-
мых научных изданий от 01.12.2015 г. №13–6518)

Утверждено решением учёного совета Гуманитарно-
педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени В. И. Вернадского»
в г. Ялте, протокол № 5 от 30.05.2018 г.

Редакционная коллегия

Глузман А. В. — доктор педагогических наук, профессор, директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, *главный редактор*.

Горбунова Н. В. — доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики, психологии и инклюзивного образования, заведующая кафедрой педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Редькина Л. И. — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и управления учебными заведениями Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Глузман Ю. В. — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Шушара Т. В. — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и управления Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Гордиенко Т. П. — доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной деятельности ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет».

Шерайзина Р. М. — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой профессионального педагогического образования и социального управления Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого.

Донина И. А. — доктор педагогических наук, профессор кафедры профессионального педагогического образования и социального управления Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого.

Овчинникова Т. С. — доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина.

Штец А. А. — доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального образования Севастопольского государственного университета.

Петрушин В. И. — доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии Московского педагогического государственного университета.

Егорова Ю. Н. — доктор педагогических наук, профессор Самарского государственного университета.

Люликова А. В. — кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и украинской филологии с методикой преподавания Гуманитарно-

педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, заместитель главного редактора.

Чёрный Е. В. — доктор психологических наук, профессор, декан психологического факультета, заведующий кафедрой социальной психологии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Калина Н. Ф. — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой глубинной психологии и психотерапии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Павленко В. В. — доктор психофизиологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Пономарёва Е. Ю. — кандидат психологических наук, профессор, заместитель директора по научной деятельности, заведующая кафедрой психологии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Бура Л. В. — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Андреев А. С. — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет».

Савенков А. И. — доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет».

Микляева А. В. — доктор психологических наук, профессор Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

Василенко И. В. — кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Севастопольского государственного университета.

Султанова И. В. — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Севастопольского государственного университета.

Волкова И. П. — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой основ коррекционной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.

Editorial Board

Gluzman A. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, editor-in-chief.

Gorbunova N. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Institute of Pedagogics, Psychology and Inclusive education, Head of the Department of Pedagogical Mastery Teachers of Lower Grades and Educators of Preschool Institutions, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Redkina L. I. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Pedagogics and Management of Educational Institutions, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Gluzman J. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Social and Pedagogical Technology and Pedagogy of Deviant Behavior, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Shushara T. V. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Pedagogics and Management of Educational Institutions, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Gordienko T. P. – Doctor of Pedagogics, Professor, Vice-Principal on Scientific Activity, Crimean Engineering and Pedagogical University.

Sheraizina R. M. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Professional Pedagogical Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University.

Donina I. A. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Professional Pedagogical Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University.

Ovchinnikova T. S. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Correctional Psychology, A. S. Pushkin Leningrad State University.

Shtec A. A. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Preschool and Primary Education, Sebastopol State University.

Petrushin V. I. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Psychology, Moscow State Pedagogical University.

Egorova Y. N. – Doctor of Pedagogics, Professor of Samara State University.

Liulikova A. V. – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian and Ukrainian Philology and Teaching Methods, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, deputy editor-in-chief.

Cherny E. V. – Doctor of Psychology, Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Head of the Social Psychology Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Kalina N. F. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Deep Psychology and Psychotherapy, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Pavlenko V. V. – Doctor of Psychophysiology, Professor, Head of the Department of General Psychology Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Ponomareva E. Y. – Candidate of Psychology, Professor, Deputy Director on Scientific Activity, Head of the Psychology Department, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Bura L. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Psychology Department, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Andrejev A. S. – Doctor of Psychology, Professor of the Psychology Department, Crimean Engineering and Pedagogical University.

Savenkov A. I. – Doctor of Psychology, Doctor of Pedagogics, Professor, Corresponding Members of Russian Academy of Education, Director of Institute of Pedagogics and Psychology of Education, Moscow City Teacher Training University.

Miklyajeva A. V. – Doctor of Psychology, Professor of the Herzen State Pedagogical University of Russia.

Vasilenko I. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Psychology Department, Sebastopol State University.

Sultanova I. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Psychology Department, Sebastopol State University.

Volkova I. P. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Correctional Pedagogics, the Herzen State Pedagogical University of Russia.

Содержание

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА	
<i>ГЛУЗМАН А. В.</i> Современная инклюзивная образовательная среда: специфика и новации.....	8
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ	
<i>КРЕМНЕВА Т. Л.</i> Инклюзивное образование как шаг к развитию толерантности в обществе.....	11
<i>КОСТЕНКО О.Е.,</i> <i>МИТРОФАНОВА О. Г.</i> Психолого-педагогические проблемы создания инклюзивной образовательной среды.....	15
<i>МАНУЙЛОВА В. В.</i> Реализация мероприятий по совершенствованию системы инклюзивного профессионального образования в субъектах Российской Федерации.....	20
<i>ЕГОРОВ П. Р.,</i> <i>ЕГОРОВА Г. Ф.</i> Дошкольное инклюзивное образование в России и Германии: аналитико-сравнительный обзор...	25
<i>ЛИТОШ Н. Л.</i> Формы инклюзивного образования в адаптивном студенческом спорте.....	33
<i>ФЛОТСКАЯ Н. Ю.,</i> <i>БУЛАНОВА С. Ю.</i> Модели реализации инклюзивного обучения в национальных образовательных системах стран Баренц-региона.....	37
<i>ЗАЙЦЕВ Д. В.,</i> <i>СЕЛИВАНОВА Ю. В.</i> Инклюзивная парадигма современного образования в России: региональная специфика реализации.....	43
МОДЕЛИ И ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	
<i>ГЛУЗМАН Ю. В.</i> Формирование инклюзивной компетентности обучающихся	
в рамках реализации магистерской программы «Психология и педагогика инклюзивного образования»...	52
<i>ГОРЮНОВА Л. В.</i> Модель формирования инклюзивной компетентности педагога в процессе его профессиональной подготовки.....	57
<i>РОМАШЕВСКАЯ Е. С.</i> Профессиональная подготовка педагогических кадров для системы инклюзивного образования: поиск эффективных условий.....	63
<i>ЯРАЯ Т. А.</i> Механизмы формирования инклюзивной компетентности научно-педагогических работников	68
<i>СУНЦОВА А. С.</i> Опыт подготовки будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования.....	73
<i>КАМРАКОВА Н. Ю.,</i> <i>ЩЕГОЛЕВА Е. В.</i> Оценка готовности преподавателей вуза к работе в условиях инклюзивного образования.....	80
<i>КУРНОСОВА С. А.,</i> <i>ОВЧИННИКОВА Т. С.,</i> <i>ПЕТРОВА Ю. В.</i> Маркеры инклюзивной компетентности субъектов образовательного процесса.....	85
ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПРАКТИКИ	
<i>МЕЛЕХОВА В. М.,</i> <i>ВЯЗОВА Н. В.</i> Роль жизнестойкости и фрустрационной устойчивости в формировании жизненной перспективы студентов с ОВЗ.....	90
<i>БОРОДИНА А. В.</i> Результаты мониторинга образовательных потребностей абитуриентов с инвалидностью в Республике Крым.....	100
<i>БИКБУЛАТОВА А.А.,</i> <i>ПЕТРОВА Е. А.,</i> <i>КАРТОШКИН С. А.,</i> <i>МОРОЗОВА И. Г.</i> Национальный чемпионат конкур-	



сов профессионального мастерства для людей с инвалидностью «Абилимпикс» как механизм профессионального становления обучающихся с инвалидностью.....	104	дошкольного образовательного учреждения.....	147
<i>ЛАХМОТКИНА В. И., ПЛЕХАНОВА М. А.</i>		<i>СМОЛЯРЧУК И. В.</i>	
Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи у детей с расстройствами аутистического спектра.....	112	Психолого-педагогическое сопровождение семьи как условие социального развития детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании.....	152
<i>ШАРЫПОВА Н. В., ВАРЛАМОВА Л. А., КОУРОВА С. И., ПАВЛОВА Н. В.</i>		ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ	
Особенности обучения детей с ограниченными возможностями здоровья школьной биологии и географии в условиях реализации ФГОС.....	118	<i>КОСОВА Е. А.</i>	
<i>ДОРОГИНА О. И., ХЛЫСТОВА Е. В.</i>		Подготовка преподавателей математических дисциплин к обучению студентов с глубоким нарушением зрения.....	157
Показатели виктимности студентов с инвалидностью в условиях вуза...	124	<i>АРТЕМЬЕВА Н. В., ЗАДОРЖНА Т. В., МАМАЕВА А. В.</i>	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА		Мониторинг сформированности базовых предпосылок для понимания пиктографических изображений у обучающихся 1-2 классов с тяжелой умственной отсталостью	168
<i>ПАЗУХИНА С. В., КАЛИНИНА З. Н., ДЕКИНА Е. В.</i>		НАШИ АВТОРЫ.....	173
Психолого-педагогическое сопровождение родителей детей с ограниченными возможностями здоровья.....	128		
<i>РОКОТЯНСКАЯ Л. О.</i>			
Обеспечение специальных образовательных условий для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья: актуализация требований.....	136		
<i>ЧЕЛНОКОВА Т. А.</i>			
Сущность, содержание, технологии педагогической деятельности в формировании жизненных компетенций обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.....	141		
<i>ВАКУЛЕНКО О. В., ЯКОВЛЕВА Н. И.</i>			
Педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях			

Contents

COLUMN OF CHIEF EDITOR

<i>GLUZMAN A. V.</i> Modern Inclusive Educational Environment: Specifics and Innovations.....	8
INCLUSIVE EDUCATION OF THE XXI CENTURY: THEORY, EXPERIENCE, PROSPECTS	
<i>KREMNEVA T. L.</i> Inclusive Education as a Step Towards the Development of Tolerance in Society.....	11
<i>KOSTENKO O. E., MITROFANOVA O. G.</i> Psychological and Pedagogical Problems of Creating an Inclusive Educational Environment.....	15
<i>MANUILOVA V. V.</i> Implementation of Measures to Improve the System of Inclusive Professional Education in the Regions of the Russian Federation.....	20
<i>EGOROV P. R., EGOROVA G. F.</i> Pre-School Inclusive Education in Russia and Germany: Analytical and Comparative Review.....	25
<i>LITOSH N. L.</i> Forms of Inclusive Education in Adaptive Student Sport.....	33
<i>FLOTSKAYA N. Y., BULANOVA S. Y.</i> Models for the Implementation of Inclusive Education in the National Educational Systems of the Barents Region.....	37
<i>ZAITSEV D. V., SELIVANOVA J. V.</i> Inclusive Paradigm of Modern Education in Russia: Regional Specificity of Implementation.....	43
MODELS AND TECHNOLOGIES FOR TRAINING OF SPECIALISTS OF INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT	
<i>GLUZMAN J. V.</i> Formation of Inclusive Competence of Students in the Framework of the Master's Program "Psychology and Pedagogy of Inclusive Education"...	52

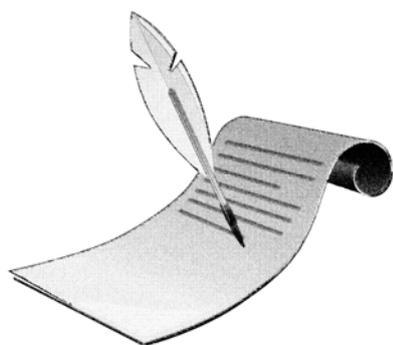
<i>GORYUNOVA L. V.</i> Model of Formation of Inclusive Competence of Teacher in the Process of his Professional Training.....	57
<i>ROMASHEVSKAYA E. S.</i> Professional Training of Pedagogical Personnel for the System of Inclusive Education: the Search for Effective Conditions.....	63
<i>YARAYA T. A.</i> Mechanisms for the Formation of Inclusive Competence of Scientific and Pedagogical Personnel	68
<i>SUNTSOVA A. S.</i> The Experience of Training Future Teachers for Activities in the Context of Inclusive Education.....	73
<i>KAMRAKOVA N. Y., SHCHEGOLEVA E. V.</i> Assessment of Readiness of University Lecturers to Work in Conditions of Inclusive Education	80
<i>KURNOSOVA S. A., PETROVA J. V., OVCHINNIKOVA T. S.</i> Markers of Inclusive Competence of the Subjects of Educational Process	85
APPLIED RESEARCH AND INCLUSIVE PRACTICE	
<i>MELEKHOVA V. M., VYAZOVOVA N. V.</i> The Role of Vitality and Frustration Resistance in Forming the Life Perspective of Students with Disabilities.....	90
<i>BORODINA A. V.</i> The Results of Monitoring the Educational Needs of Applicants with Disabilities in the Republic of Crimea.....	100
<i>BIKBULATOVA A. A., PETROVA E. A., KARTOSHKIN S. A., MOROZOVA I. G.</i> National Championship of Profession- al Skills for People with Disabilities "Abilympics" as a Mechanism for Professional Development of Students with Disabilities.....	104



<i>LAHMOTKINA V. I., PLEHANOVA M. A.</i> Logopedic Work at Forming Grammatical Speech Structure of Children with Autism Spectrum Disorders.....	112	Disciplines for Teaching Students with Severe Visual Impairment	157
<i>SHARYPOVA N. V., VARLAMOVA L. A., KOUROVA S. I., PAVLOVA N. V.</i> Peculiarities of School Biology and Geography Teaching Children with Disabilities in the Context of Implementation of Federal State Educational Standard.....	118	<i>ARTEMYEVA N. V., ZADOROZHNYAYA T. V., MAMAIEVA A. V.</i> Monitoring the Formation of Basic Prerequisites for Understanding Pictographic Images of Students with Severe Mental Retardation.....	168
<i>DOROGINA O. I., HLYSTOVA E. V.</i> Indicators of Victimhood of Students with Disabilities in a University.....	124		
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR PARTICIPANTS OF INCLUSIVE EDUCATIONAL PROCESS			
<i>PAZUHINA S. V., KALININA Z. N., DEKINA E. V.</i> Psychological and Pedagogical Support of Parents of Children with Disabilities	128		
<i>ROKOTYANSKAYA L. O.</i> Providing Special Educational Conditions for People with Disabilities and Limited Health Opportunities: Updating Requirements.....	136		
<i>CHELNOKOVA T. A.</i> Essence, Content, Technologies of Pedagogical Activity in the Formation of Life Competences of Students with Disabilities in the Context of Inclusive Education...	141		
<i>VAKULENKO O. V., YAKOVLEVA N. I.</i> Pedagogical Support of Children with Disabilities in a Pre-School Educational Institution.....	147		
<i>SMOLYARCHUK I. V.</i> Psychological and Pedagogical Support of Family as a Condition for Social Development of Children with Disabilities in Inclusive Education.....	152		
INCLUSIVE PROCESSES IN EDUCATION			
<i>KOSOVA E. A.</i> Training of Teachers of Mathematical			



СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



А. В. Глузман,
главный редактор журнала
«Гуманитарные науки»

СОВРЕМЕННАЯ ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: СПЕЦИФИКА И НОВАЦИИ

Создание непрерывной инклюзивной среды на всех уровнях образования является одним из современных мировых приоритетов модернизации системы образования. Особый акцент на этом сделан в Европейской стратегии в области инвалидности (European Disability Strategy, 2010–2020 гг.). В России реализация идей инклюзии заложена в Государственные программы «Развитие образования 2013–2020» и «Доступная среда 2011–2025» и находит отражение в отечественных нормативно-правовых документах: ФГОС начального общего образования для обучающихся с ОВЗ и обучающихся с интеллектуальными нарушениями (Приказ Минобрнауки России № 1598 от 19.12.2014 г.); Методические рекомендации к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ в профессиональных образовательных организациях (Письмо Минобрнауки России № АК-44/05вн от 08.04.2014 г.); Порядок обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им необходимой помощи (Приказ Минобрнауки РФ № 1309 от 9.11.2015 г.); Межведомственный комплексный план мероприятий по вопросу развития системы профессиональной ориентации детей-инвалидов и лиц с ОВЗ на 2016–2020 гг. (утв. Минтрудом России, Минобрнауки России 01.02.2016 г.) и др.

В соответствии с данными документами важное значение имеет соблюдение таких требований, как формирование условий для беспрепятственного доступа инвалидов к приоритетным объектам и услугам в сфере образования; реализация адаптированных образователь-



ных программ для обучающихся с ОВЗ; довузовская подготовка и профориентационная работа с абитуриентами-инвалидами; развитие информационно-технологической базы инклюзивного обучения для программ дистанционного обучения инвалидов; а также социокультурная реабилитация и содействие трудоустройству выпускников-инвалидов.

В современной психолого-педагогической науке и практике под инклюзивной образовательной средой принято понимать совокупность специальных образовательных условий, создаваемых образовательным учреждением для включения обучающихся с особыми образовательными потребностями. Такая среда предполагает решение проблемы образования лиц с ОВЗ за счет адаптации образовательного пространства к потребностям каждого, включая реформирование образовательного процесса, методическую гибкость и вариативность, благоприятный психологический климат, безбарьерность учебных помещений.

Инклюзивная образовательная среда представляет собой одновременно единицу социальной среды и вид образовательной среды со специфической структурой и содержанием. Именно инклюзивная образовательная среда призвана решить задачи совместного обучения различных категорий обучающихся посредством обеспечения динамического соответствия условий доступности и индивидуализации. Индивидуальную образовательную траекторию следует структурировать как процесс последовательного удовлетворения индивидуальных потребностей в образовании и формирования новых. В зависимости от степени ограничения возможностей каждого обучающегося и в первую очередь от сохранности интеллектуальных возможностей лица с особыми образовательными потребностями могут осваивать разные уровни образования.

Построение инклюзивной среды возможно при условии соблюдения принципов социализации и толерантности, ориентированных на сохранение ценностного отношения к личности обучающихся как субъектов инклюзивного образовательного пространства.

На современном этапе актуальным является вопрос о преемственности и непрерывности инклюзивного образовательного процесса. В условиях дошкольного и школьного образования преемственность обеспечивается на уровне дидактических технологий, образовательных программ, воспитательного пространства учреждений. Кроме того, преемственность системы дошкольного и школьного образования предусматривает создание гибкой и вариативной организационно-методической системы, адекватной образовательным потребностям детей с различными возможностями.

Непрерывность образовательного процесса параметризует совместную деятельность специалистов детского сада и школы как форму сотрудничества по выработке совместных решений в сфере создания педагогических условий инклюзии. Сотрудничество может осуществляться в следующих формах: совместное проведение педагогических советов и совещаний, родительских собраний, воспитательных мероприятий, занятий в школе будущего первоклассника.

Актуальность приобретает также вопрос о создании инклюзивной образовательной среды в каждом образовательном учреждении, где обучаются дети и подростки с инвалидностью и ОВЗ. Однако реализация данной задачи требует комплексного подхода, так как инклюзивная образовательная среда характеризуется системой ценностного отношения к обучению, воспитанию и личностному развитию лиц с особыми образовательными потребностями.

Эффективность инклюзивной образовательной среды обеспечивается системой детерминирующих ее внешних и внутренних факторов, а также составляющих ее компонентов. Таковыми, безусловно, являются безбарьерная физическая и психологическая среда, а также полисубъектность образовательного пространства, предполагающая сопровождение в процессе обучения, воспитания и социализации обучающихся. Параметр эффективности определяется возможностью профессионального развития педагогов, учителей-дефектологов и педагогов-психологов.



Региональные инклюзивные практики свидетельствуют о том, что активнее стали использоваться инновационные форматы проведения мероприятий с детьми и молодежью с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья: всероссийская неделя инклюзивного образования, профориентационные мастерские, квесты доступности, карьерный навигатор, профориентационные веб-квесты, «профкарта без барьеров», инклюзивный детский технопарк (Российский государственный социальный университет, г. Москва), интерактивная площадка «Территория взаимопонимания» (Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь), «Инклюзивный калейдоскоп» (Тюменский государственный университет), «Инклюзивный клуб добровольцев» (г. Самара) и др.

В Российской Федерации определены инновационные проекты на ближайшие пять лет. К таковым относят:

– внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования для обучающихся с ОВЗ и обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);

– функционирование Федерального методического центра среднего профессионального образования и профессионального обучения инвалидов;

– развитие сети Ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья и активная реализация инклюзивных практик в регионах;

– создание в 2018 году профильных ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, подведомственных Минспорту России, Минкультуры России, Минздраву России, Минтрансу России и Минсельхозу России.

– развитие Портала инклюзивного образования как инструмента оценки деятельности вузов по обучению инвалидов;

– создание центров коллективного пользования специализированными техническими средствами обучения и call-центров по вопросам инклюзивного образования;

– реализация механизмов профориентации и содействия трудоустройству, в том числе через систему чемпионатов «Абилимпикс».

Социальная и образовательная политика России ориентирована на активное внедрение инноваций, лучших инклюзивных практик с учетом потребностей лиц с инвалидностью и ресурсных возможностей регионов. Немаловажным является формирование региональных «точек роста» инноваций в инклюзивной образовательной среде через формат Ресурсных учебно-методических центров обучения инвалидов и лиц с ОВЗ.





ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ



Т. Л. Кремнева

УДК 376:17.022.1

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ШАГ К РАЗВИТИЮ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ОБЩЕСТВЕ

Одним из важнейших социально-психологических факторов интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в жизнь социума является отношение здоровых людей к данной категории граждан. И такое отношение очень противоречиво. Это обусловлено тем, что в общественном сознании не сформирован позитивный образ человека с ограниченными возможностями здоровья. Большинство российских граждан не считают таких людей полноценными членами общества, акцентируют внимание на отличиях, а не на интеграции равных прав. В связи с этим необходимы усилия как государства, так и общества, направленные на создание полноценной, независимой жизни людей с ограниченными возможностями здоровья в социуме. Но чаще происходит ориентация общества на создание изолированной среды обитания для таких людей. Широко наблюдается неготовность воспринимать людей с ОВЗ как равных членов общества. Это вызывает беспокойство.

Отношение к людям с ОВЗ формировалось долгое время в ходе исторических процессов. В XX в. американское общество перешло от содержания детей с нарушениями на дому к помещению их в дома-интернаты. Связано это было с увеличением иммигрантов в США. Интернаты приняли на себя функции социальных служб. Любое отклонение от общественных норм, включая нарушения развития, начали рассматривать не только как семейную, но и как социальную проблему. Позже общество отказалось от практи-



ки помещения людей с нарушениями в интернаты, что связано с развитием концепции специального образования, возлагающего ответственность за образование детей с нарушениями развития на местные школы [5, с. 205].

Одним из важнейших направлений государственной социальной политики в отношении положения детей в Российской Федерации является процесс создания системы всесторонней поэтапной поддержки семей, имеющих детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья. Интеграция детей-инвалидов в общество требует преодоления барьеров, мешающих нормальному функционированию таких детей в обществе, создания условий независимого их существования, максимально полноценного социального и семейного устройства [3, с. 445].

Человечество прошло долгий и противоречивый путь в отношении восприятия детей с ограниченными возможностями. Это был путь духовной эволюции, на котором встречалось равнодушие, ненависть и агрессия, забота и милосердие. Единственное, что не встречалось, – сотрудничество на равных условиях.

В настоящее время в России насчитывается около 2 млн детей с ограниченными возможностями здоровья (8 % от общего количества), причем 636 024 из них – инвалиды. Это актуализирует необходимость осмысления их положения в обществе, совершенствования системы социальной помощи и поддержки.

Одной из социальных задач является формирование толерантного отношения к людям с ОВЗ и адекватному восприятию их присутствия в разных сферах деятельности. Формировать толерантное отношение к людям с ОВЗ следует в дошкольном возрасте и продолжать на всех ступенях взросления.

На сегодняшний день формирование толерантного отношения к детям с ОВЗ является приоритетным в образовании, так как общеобразовательные учреждения четко подразделяют детей на обычных и «особенных». Это приводит к главной проблеме «особого ре-

бенка»: к ограничению его связи с миром, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченном доступе к природе и культурным ценностям, а иногда – и к элементарному образованию. Значимой является проблема негативного отношения к детям с ограниченными возможностями со стороны сверстников, наличия физических и психических барьеров, мешающих повышению качества образования детей с ограниченными возможностями. Для реализации прав «особого» ребенка и воспитания к нему толерантного отношения нужно, чтобы общество перестало воспринимать людей с ОВЗ как иждивенцев, а этому может способствовать только инклюзивное образование. Инклюзивное образование предполагает реализацию прав ребенка с ОВЗ на совместное обучение с обычными детьми, при правильно организованном учебном процессе дает адекватное восприятие детей с ОВЗ, а также повышает статус его семьи. Такой процесс образования способствует сотрудничеству детей на равных условиях и способствует развитию толерантности и социального равенства.

В последнее время все чаще слово «интегративный» заменяется на «инклюзивный», что отражает изменение в понимании самого процесса, достижение иного уровня, при котором дети не только объединены в единое целое (от “to integrate” – объединять в единое целое), но и включены в социум, являются полноправной его частью (“to include” – содержать, включать, иметь в своем составе) [2, с. 35].

Ценности, связанные с отношением к лицам с ОВЗ, варьируются как исторически, так и географически. Сафилиос Ротшильд полагает, что уровень предубеждений к людям с ОВЗ зависит:

- а) от уровня развития общества и процента безработицы;
- б) от представлений о роли правительства в решении социальных проблем;
- в) от личной «ответственности» за нарушения (нарушение и болезни как наказание за грех);
- г) от культурных ценностей, связанных с различными физическими состояниями;



д) от факторов, связанных с самими нарушениями: внешняя заметность, пораженные части тела, физическая или психическая природа нарушений, тяжесть функциональных нарушений;

е) от эффективного просвещения в данном вопросе;

ж) от важности действий, несущих в себе высокий риск возникновения нарушений, – например, войн [5, с. 208].

В целом в мире придерживаются таких правил, боясь того, что сложно понять. Дети с ограниченными возможностями здоровья воспринимаются как «заразная болезнь», а родители – как не достойные люди общества. Несмотря на все попытки нивелировать такое отношение, мир агрессивен по отношению к семьям с детьми-инвалидами, а семьи с особенными детьми платят миру тем же, чем еще больше вызывают агрессию по отношению к себе. Людям с нарушениями, как правило, не доверяют и считают их морально «хуже» обычных людей. В связи с этим появилась необходимость в воспитании толерантности с раннего возраста ребенка, а также в работе специалиста с семьями с детьми с ОВЗ с целью осуществления профилактики отказа от новорожденного и формирования позитивного отношения родителей к ребенку.

Проблемой является то, что родители более низких социальных слоев могут вообще не считать то или иное нарушение ребенка каким-то расстройством, тем самым отвергая специальную помощь для ребенка.

В исследовании детей с умственной отсталостью, содержащихся в интернатах, Мерсер обнаружил, что родители детей, которых забирают из интернатов, происходят в основном из семей низшего класса. Семьи с более высоким статусом склонны соглашаться с официальным определением умственной отсталости и необходимостью институционализации. «Низкостатусные» семьи допускают, что их дети вполне способны играть взрослые социальные роли. Гаттмачер и Элесон описывали, что высший класс в большей мере склонен определять различные виды отклоняющего поведения как болезнь. Семьи из

среднего класса и высшего чаще разделяют взгляды специалистов на душевные заболевания, низший класс может рассматривать подобное поведение как вариант нормы [4, с. 115].

Первым и основным источником формирования толерантности к людям с ОВЗ является семья. В процессе воспитания семья закладывает в мировоззрение ребенка определенные установки, которые он использует в дальнейшей своей жизни. Установки, первоначально вырабатываемые ребенком по отношению к своим родителям, впоследствии переносятся на лиц, напоминающих ему родителей. Ценностные ориентации, круг интересов, характер материального и духовного, в том числе художественных потребностей, даже структура досуга – все это впитывается в семье с раннего детства. Следовательно, отношение к людям с ОВЗ закладывается тоже с раннего детства. Расставаясь с родительской семьей, человек входит в жизнь со своеобразной картиной мира. Ее образы и фрагменты на протяжении почти всей последующей жизни становятся бесспорными нормами, чем-то само собой разумеющимся. Поэтому положительный образ человека с ОВЗ должен быть заложен семьей в раннем возрасте.

Но в вопросе формирования толерантного отношения к людям с ограниченными возможностями должен сложиться положительный образ во всех институтах общества, так как это способствует улучшению духовной стороны общества и стабилизирует психологическое состояние общества. Общество в корне должно поменять отношение к людям с ограниченными возможностями и перестать воспринимать людей с ограниченными возможностями как иждивенцев, а люди с ОВЗ должны понимать, что имеют равные права.

Одним из таких социальных проектов, способных улучшить настроения в обществе, выступает инклюзивное образование, которое при грамотной организации может доказать, что каждый ребенок способен реализовать свой потенциал. Инклюзия в данной ситуации является духовным стержнем, который подтверждает, что дети с ОВЗ могут



функционировать совместно с обычными детьми. Совместное обучение – это возможность обычным детям стать сочувствующими, воспринимать адекватно людей, не похожих на них. Но все это возможно только при условии грамотно организованного учебного процесса, а также профессионального, адекватного отношения специалистов. Инклюзия – это тот социально-психологический аспект, который способен разрушить отчуждение, возникшее в обществе к людям с ограниченными возможностями.

Поэтому от идеи интеграции стали переходить к идее инклюзии – включения «особых» детей в классы общеобразовательных школ и группы детских садов и совместного обучения, воспитания детей с разными стартовыми возможностями.

Исследование мнения о перспективе инклюзивного обучения детей с нарушениями развития показало неоднозначное отношение респондентов:

- 1,4 % уверены, что это в принципе невозможно;
- 18,8 % считают, что это возможно, но общество к этому еще не готово;
- 69,5 % думают, что переход к инклюзивному обучению необходим, но для эффективной работы потребуются значительные изменения в самой системе образования;
- 7,2 % считают, что это неизбежно, но предвидят много трудностей на этом пути;
- 7,2 % респондентов полагают, что уже сейчас нет особых препятствий к реализации инклюзии [1, с. 34].

Необходимо стирать грань между обычным и необычным ребенком, поэтому инклюзивное образование должно, прежде всего, реализоваться как толерантное отношение к детям с ОВЗ. Дети с ограниченными возможностями здоровья получают опыт принятия в сообщество обычных, здоровых детей, где они встречают новые импульсы к развитию, повышают свои шансы на адаптацию к нормальной жизни. У детей с обычным развитием возникает возможность познакомиться с особыми детьми, научиться принимать и понимать их, выстраивать с ними здоровые отно-

шения. Социальная помощь в инклюзивном образовании должна быть направлена на регуляцию эмоционального состояния ребенка или группы детей, профилактику возможных психологических затруднений, диагностику и коррекцию сложившихся неблагоприятных психологических состояний, высших психических функций.

Для осуществления инклюзивного воспитания и обучения необходимо формировать у дошкольников умение строить взаимодействие на основе сотрудничества и взаимопонимания. Основой жизненной позиции общества должна стать толерантность.

Под толерантностью можно понимать уважение и правильное понимание другой культуры, проявление индивидуальности или веры. Толерантность – это не уступка или потворство, принятие социальной несправедливости или отказ от убеждений.

Инклюзия помогает развить у здоровых детей терпимость к психическим недостаткам сверстников, чувство взаимопомощи и стремление к сотрудничеству. Инклюзия способствует формированию у детей с особыми образовательными потребностями положительного отношения к сверстникам и адекватного социального поведения, а также более полной реализации потенциала развития в обучении и воспитании.

Проблема воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательном пространстве требует деликатного и гибкого подхода, так как не все дети, имеющие нарушения в развитии, могут успешно адаптироваться в среду здоровых сверстников.

Успешное введение инклюзивной формы обучения возможно лишь в обществе, обладающем здоровой нравственной основой. Существование инклюзивного образования укрепляет эту нравственную сторону общества.

Инклюзия может быть реализована только в той социальной среде, которая готова к восприятию этой идеи. Реализация системы инклюзивного образования в современной России станет возможной при решении сложной и комплексной задачи повышения духов-



ности общества. Речь идет об изменении взглядов на систему воспитания: от семьи, детского сада, школы и до системы общественных взаимоотношений.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема формирования толерантного общественного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья. Интеграция детей-инвалидов в общество требует преодоления барьеров, мешающих нормальному функционированию таких детей в социуме. Формировать толерантное отношение к людям с ограниченными возможностями здоровья следует начинать в дошкольном возрасте. Автор показывает, что инклюзивное образование способно решить проблему реализации прав ребенка с ОВЗ, а также воспитание к нему толерантного отношения.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, толерантность, общество, дети, инвалиды, семья, формирование, отношение.

SUMMARY

The article deals with the problem of forming a tolerant public attitude towards children with disabilities. Integration of disabled children into society requires overcoming the barriers that prevent the normal functioning of such children in society. Creating a tolerant attitude towards people with disabilities should be started at preschool age. The author shows that inclusive education is able to solve the problem of realizing the rights of the child with disabilities, as well as the education of a tolerant attitude towards it.

Key words: disabilities, tolerance, society, children, invalid, family, formation, attitude

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина С. В. Сравнительный анализ профессиональной позиции учителя в разных формах обучения // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 32–40.
2. Екжанова Е. А. От интеграции к инклюзии // Школьный психолог. – 2010. – № 16. – 16–31 августа. – С. 34–37.
3. Кремнева Т. Л., Кудинова О. Н. Формирование толерантного отношения к детям с ОВЗ в процессе реализации инклюзивного

образования в детском саду // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов межд. науч.-практич. конференции. Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2016. – С. 445–455.

4. Ливенцева Н. А. Обзор современных зарубежных исследований по проблемам инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 114–121.

5. Селигман М. Обычные семьи, особые дети. – М.: Теревинф, 2013. – 368 с.



О. Е. Костенко, О. Г. Митрофанова

УДК 37.0

ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Проблема создания инклюзивной образовательной среды является одной из актуальных в современной педагогике и психологии инклюзивного образования. К изучению проблем, связанных с формированием педагогических и психологических условий создания эффективной инклюзивной образовательной среды, обращается все больше исследователей. Законодательно оформляется нормативно-правовая база, необходимая для успешного функционирования инклюзивного образования. Однако в образовательных организациях возникают психолого-педагогические проблемы, которые связаны с созданием условий комфортного пребывания и обуче-



ния людей с ограниченными возможностями здоровья.

Цель статьи – сравнить проблемы формирования инклюзивной образовательной среды в России и в Республике Беларусь.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что на протяжении последних лет фиксируется тенденция к увеличению количества людей с ограниченными возможностями здоровья. В соответствии со статистическими данными Всемирной организации здравоохранения, в 2015 г. в мире проживало более 1 млрд людей с ограниченными возможностями здоровья [4]. Во всем мире отмечается важная проблема неудовлетворенности потребностей таких людей, в том числе потребности в образовании. Вполне очевидным становится тот факт, что наиболее успешный единичный опыт включенного образования найдет более широкое применение в обучении во всей системе образования.

Инклюзивное образование – мировая тенденция развития общего образования, предполагающая включение всех детей, независимо от существующих между ними различий (в том числе детей с особенностями психофизического развития), в единый образовательный процесс.

Инклюзивное (включенное) образование (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) – понятие, которое используется для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах [10, с. 134–136]. Развитие инклюзивной образовательной среды учебных заведений исследовали М. Е. Ижецкая, Н. Б. Крылова, А. В. Мудрик, В. А. Разумный, В. И. Слободчиков, С. В. Тарасов, Т. И. Шульга и др.

Конвенция о правах инвалидов, принятая ООН, ратифицирована Российской Федерацией в 2008 году. В связи с этим перед высшим образованием была поставлена актуальная задача, которая заключалась в том, чтобы перейти от оказания помощи студентам с особыми образовательными потребностями к обеспечению для них равных прав и созданию равных возможностей на получение

высшего образования, создать условия для их полного включения в учебно-воспитательную и внеаудиторную деятельность. Для достижения этой цели, в первую очередь, необходимо было сформировать инклюзивную образовательную среду. Под инклюзивной образовательной средой мы понимаем «безбарьерную» образовательную среду, в которой студенты могут беспрепятственно передвигаться, обучаться, получать всю необходимую информацию и общаться на основе инклюзивного подхода. Обучение в такой среде вуза предполагает совместное обучение студентов, которые имеют функциональные ограничения, с другими студентами в интегрированных группах. «Эффективность деятельности инклюзивного вуза характеризуется определенными показателями (направлениями): организация учебного процесса, учебно-методическое обеспечение, финансовое обеспечение, материально-техническое обеспечение, кадровое обеспечение, которые соотносятся с компонентами образовательной среды, выделяемыми исследователями образовательной среды» [7].

В РФ была разработана соответствующая законодательная база. В соответствии со статьей 5 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273 (далее – ФЗ-273) в целях реализации права каждого человека на образование образовательными организациями должны быть созданы необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования.

Статья 79 ФЗ-273 обязывает профессиональные образовательные организации и образовательные организации высшего образования, а также организации, осуществляющие образовательную деятельность по основным программам профессионального обучения, создавать специальные условия для получения образования обучающимися с ОВЗ.

Инклюзивное образование в РФ сегодня формируется в том числе на основании при-



каза Министерства от 05.12.14 г. № 1547 «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность».

Интеграционные процессы в Республике Беларусь начались с 1995 г. на основе Временного положения об интегрированном обучении детей с особенностями психофизического развития [1, с. 39–41]. В 2006 г. Республика Беларусь присоединилась к Конвенции о правах инвалидов, принятой в ООН. Согласно данной Конвенции, государства-участники обязаны обеспечивать инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни.

В связи с этим в Республике Беларусь принята Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития на 2016–2020 гг. Документ представляет собой систему взглядов на принципы, цели, задачи, приоритетные направления и механизмы развития инклюзивного образования обучающихся с особенностями психофизического развития [5].

В октябре 2016 г. в Минске состоялась Международная конференция «Инклюзивные процессы в образовании», в рамках которой постулировалась идея о том, что инклюзивное образование является «одним из ведущих преобразований последних десятилетий в мировом образовательном пространстве и Республика Беларусь движется в русле этих преобразований» [8].

Концепция инклюзивного образования основана на идее «включающего общества», где все благоприятствует включению другого (человека другой расы, вероисповедания, культуры, человека с ограниченными возможностями здоровья) в активное и равноправное участие в социальной жизни, содействует интересам каждого, росту способности к самостоятельной жизни, обеспечению равенства их прав [3]. Инклюзия опирается на принцип адаптации системы к индивидуальным образовательным потребностям любого ребенка, а не только имеющего ограничения жизнедеятельности [9]. В ходе такого образования де-

ти с ограниченными возможностями здоровья могут достигать наиболее полного прогресса в социальном развитии.

В психологии проблема инклюзивного образования была поставлена в середине XX века выдающимся отечественным психологом Л. С. Выготским, который отмечал, что «чрезвычайно важно с психологической точки зрения не замыкать аномальных детей в особые группы, но возможно шире практиковать их общение с остальными детьми» [2, с. 52].

Инклюзивный подход с точки зрения современной психологии должен быть направлен на взаимодействие и сотрудничество всех субъектов образовательного процесса. При этом сотрудничество призвано создавать «особую среду и культуру, в которой абсолютно все будут равноценны и причастны» [10, с. 134].

Д. А. Леонтьев в рамках проблемы инклюзивного образования рассматривает понятие «ограниченные возможности здоровья» (ОВЗ), которые одновременно выступают в качестве «затрудненных условий развития» (ЗУР). «Затрудненные условия развития» Д. А. Леонтьев определяет как неоптимальное состояние биологических и/или социальных предпосылок личностного развития, требующее существенно повышенных усилий для решения задач развития и предъявляющее в силу этого повышенные требования к личности [6, с. 69–70].

Мы провели анкетирование, направленное на изучение отношения современных студентов к проблеме инклюзивного образования. Исследование проводилось на базе двух учреждений высшего образования: Омского государственного университета имени Ф. М. Достоевского и Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. В анкетировании принимали участие 89 студентов Омского государственного университета, бакалавры и магистры очной и заочной форм обучения направления подготовки «Социальная работа», и 45 студентов Гродненского государственного университета, обучающихся на 2 и 3 курсах. Возраст респондентов – 18–21 год.

Как отмечает Т. В. Варенова, необходимость интеграции в настоящее время ни у ко-



го не вызывает сомнений [1, с. 39–41]. Так, в результате проведенного нами анкетирования было установлено, что 70 % респондентов в России и в Республике Беларусь «положительно» относятся к тому, что «все больше молодых людей с инвалидностью приходят учиться в вуз». 23 % респондентов отметили, что «не задумывались над этим вопросом», 5 % «затрудняются ответить» на данный вопрос. Стоит отметить, что всего 2 % респондентов «отрицательно» относятся к появлению студентов с особыми потребностями в учреждениях высшего образования в России и в Республике Беларусь.

При этом «опыт совместного обучения со студентами с инвалидностью» имеют в Гродненском государственном университете всего 26 % респондентов, а в Омском государственном университете – 30 % респондентов, в то время как 74 % и 70 % респондентов соответственно совместно со студентами с инвалидностью не обучались.

С одной стороны, ситуация инклюзивной интеграционной образовательной среды создает культуру равноценности и причастности всех ее участников, общие разделяемые всеми ценности, поддерживает образование людей с особыми потребностями. С другой стороны, такого рода образовательная среда сопряжена с многими проблемами, начиная с момента ее теоретического обоснования и заканчивая реализацией ее основных положений в реальной практике учебного взаимодействия.

Так, в нашем исследовании респонденты указали ряд факторов, которые, по их мнению, могут стать препятствием для включения студентов с особенностями развития в учебный процесс. Среди них наиболее указываемыми стали следующие: «отсутствие необходимой инфраструктуры (пандусов, специально оборудованных аудиторий)» (74 % и 75 % опрошиваемых соответственно в ГрГУ и ОмГУ); «отсутствие адаптированных программ для обучения таких студентов» (63 % и 70 %); «отсутствие психологической готовности других студентов» (72 % и 83 %), «преподавателей» (44 % и 35 %) и «самих людей с особенностями развития» (51 % и 45 %).

Полноценное обучение людей с особыми потребностями требует создания специальных дополнительных условий. В качестве наиболее важных респонденты указали «формирование благоприятного микроклимата в студенческом и педагогическом коллективе» (56 % и 45 %), «техническую оснащенность помещений» (53 % и 95 %), «наличие специальных сопровождения (тьюторов)» (44 % и 50 %).

В Гродненском государственном университете 26 %, а в Омском государственном университете 65 % респондентов считают, что «необходимо разрабатывать индивидуальные планы обучения для студентов с особенностями развития», 3 % в обоих вузах считают, что такой необходимости нет. При этом большее количество студентов в Республике Беларусь (71 %) и 56 % опрошенных в России указывают на то, что необходимость разработки индивидуальных планов обучения зависит от индивидуального состояния здоровья.

Не вызывает сомнения тот факт, что огромное значение в интегративном образовании приобретает толерантное отношение субъектов образовательного процесса к обучающимся с особенностями развития. Это подтверждают результаты нашего исследования. Так, толерантное отношение одногруппников как основную потребность студентов с ограниченными возможностями здоровья называют 88 % опрошенных с двух сторон. Еще 42 % и 45 % соответственно отмечают возможность посещать учебные аудитории и возможность общения со специально подготовленными преподавателями.

Готовность оказывать дополнительную помощь нуждающимся в ней студентам-инвалидам в случае просьбы с их стороны демонстрируют 60 % белорусских и 75 % российских студентов. При этом 26 % белорусских респондентов и 25 % студентов из России готовы оказывать дополнительную помощь нуждающимся в ней.

Как отмечает Д. А. Леонтьев, решающим фактором, определяющим траекторию развития личности, является позиция личности по отношению к своей социальной ситуации.



Люди с ограниченными возможностями здоровья «могут либо осознанно принимать позицию инвалида, принимая как должное снижение ожиданий по отношению к ним, по сравнению с остальными, и пользуясь привилегией экономии усилий, либо отказываться от этой привилегии, претендуя на отношение, не отличающееся от отношения к остальным, пусть даже ценой затраты усилий, намного превышающих те, которые приходится прилагать для решения тех же задач остальным» [6, с. 69].

Так, 23 % и 15 % опрошенных студентов из Республики Беларусь и России соответственно считают, что «отношение» профессорско-преподавательского состава к студентам с особыми потребностями «должно носить особый характер», 23 % и 50 % «так не считают», 35 % белорусских и 25 % российских студентов «не задумывались над этим вопросом», 16 % студентов из Гродненского государственного университета и 5 % студентов Омского государственного университета «затрудняются ответить» на данный вопрос.

К признакам особого отношения к студентам с особенностями развития, по мнению 67 % белорусских респондентов и 36 % российских студентов, можно отнести «предоставление возможности дополнительного консультирования преподавателями в ходе учебного процесса». При этом 26 % белорусских и российских студентов считают, что особое отношение к данной группе студентов может выражаться «через снижение требований со стороны преподавателей и администрации в процессе обучения», 14 % и 15 % соответственно – «через более лояльное отношение преподавателей при оценке результатов учебной деятельности».

Следует отметить также, что 85 % российских респондентов считают, что «сложнее учиться со студентами с психическими нарушениями», а «полное включение в студенческую группу (инклюзивное образование) оптимальным является только для студентов с инвалидностью III группы» – 86 % респондентов.

Заметим, что медицинским основанием для установления III группы инвалидности

являются стойкие, умеренной тяжести функциональные нарушения в организме, обусловленные заболеванием, последствиями травм или врожденными дефектами, приведшие к умеренно выраженному ограничению жизнедеятельности, в том числе работоспособности, которые нуждаются в социальной помощи и социальной защите.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют говорить о том, что в области инклюзивного образования в России и в Республике Беларусь только начинает формироваться система инклюзивного образования. Формирование инклюзивной образовательной среды связано с рядом психолого-педагогических трудностей и проблем, преодолеть которые, на наш взгляд, возможно, прежде всего, через понимание и принятие такого подхода к интегрированному образованию, в котором инклюзивная социальная среда будет поддерживать развитие и предоставлять необходимые ресурсы студентам с особыми потребностями.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются проблемы создания инклюзивной образовательной среды. Приводятся результаты анкетирования студентов Гродненского государственного университета имени Янки Купалы и Омского государственного университета имени Ф. М. Достоевского, направленного на изучение отношения современных студентов к проблеме инклюзивного образования. Выявлено, что ситуация инклюзивной образовательной среды создает культуру равноценности и причастности всех ее участников и сопряжена с многими проблемами теоретического обоснования и реализации ее основных положений в реальной практике учебного взаимодействия в обоих вузах.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, инклюзивная образовательная среда, затрудненные условия развития, ограниченные возможности здоровья, сотрудничество.

SUMMARY

This article discusses the challenges of creating inclusive educational environment. The



results of the questionnaires the students of Yanka Kupala State University and the State University of Omsk F. M. Dostoevsky, aimed at investigating the relationship of modern students to the problem inclusive education. We found that inclusive educational situation environment creates a culture of equivalence and implication of all its participants and fraught with many problems of conceptualizing and implementing its main provisions in actual practice training interaction of both universities.

Key words: inclusion, inclusive education, inclusive education environment, obstructed development conditions, disabilities, cooperation.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варенова Т. В. Развитие интеграционных процессов в образовательном пространстве Республики Беларусь // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – Московский городской психолого-педагогический университет, 2011. – С. 39–41.
2. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. – М., 1995. – С. 52.
3. Данилова Е. В. Инклюзивное образование как долгосрочная концепция [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.fl-life.com.ua/inclusion/?page_id=388 (дата обращения: 18.02.2018).
4. Инвалидность – причины, виды, группы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tiensmed.ru/news/invalidnosti-abl.html> (дата обращения: 11.12.2016).
5. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://moio.by>. – (дата обращения: 20.12.2018).
6. Леонтьев Д. А. Факторы и психологические механизмы развития личности в затрудненных условиях / Д. А. Леонтьев // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – Московский городской психолого-педагогический университет, 2011. – С. 69–70.
7. Лешер О. В., Деменина Л. В. Инклюзивное обучение студентов университета: комплекс научных подходов [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и

образования. – 2015. – № 1–1. – Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=18603> (дата обращения: 13.03.2018).

8. Международная конференция по инклюзии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://test.edu.bsu.by/page-2683> (дата обращения: 21.02.2018).

9. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / отв. ред. С. В. Алехина. – М.: МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013. – 334 с.

10. Сорокоумова С. Н. Психологические особенности инклюзивного обучения // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – Т. 12. – № 3. – С. 134–136.



В. В. Мануйлова

УДК: 377

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕРОПРИЯТИЙ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СУБЪЕКТАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Обеспечение безбарьерного доступа инвалидов к профессиональному образованию, в том числе среднему профессиональному, является как одним из приоритетных направлений государственной политики в отношении инвалидов в целом, так и важной составляющей реализации Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы [3, с. 35]. Однако на сегодняшний день определены проблемы, требующие решения:



– информационная доступность: отсутствие системы информирования, профессиональной ориентации и мотивирования для инвалидов по получению среднего профессионального образования (СПО), в том числе информации на сайтах профессиональных образовательных организаций в доступном для инвалидов визуальном исполнении, отсутствие очной профориентации («дни открытых дверей» и т. д.), полной информации о востребованных профессиях, специальностях и трудоустройстве с учетом нозологий;

– организационно-методическая доступность: неразработанность адаптированных основных образовательных программ для профессионального образования инвалидов с учетом их особых образовательных потребностей (а в ряде случаев полное отсутствие понимания, что такое адаптированная образовательная программа), низкий уровень развития дистанционных технологий профессионального образования и обучения инвалидов; отсутствие модельных штатных расписаний, проработанных моделей и методик расчета нормативных затрат на оказание государственных услуг по реализации программ среднего профессионального образования (СПО) для инвалидов (с учетом создания необходимых специальных условий);

– кадровая доступность: недостаточное развитие кадрового потенциала региональных систем профессионального образования, отсутствие мастеров производственного обучения и преподавателей, прошедших качественное повышение квалификации по вопросам обучения и адаптации инвалидов, отсутствие региональных систем повышения квалификации по данному вопросу;

– материально-техническая доступность: отсутствие специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, обеспечивающих возможность получения образования для обучающихся с теми или иными нозологиями, сохраняющиеся проблемы с обеспечением беспрепятственного доступа к информационным объектам инфраструктуры образовательной организации, отсутствием оборудованных гардеробов,

санузлов, мест личной гигиены, рабочих мест, специального оборудования и т. д. [2, с. 47].

В рамках реализации Государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2020 годы была выделена субсидия из федерального бюджета бюджетам субъектов Российской Федерации на создание в них базовых профессиональных образовательных организаций (далее БПОО), обеспечивающих поддержку региональных систем инклюзивного профессионального образования инвалидов [1].

Под базовой профессиональной образовательной организацией мы понимаем профессиональную образовательную организацию, обеспечивающую поддержку функционирования региональных систем инклюзивного профессионального образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) в субъектах Российской Федерации.

Механизм решения – формирование сети базовых профессиональных образовательных организаций, координируемых федеральным методическим центром, что позволит разработать и внедрить современное организационно-методическое сопровождение доступного и качественного инклюзивного профессионального образования не только в самих БПОО, но и в целом по всем профессиональным образовательным организациям субъектов РФ. Отработанные в одной БПОО модели и методики будут транслироваться в другие БПОО и в целом по системе среднего профессионального образования.

В результате проведенного мониторинга деятельности базовых профессиональных образовательных организаций был осуществлен анализ основных мероприятий, направленных на совершенствование системы инклюзивного профессионального образования по следующим показателям:

1. Создание и развитие инфраструктуры, обеспечивающей доступность и качество профессионального образования.

Важное значение в обеспечении доступности образования для лиц с инвалидностью и ОВЗ имеет вопрос архитектурной доступ-



ности, универсальности дизайна, его эргономичность и адаптация под потребности каждого обучающегося. В том или ином масштабе обеспечение доступности БПОО для лиц с инвалидностью и ОВЗ осуществили за период 2016 года подавляющее большинство принявших участие в мониторинге:

- расширение проемов – 40 регионов (81,63 %);
- установка пандусов и покрытие их нескользящим покрытием – 39 регионов (79,59 %);
- оборудование кабинетов специалистов – 33 региона (67,34 %);
- специальное реабилитационное оборудование – 35 регионов (71,42 %);
- световые и звуковые ориентиры – 29 регионов (59,18 %);
- специальные учебники и учебные пособия – 20 регионов (40,82 %);
- сенсорная комната – 14 регионов (28,57 %).

Среди других вариантов обеспечения доступности БПОО можно назвать следующие:

- ремонт и оснащение специальным оборудованием швейной мастерской, кулинарного цеха;
- компьютерное оборудование, оборудование для обучения с применением дистанционных технологий, закупка программного обеспечения и учебных пособий, создание системы информирования, оборудование учебных помещений и помещений для движения;
- медицинский кабинет;
- учебный центр для прохождения учебной практики студентов-инвалидов по специальности «Гостиничный сервис»;
- адаптирование душевых и раздевалок в учебных мастерских;
- входная группа, тактильная половая плитка для слабовидящих, пристенные поручни, мнемосхемы по эвакуации обучающихся, мнемосхемы в учебных кабинетах, адаптированные под инвалидов места общего пользования.

2. Локальные акты БПОО, регламентирующие предоставление образования лицам с ОВЗ и инвалидностью.

Одним из значимых параметров образовательной деятельности, в том числе иннова-

ционной, является разработка нормативно-правовых условий для его реализации. Администрация БПОО должна разработать необходимую нормативную базу, предусматривающую все аспекты и направления деятельности с точки зрения участия в них лиц с ОВЗ и инвалидностью. Локальная нормативная база должна быть разработана в соответствии с нормативной документацией федерального и регионального уровня. Мониторинг позволил выявить следующую ситуацию в БПОО:

- концепция развития БПОО разработана в 25 регионах (51,02 %);
- положение о БПОО – в 49 регионах (100 %);
- паспорт доступности – в 36 регионах (73,47 %);
- должностные инструкции специалистов сопровождения – в 28 регионах (57,14 %);
- другое (Положение о коррекционном отделении, Положение о ПМПК) – 13 регионов (26,53 %).

Несмотря на то, что подавляющее большинство регионов разработало необходимую документацию, сохраняется очевидный дефицит документации, регламентирующей конкретные для каждой образовательной организации направления деятельности.

3. Оснащение БПОО материально-техническими средствами для получения качественного образования:

- оборудование закуплено частично в 30 регионах (61,22 %);
- закуплено специальное учебное оборудование полностью (специализированное, учебное оборудование) в 12 регионах (24,49 %).

4. Адаптация сайта базовой профессиональной образовательной организации:

- сайт полностью адаптирован в соответствии с рекомендациями ФМЦ в 11 регионах (22,45 %);
- есть версия для слабовидящих в 31 регионе (63,27 %);
- адаптация сайта запланирована (в работе) в 22 регионах (44,89 %).

5. Организация профориентационной работы.

Важнейший аспект деятельности БПОО – это адекватная профориентация абитуриен-



тов и обучающихся, помощь в профессиональном самоопределении. Отсутствие стратегии такой работы, очевидно, скажется как на этапе обучения, так и на этапе трудоустройства выпускников. Поэтому администрации и педагогическим сотрудникам БПОО необходимо продумать концепцию развития данного направления деятельности, которая позволит проанализировать ее возможности, перспективы, ресурсы и дефициты.

На момент мониторинга:

- план профориентационной работы разработан в 40 регионах (81,63 %);
- организация структуры, занимающейся профориентацией, – в 26 регионах (53,06 %);
- профдиагностика (профессиональные пробы) проводится в 17 регионах (34,69 %);
- профконсультирование проводится в БПОО в 24 регионах (48,98 %);
- программы предпрофильного обучения разработаны в 15 регионах (30,61 %);
- концепция профориентационной работы разработана в 17 регионах (34,69 %).

6. Прохождение повышения квалификации педагогических работников БПОО.

Доступность и качество профессионального обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью во многом определяются уровнем готовности педагогического сообщества и компетентности административных решений. Данный фактор предполагает постоянное повышение квалификации сотрудников БПОО. Анализ данных мониторинга выявил, что 89,8 % БПОО проводят регулярную работу по повышению квалификации педагогических работников. Однако в 4 регионах (8,16 % от принявших участие) персонал БПОО курсы повышения квалификации не проходил, и в 1 регионе такая работа только планируется.

7. Участие БПОО в конкурсе «Абилимпикс» и других конкурсах профессионального мастерства.

Трудоустройству выпускников СПО с ОВЗ и инвалидностью способствует участие в региональных и национальных чемпионатах конкурса профессионального мастерства для людей с инвалидностью «Абилимпикс», где потенциальные работодатели могут познакомиться с будущими сотрудниками и оценить их уровень овладения умениями и навы-

ками по профессии. Анализ данных мониторинга показал:

- в конкурсе «Абилимпикс» принимали участие БПОО 23 регионов (46,94 %);
- не принимали участие БПОО 19 регионов (38,78 %);
- не планирует участие БПОО 1 регион;
- по 1 профессии приняли участие 9 БПОО (21 %);
- по 3 профессиям – 3 БПОО (6,12 %).

8. Участие в других конкурсах профессионального мастерства.

Значимым этапом подготовки к конкурсам уровня «Абилимпикс» являются конкурсы профессионального мастерства, реализуемые на уровне образовательных организаций, региона, общие конкурсы профессионального мастерства «WorldSkills», олимпиады и прочие конкурсные мероприятия. Анализ выявил, что пока этот вид деятельности недостаточно активно реализуется БПОО. Вероятно, это связано с тем, что это новый вид деятельности для многих образовательных организаций, и пока есть другие приоритетные направления. Администрации БПОО важно учесть этот вывод и сосредоточить усилия на подготовке к участию.

Итак, на уровне колледжа конкурсы профессионального мастерства реализуются в 5 регионах (10,2 %);

- на уровне региона – в 6 БПОО (12,24 %);
- планируют участие БПОО в 9 регионах (18,37 %);
- в конкурсе профессионального мастерства «WorldSkills» БПОО участвуют в 3 регионах (6,12 %);
- не принимали участие в 16 регионах (32,65 %).

9. Организация психолого-педагогического сопровождения студентов-инвалидов и ОВЗ.

Основным условием разработки и реализации адаптированной образовательной программы профессионального обучения является предоставление услуг социально-психологического сопровождения обучающимся с ОВЗ и инвалидностью. Анализ выявил, что служба социально-психологического сопро-



вождения создана в 29 БПОО (59,18 %); создание службы социально-психологического сопровождения планируется в 13 регионах (26,53 %).

10. Разработка и внедрение программ и технологий профессиональной адаптации и трудоустройства выпускников-инвалидов и лиц с ОВЗ

Содействие трудоустройству выпускников СПО, в том числе и лиц с ОВЗ и инвалидностью, является одним из целевых ориентиров образовательной деятельности. Без целенаправленной работы в данном направлении, без выделения структурных подразделений с определением плана, целей и задач, ответственных и их функционала такая работа не будет эффективной. Анализ вывил следующее:

– центр содействия / служба по трудоустройству выпускников созданы в 29 регионах РФ (59,18 %);

– планируется создание такой структурной единицы в 14 регионах (28,57 %).

11. Создание банка вакансий и служб содействия трудоустройству:

– взаимодействие со службами занятости региона проводится в 36 регионах (73,47 %);

– банк вакансий размещен на сайте БПОО в 30 регионах (61,22 %).

12. Методическое оснащение БПОО – формирование банка адаптированных образовательных программ.

Содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяются адаптированной образовательной программой.

Так, адаптированные образовательные программы не разработаны в 2 регионах (4,08 %); адаптированные образовательные программы в процессе разработки в 18 регионах (36,73 %); адаптированные образовательные программы разработаны в 22 регионах (44,9 %).

13. Изучение опыта деятельности БПОО других регионов.

Изучение и обобщение передового педагогического опыта является важнейшей пред-

посылкой совершенствования содержания и повышения эффективности образовательного процесса в целом и инновационного в частности. Мониторинг показал положительную тенденцию развития БПОО в том, что участники инновационного процесса обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью стремятся к изучению эффективных практик, заимствуют передовой опыт и делятся им. Для этих целей используются как стажировки и личные наблюдения, так и изучение сайтов передовых БПОО, консультации по телефону и Интернету. Такая самоорганизация сотрудников БПОО очень ценна и конструктивна.

Таким образом, изучение опыта реализуется БПОО в 35 регионах (71,43 %). Опыт изучался в БПОО Алтая, Москвы, Санкт-Петербурга, Череповца, Республики Саха-Якутия, Ярославской, Тамбовской, Курской, Томской, Саратовской, Самарской, Вологодской, Орловской, Мурманской и других областей.

14. Изучение международного опыта, международное сотрудничество.

Международное сотрудничество реализуется в 10 регионах с такими странами, как Белоруссия, Швейцария, Италия, Бельгия, Китай, Шотландия, Корея.

15. Участие в международных мероприятиях.

Обмен опытом на мероприятиях международного уровня реализуется в 3 регионах – 6,02 % (БПОО Владимирской, Ставропольской, Тульской областей).

В целом мониторинг реализации плана мероприятий по оснащению БПОО показал, что более половины образовательных организаций реализуют эффективный комплекс мер, направленный на достижение основной цели своей деятельности – обеспечение качества и доступности профессионального образования для лиц с ОВЗ и инвалидностью. Особое внимание решению данной проблемы уделяется в БПОО, по-видимому, имеющих длительный опыт реализации образовательных программ для лиц с инвалидностью и ОВЗ: Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, республика Башкортостан, Ульянов-



ская и Владимирская область, Кострома, Курганская область, Новосибирская область, Ставропольский и Хабаровский край. Созданные в 2016 году БПОО развивают данное направление деятельности.

Первые шаги по обеспечению доступности и качества профессионального образования для лиц с ОВЗ и инвалидностью были ориентированы на создание архитектурной доступности, эргономичности к потребностям разных нозологий обучающихся. Следующие шаги следует предпринять в направлении стратегического развития БПОО в новых условиях с акцентированием внимания на содержательных и смысловых аспектах: качество образовательного процесса, профориентация и трудоустройство. Кроме этого, требует осмысления и планирования социальное сотрудничество и партнерство.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены ключевые аспекты развития системы инклюзивного профессионального образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья; раскрываются механизмы организации и функционирования базовых профессиональных образовательных организаций, создаваемых в субъектах Российской Федерации; приводятся результаты мониторинга деятельности базовых профессиональных образовательных организаций.

Ключевые слова: инклюзивное профессиональное образование; базовые профессиональные образовательные организации; «Доступная среда»; информационная доступность; организационно-методическая доступность; кадровая доступность, материально-техническая доступность.

SUMMARY

The article considers the key aspects of development of system of inclusive vocational education of students with disabilities and the limited possibilities of health; the mechanisms of organization and functioning of the basic professional educational organizations are established in the constituent entities of the Russian Federation; the results of the monitoring activities of the basic professional educational organizations are presented.

Key words: inclusive vocational education; basic professional educational institution;

“Accessible Environment”; information availability; organizational-methodical accessibility; personnel availability; logistical availability.

ЛИТЕРАТУРА

1. Доступная среда: государственная программа Российской Федерации на 2011–2020 годы: утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 01 января 2015 г. № 1297.

2. Приходько О. Г., Левченко И. Ю., Гусейнова А. А., Мануйлова В. В. Условия для получения качественного образования лицами с инвалидностью в условиях базовой профессиональной образовательной организации // Среднее профессиональное образование. – 2016. – № 10. – С. 46–52.

3. Рожков А. И., Приходько О. Г., Левченко И. Ю., Мануйлова В. В., Гусейнова А. А. Деятельность Федерального методического центра в процессе сопровождения инклюзивного профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 53. – Ч. 11. – С. 34–38.



П. Р. Егоров, Г. Ф. Егорова

УДК 371:681.3

ДОШКОЛЬНОЕ ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ГЕРМАНИИ: АНАЛИТИКО- СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ОБЗОР

Инклюзивное образование как инновационный тип обучения людей с особыми образовательными потребностями (ООП) представляет собой определенную форму организации учебной деятельности, при которой все



обучающиеся, вне зависимости от их индивидуальных способностей и возможностей, а также принадлежности к определённым социальными культурным меньшинствам, реализуют своё неотъемлемое право на получение образования. Обучение ориентировано не только на овладение конкретным познавательным запасом, но и на максимальное социальное включение каждого особенного ребенка в общественную жизнь.

Задачи в этом направлении сформулированы Д. А. Медведевым в выступлении на заседании совета при президенте по делам инвалидов 7 апреля 2009 г. Дмитрий Анатольевич сказал следующее: «Мы просто обязаны создать нормальную систему образования для инвалидов, чтобы дети могли обучаться среди сверстников в обычных общеобразовательных школах и с раннего возраста не чувствовать себя изолированными от общества» [1].

Каждый регион, каждое образовательное учреждение имеет свою специфику. В одних случаях инклюзивная практика давно и успешно реализуется, в других она складывается с некоторыми трудностями.

Педагоги образовательных учреждений, открывающих двери для детей с ООП, должны предварительно иметь возможность получить необходимые знания и повысить свою квалификацию. Они нуждаются в учебно-методической литературе нового поколения. Чтобы не свести сложный процесс инклюзивного обучения к очередной компании, следует тщательно проанализировать зарубежный и отечественный опыт, отобразив из него то, что наиболее адекватно условиям конкретного региона и конкретному учебному заведению.

На современном этапе развития гражданского общества в российской системе образования зарождается новая образовательная модель – инклюзивное обучение детей с особыми образовательными потребностями. Мы предлагаем внедрить в Республике Саха (Якутия) непрерывную систему инклюзивного образования людей с проблемами зрения посредством использования адаптивных компьютерных технологий, которая включает в себя все

ступени развития образования (детский сад, школа, суз, вуз).

Первые шаги в области инклюзивного образования были сделаны в конце 50-х гг. прошлого столетия в нашей стране, а также в Республике Саха (Якутия). Тогда не было специализированных детских садов для детей с проблемами зрения, поэтому такие дети воспитывались в обычных детских садах наряду со здоровыми детьми. Так и один из авторов (П. Р. Егоров) в конце 50-х гг. с двумя – четырьмя процентами зрения посещал детский сад № 6 в г. Якутске.

1 июня 1978 г. в Якутске был создан детский сад № 11 «Подснежник», в котором воспитывались наряду со здоровыми ребятами и дети с проблемами зрения. В 2006 г. детский сад «Подснежник» получил статус центра развития ребенка, а в ноябре 2011 г. стал городской муниципальной экспериментальной площадкой по внедрению непрерывной системы инклюзивного образования детей с ООП. В ДОУ детский сад «Подснежник» воспитываются 330 детей, из них – 170 дети с проблемами зрения [2].

Аналогичных детских садов для детей всех нозологий в прошлом столетии было немало в нашей стране. В Якутске более десяти лет функционирует детский сад № 1 «Звездочка», в котором воспитываются наряду со здоровыми детьми и дети с диагнозом ДЦП. В городе Нерюнгри многие детские сады также работают с детьми с ООП, например, детский сад «Рябинушка» принимает детей с проблемами слуха.

31 мая 2010 г. в Парламенте Республики Саха (Якутия) впервые состоялся круглый стол на тему «Инклюзивное образование в РС (Я): проблемы и перспективы». Круглый стол был подготовлен Комитетом по науке, образованию, культуре и СМИ Государственного Собрания (Ил Тумэн). В рамках круглого стола нами сделаны рекомендации по развитию инклюзивного образования в Республике Саха.

Северо-Восточный федеральный университет (СВФУ) в лице ректора доктора педагогических наук, академика Российской ака-



демии образования Е. И. Михайловой уделяет пристальное внимание внедрению непрерывной системы инклюзивного образования в Республике Саха с целью организации и проведения фундаментальных и прикладных научных исследований в области инклюзивного образования в системе дошкольного, общего, высшего профессионального образования. Деятельность подразделений СВФУ направлена на теоретико-методологическое и научно-методическое обеспечение развития инклюзивного образования в Республике Саха, повышения квалификации и послевузовского профессионального образования специалистов образовательных учреждений, реализующих инклюзивное образование.

29 октября 2010 г. решением Учёного совета Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова создана уникальная по своему статусу и оснащению учебно-научная лаборатория адаптивных компьютерных технологий (УНЛАКТ), лучшая не только в России, но и в Европе. По программе развития СВФУ было приобретено оборудование на 14 млн рублей: сорок брайлевских строк, включая органайзеры Pronto; десятки цифровых видео увеличителей (от портативного Rubi до стационарного топаза); видеокамеры Perl для мгновенного озвучивания плоскочечатных текстов и сохранения информации на винчестере компьютера; четыре брайлевских принтера фирмы Everest для распечатки методических материалов и издания учебников по системе Брайля; устройства для изготовления рельефно-графических пособий; универсальные диктофоны с поддержкой формата Daze «Plectalk» [3].

По приказу министра образования и науки Российской Федерации А.А. Фурсенко от 30 декабря 2010 г. за № 2211 Северо-Восточный федеральный университет включен в перечень базовых образовательных учреждений высшего профессионального образования Российской Федерации, обеспечивающих условия для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. 5 марта 2011 г. приказом ректора СВФУ Е. И. Михайловой за № 149 создана постоянная комиссия

по работе со студентами с ООП, возглавляет комиссию проректор по педагогическому образованию СВФУ М. П. Федоров.

В Республике Саха (Якутия) внедряется модель непрерывного инклюзивного образования людей с ООП посредством использования адаптивных компьютерных технологий, которая включает в себя все ступени развития образования (детский сад, школа, суз, вуз). В рамках внедрения непрерывной системы инклюзивного образования организовано и проведено семь семинаров-практикумов (288 часов) с общим охватом 396 воспитателей и педагогов.

Особое внимание важно уделять интеграции детей раннего возраста, которая способствует достижению ребенком с особыми образовательными потребностями равного или близкого по возрастной норме уровня общего и речевого развития и позволяет ему на более раннем этапе своего становления влиться в среду нормально развивающихся сверстников.

В ноябре 2011 г. создана экспериментальная площадка по внедрению непрерывной системы инклюзивного образования детей с проблемами зрения посредством использования адаптивных компьютерных технологий на базе МДОУ детский сад № 11 «Подснежник» в г. Якутске; из 330 посещающих детей 170 детей с нарушениями зрения.

Опыт коррекционно-педагогической работы с детьми с проблемами зрения показал, что существуют следующие противоречия между:

– наличием в г. Якутске значительного числа детей дошкольного возраста с проблемами зрения, нуждающихся в коррекционно-педагогической помощи, и отсутствием такой помощи в других дошкольных образовательных учреждениях;

– потребностью детей с проблемами зрения и их родителей в активном включении в среду нормально развивающихся сверстников и отсутствием в ДОУ отлаженного механизма реализации для каждого ребенка оптимальной модели интеграции;

– необходимостью участия родителей в коррекционно-педагогическом процессе и от-



существованием эффективных технологий взаимодействия ДООУ и семьи по данному направлению.

Необходимость разрешения выявленных противоречий обусловила выбор темы исследования «Организационно-педагогические условия непрерывной системы инклюзивного образования дошкольников с проблемами зрения и посредством использования адаптивных компьютерных технологий».

Объект эксперимента – процесс организации непрерывной системы инклюзивного образования дошкольников с особыми образовательными потребностями.

Предмет эксперимента – организационно-педагогические условия непрерывной системы инклюзивного образования дошкольников с особыми образовательными потребностями посредством использования компьютерных технологий.

Цель эксперимента: определить, теоретически обосновать и проверить на практике организационно-педагогические условия непрерывной системы инклюзивного образования дошкольников с особыми образовательными потребностями посредством использования адаптивных компьютерных технологий.

Гипотеза: непрерывная система инклюзивного образования дошкольников с особыми образовательными потребностями посредством использования адаптивных компьютерных технологий будет эффективной, если:

– инклюзивное обучение дошкольников с проблемами зрения будет осуществляться посредством использования адаптивных компьютерных технологий;

– разработать и обосновать теоретическую модель непрерывной системы инклюзивного образования дошкольников с особыми образовательными потребностями, опирающуюся на использование ими адаптивных компьютерных технологий в воспитательном процессе;

– обеспечить раннее начало комплексной коррекционной работы с дошкольниками с особыми образовательными потребностями посредством использования адаптивных компьютерных технологий;

– разработать и апробировать систему взаимодействия педагогов с родителями, направленную на активное включение родителей в коррекционно-педагогический процесс.

Задачи эксперимента:

1. Обосновать теоретико-методологические основы непрерывной системы инклюзивного образования дошкольников с особыми образовательными потребностями посредством использования адаптивных компьютерных технологий.

2. Определить возможности и пути оптимизации непрерывной системы инклюзивного образования дошкольников с особыми образовательными потребностями, направленные на нивелирование специфических трудностей, обусловленных зрительной депривацией.

3. Разработать и проверить на практике теоретическую модель непрерывной системы инклюзивного образования дошкольников с особыми образовательными потребностями, представляющую систему взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих эффективное использование адаптивных компьютерных технологий.

4. Подготовить научно-практические рекомендации непрерывной системы инклюзивного образования дошкольников с особыми образовательными потребностями на основе диагностики возможностей использования ими адаптивных компьютерных технологий и уровней сформированности информационной компетентности.

Сроки эксперимента: сентябрь 2010 г. – август 2013 г.

Этапы эксперимента:

I этап (подготовительный) – февраль 2011 г. – сентябрь 2011 г. Анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования и существующей практики. Подготовка материальной базы эксперимента. Формирование творческой группы педагогов-экспериментаторов. Проведение для членов творческой группы семинара на тему «Актуальные проблемы воспитания и обучения дошкольников с проблемами зрения» (17 ч.). Изучение профессиональной готовности педагогического кол-



лектива детского сада к экспериментальной работе.

II этап (практический) – сентябрь 2011 г. – май 2013 г. Проведение исходных констатирующих срезов. Разработка и апробация теоретической модели непрерывной системы инклюзивного образования дошкольников с особыми образовательными потребностями посредством использования адаптивных компьютерных технологий. Перестройка системы коррекционно-педагогической работы. Отслеживание процесса, промежуточных результатов. Корректировка испытываемой технологии. Контрольные срезы.

III этап (обобщающий) – июнь 2013 г. – август 2013 г. Анализ полученных результатов. Разработка методических рекомендаций непрерывной системы инклюзивного образования дошкольников с особыми образовательными потребностями.

IV этап (внедренческий) – с сентября 2013 г. Распространение опыта работы по данной проблеме. В образовании применение адаптивных компьютерных технологий имеет два основных аспекта: компьютер как предмет изучения и компьютер как средство обучения и развития, а при инклюзивном образовании – еще и средство коррекции и реабилитации.

Адаптивные компьютерные технологии – это специальные компьютерные технологии, предназначенные для самостоятельной (без посторонней помощи) работы людей с особыми образовательными потребностями на персональном компьютере. Они имеют дополнительную компенсаторную функцию – нивелирование вызываемых зрительной, слуховой и иной депривацией трудностей, предоставляют людям с ООП возможность участия в различных видах и формах современной жизнедеятельности, включая образование и профессиональную работу наравне с остальными членами общества. Это определяет значимость адаптивных компьютерных технологий как эффективный фактор социализации людей с ООП и их полной интеграции в современное общество [4].

Использование адаптивных компьютерных технологий в инклюзивном образовании

детей с проблемами зрения, базирующихся на применении компьютера, обладают рядом преимуществ, при обучении и коррекции детей с сенсорными нарушениями:

1. Создание игровой среды с учетом коррекционных задач.
2. Разнообразная подача учебного материала.
3. Действия обучаемого находятся под постоянным контролем.
4. Возможность выбора оптимального темпа прохождения материала.

В отличие от обычных технических средств обучения адаптивные компьютерные технологии позволяют не только обеспечить ребенка готовой, строго отобранной, соответствующим образом организованной информацией, но и развивать интеллектуальные, творческие способности, и что очень актуально в дошкольном детстве – умение самостоятельно приобретать новые знания.

Факторы, которые необходимо учитывать при работе с детьми с патологией зрения: состав и структура нарушенных функций глаза; целевые установки на восприятие и последующее воспроизведение объектов и процессов; характерные признаки объектов и процессов, доступные для восприятия с помощью сохранной сенсорной системы; полноту первоначального восприятия, глубину анализа и синтеза признаков и свойств обучаемых объектов, их изменений и превращений; частоту восприятия и воспроизведения изучаемых объектов и процессов в ходе познавательной деятельности воспитанников.

Занятия на компьютере имеют большое значение для развития мелкой моторики пальцев рук. С помощью мультимедийных презентаций разучиваются с детьми комплексы упражнений зрительных гимнастик, упражнений для снятия зрительного утомления.

В коррекционной работе тифлопедагога с использованием адаптивных компьютерных технологий выделяются следующие направления: средний дошкольный возраст – сенсорное развитие (задания на восприятие цвета, формы, величины; ориентировки относительно себя). Старший возраст – развитие



зрительного восприятия, ориентировка в пространстве, развитие психических (память, внимание, мышление, воображение) и речевых функций детей. Рекомендованное время занятий на компьютере для дошкольников средней группы по 5–7 мин, для старшей и подготовительной групп – по 10–15 мин, с перерывом на зрительную гимнастику.

В мае 2013 года в СВФУ на базе УНЛАКТ решением ученого совета СВФУ создан единственный за Уралом Северо-Восточный научно-инновационный центр развития инклюзивного образования (СВ НИЦ РИО). Основной целью деятельности СВ НИЦ РИО является методологическая, технологическая и методическая разработка вопросов использования адаптивных компьютерных технологий для создания специальных условий студентам с ООП в процессе их инклюзивного обучения в вузе.

2012 г. в России можно назвать «революционным» в плане появления законодательных и правовых актов, регулирующих внедрение непрерывной системы инклюзивного образования людей с ООП, что способствовало активному внедрению инклюзивного образования во всех учебных заведениях Российской Федерации.

3 мая 2012 г. Президент России Д. А. Медведев подписал федеральный закон о ратификации данной конвенции, и Россия стала 111 страной, ратифицировавшей международную конвенцию ООН о правах инвалидов.

Статья 24. Образование: Международная конвенция о правах инвалидов Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 г. № 61/106 [5].

Статья 24. Образование Государства-участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [6].

Глава 1. Общие положения. Статья 2. Основные понятия, используемые в настоящем

Федеральном законе. 16) 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; 27) инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Глава 11. Особенности реализации некоторых видов образовательных программ и получения образования отдельными категориями обучающихся. Статья 79. Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. 24 августа 2012 г. на расширенной коллегии министерства образования Республики Саха (Якутия) была единогласно утверждена «Концепция инклюзивного образования Республики Саха (Якутия)» (автор – кандидат педагогических наук П. Р. Егоров) [7].

Цель концепции – качественное и планомерное усовершенствование системы образования и социальной реабилитации детей с ООП путем внедрения инклюзивного образования, направленного на полноценное развитие и самореализацию детей с ООП.

В Германии после завершения реформы образования в 1970-е гг. детским садам наряду с воспитательной функцией вменялась и образовательная функция. Потребность увеличения мест в детских садах стала повышаться в связи с демографическим взрывом и необходимостью родителей зарабатывать на жизнь, тем самым вынуждая их отдавать своих детей в детские сады.

Сфера образовательной деятельности детских садов в каждой федеральной земле Германии регулируется и утверждается в соответствии с земельными нормативными актами, к примеру, в Гамбурге это происходит в соответствии с «Гамбургскими образовательными рекомендациями» по семи направлениям: тело, движение и здоровье; социальная и культурная окружающая среда; ком-



муникации: языки, письменная культура и средства массовой информации; художественные виды; музыка; математика; природа – окружающая среда – техника [8].

Ежедневно в своей работе с детьми воспитателями детских садов Гамбурга учитываются эти семь направлений в сфере образования, и фокус воспитательной работы акцентируется как раз на них, а не только на формировании социальной компетенции. Постулат, что дети нуждаются в других детях для развития языковой и социальной компетенции, уже становится общераспространенным фактом, ведь дети учатся в игре. Таким образом, игра вокруг ребенка инициируется лучше всего самими детьми и без вмешательства взрослого.

Языковое развитие и развитие личности ребенка могут происходить в игре с другими детьми без необходимости присутствия взрослых, ведь именно в конфликтных ситуациях дети учатся говорить о своих желаниях, контролировать свои действия. «Все дети, молодые люди и взрослые как здоровые, так и с проблемами здоровья должны вместе играть с самого начала, учиться и жить. От ясельного возраста до аттестата зрелости, рядом работать и жить» [9, s. 7]. Этим высказыванием У. Хаймлих настаивает на внедрении инклюзии во всех периодах человеческой жизни. Поэтому начало мысли об инклюзии должно закладываться уже в раннем детстве, лишь тогда у человека будут сформированы основные установки по отношению к людям с проблемами здоровья. Именно тогда современное общество сможет понимать инклюзию и принимать этих людей.

Большинство родителей после окончания их детьми инклюзивного детского сада уже не желали, чтобы их дети обучались в специальных школах, а требовали от властей школьное инклюзивное обучение своих детей.

В результате таких требований в 1975 г. были созданы такие инклюзивные начальные школы, как Fläming-и Uckermark и начальная школа в Берлине [9, s. 18]. Еще 15 лет назад в Германии примерно 20000 детей с проблемами здоровья посещали инклюзивные детские

сады и примерно 27000 детей с проблемами здоровья – специальные учреждения, что соответствует коэффициенту интеграции 43%. По всей Германии процентное соотношение изменялось от 80% в Бремене и Гессене лишь до 14% в Баварии [10].

Результаты статистического анализа К. Клемма по исследованию внедрения инклюзивного образования в Германии показывают следующую картину: в 2011 г. коэффициент интеграции детей с проблемами здоровья в общество составляет в пределах федерации уже 67,1%. Бавария, Нижняя Саксония и Баден-Вюртемберг остаются в конце списка: лишь 40% их детей с проблемами здоровья воспитываются и обучаются в инклюзивных учреждениях. В противоположность этому Берлин лидирует с 99,2%, далее Бранденбург (95,9%), Саксония-Ангальт (92,5%) и Гамбург (91,2%) [11].

«Самая занимательная игрушка ребенка – это другой ребенок». Эта цитата Б. Шоу характеризует высокое воспитательное значение игры. При посещении детского сада ребенком именно игра – одно из самых важных эволюционных условий развития детей. Во время наших посещений детских садов Гамбурга мы заметили слабую образовательную деятельность детских садов, в основном работа их сводилась лишь к воспитательным функциям и функциям надзора. Упор делается именно на игровой компонент. Когда мы спросили воспитателя старшей группы о подготовке к школе шестилетнего незрячего мальчика, то она ответила, что этим занимается раз в неделю учитель из специальной школы.

Хотя инклюзивное образование в Германии внедряется многие годы, ощутимых улучшений для людей с проблемами зрения мы не заметили. К примеру, система Л. Брайля в Германии, как и во многих европейских странах, преподается не на должном уровне в связи с тем, что сейчас имеются новые информационные технологии, которые позволяют использовать синтезаторы речи. Информационные технологии, которые мы называем «адаптивными компьютерными технологиями» и которые внедряются в Российской Федерации, в Гамбурге, на наш взгляд, актив-



но не применяются в учебном процессе для слабовидящих школьников и студентов.

Сегодня выбор инклюзивного детского сада является необходимым условием для успешной социализации детей с проблемами здоровья. Включение ребенка с проблемами здоровья в социум может и должно происходить уже в первом учебном учреждении, в детском саду. Тогда в школу, и тем более в вуз, придут уже подготовленные молодые люди, а вузам не надо будет тратить время и свои ресурсы на их адаптацию.

Таким образом, все дети должны воспитываться совместно. Это может происходить тогда и только тогда, когда права детей с проблемами здоровья укрепляются проводимой грамотной социальной политикой государства и в условиях толерантного отношения современного общества к таким детям. Наряду с этим необходимы современные педагогические программы и систематическое повышение квалификаций работников детских садов и учителей школ.

АННОТАЦИЯ

В данной статье авторы приводят результаты своих научных исследований во время стажировки в области инклюзивного образования людей с особыми образовательными потребностями в Гамбурге (Германия), которую они прошли осенью 2013 года в рамках стипендиата немецкой программы академических обменов Deutscher akademischer Austauschdienst (DAAD). В своей статье авторы используют не только научные материалы немецких и российских учёных по педагогике, но и свои эмпирические наблюдения, проводимые в течение двух десятилетий как в Республике Саха (Якутия), так и во время научной стажировки в Гамбурге при посещении детских садов. После посещения авторами детских садов Гамбурга они отмечают слабую образовательную деятельность детских садов – в основном работа их сводится лишь к воспитательным функциям и функциям надзора.

Ключевые слова: инклюзивное образование, люди с особыми образовательными потребностями, система Брайля, адаптивные

компьютерные технологии, брайлевская строка, программы увеличения шрифтов, дети с проблемами зрения, непрерывная система инклюзивного образования.

SUMMARY

In this article the authors present the results of their research during an internship in the field of inclusive education of people with special educational needs in Hamburg (Germany), which they passed in the fall of 2013 as part of the scholarship program of the German academic exchange program Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). In the article the authors use not only the scientific materials of German and Russian pedagogical scientists, but also their empirical observations, conducted during two decades both in the Republic of Sakha (Yakutia) and during a scientific internship in Hamburg while visiting kindergartens. After visiting the kindergartens in Hamburg, the authors note the weak educational activity of kindergartens – mainly work is reduced only to educational functions and supervision functions.

Key words: inclusive education, people with special educational needs, the Braille system, adaptive computer technologies, the Braille line, font enhancement programs, children with vision problems, continuous system of inclusive education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Медведев Д. А. Выступление на заседании Совета при Президенте по делам инвалидов 7 апреля 2009 года.
2. Егоров П. Р. Обеспечение инклюзивного образования в Республике Саха (Якутия) // Инклюзивное образование: методология, практика, технология. Материалы международной научно-практической конференции. – М., 2011. – С. 202–203.
3. Егоров П. Р. Адаптивные компьютерные технологии в инклюзивном образовании детей с проблемами зрения // Инновации в образовании. – М., 2012. – № 7. – С. 101–106.
4. Егоров П. Р. Организационно-педагогические условия профессионального образования людей с особыми образовательными потребностями посредством использования адаптивных компьютерных технологий: ав-



тореф. дис. ... канд. пед. наук. – Якутск, 2010. – 21 с.

5. Международная конвенция о правах инвалидов Генеральной Ассамблеи ООН. – 13.12.2006. – №61/106.

6. Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – Российская Газета. – 2012. – 31 дек. – № 5976.

7. Концепция инклюзивного образования Республики Саха (Якутия) от 24.08.2012.

8. Hamburger Bildungsempfehlungen [Электронный ресурс]. – 2012. – URL: <http://www.hamburg.de/kita/116828/bildungsempfehlungen.html>.

9. Heimlich, Ulrich. Gemeinsam von Anfang an. Inklusion für unsere Kinder mit und ohne Behinderung. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2012.

10. Heimlich, Ulrich. Integrative Pädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer Urban, 2003.

11. Klemm, Klaus. Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. Bertelsmann-Stiftung, 2013.



Н. Л. Литов

УДК 796.062

ФОРМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АДАПТИВНОМ СТУДЕНЧЕСКОМ СПОРТЕ

Требованиями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» определены условия получения образования лицами с ограниченными возможностями, в частности, установление льгот при поступлении в образовательные организации среднего про-

фессионального и высшего образования и создание безбарьерной среды для жизнедеятельности.

В последние годы улучшилась ситуация с приемом на обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья. Однако для развития физической культуры и спорта студентов-инвалидов основные проблемы связаны с отсутствием спортивных залов, специального оборудования и инвентаря, научно обоснованных программ и методик адаптивного физического воспитания с учетом нозологических групп, программ спортивной подготовки в условиях инклюзивного образования, а также с нехваткой специалистов по адаптивной физической культуре и спорту [2, с. 562].

В настоящее время нет общей для всех образовательных организаций концепции физического воспитания обучающихся с ограниченными возможностями, недостаточно обоснованы организационные формы и технологические подходы к проведению инклюзивных тренировочных занятий по физической культуре и спорту.

Цель статьи – раскрыть основные проблемы инклюзии адаптивного спорта и формы организации процесса спортивной подготовки студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Адаптивный спорт не только оказывает благотворное оздоровительное воздействие на спортсмена с ограниченными возможностями, но и играет значительную роль в его социализации, социально важен для отвлечения людей от своих болезней и проблем в процессе тренировочной и соревновательной деятельности [1, с. 2].

Спорт для людей с ограниченными возможностями – это особый мир отношений и переживаний, который увлекает, сосредотачивает внимание на новых объектах, переключает психическую деятельность, создает зарядку, смену эмоций и настроения. С другой стороны, это активная творческая деятельность, где инвалиды с эстетическими погрешностями в движении стремятся к совершенству, улучшая свои физические показатели, создавая свой индивидуальный стиль и вкла-



дывая в него гармонию бодрости и силы духа. Это придает поведению и характеру новый колорит, который позволяет инвалиду повысить оценку собственного «Я», чувствовать себя полезным гражданином своего общества, т. е. социализироваться в нем [6, с. 603].

В статье 12 Федерального закона «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» отражены положения, закрепляющие права лиц с ограниченными возможностями в сфере физической культуры и спорта, а также ответственность органов управления. В настоящем законе (ред. от 02.07.2013, часть 7, ст. 31) записано требование к органам исполнительной власти: «...создают детско-юношеские спортивно-адаптивные школы, адаптивные детско-юношеские клубы физической подготовки. Образовательные организации вправе создавать филиалы, отделения, структурные подразделения по адаптивному спорту» [7].

12 марта 2008 года был подписан важный для развития адаптивного спорта документ – Письмо Федерального агентства по физической культуре, спорту и туризму РФ «Об учреждениях адаптивной физической культуры и адаптивного спорта (дополнение к Методическим рекомендациям по организации деятельности спортивных школ в Российской Федерации)» [4]. Данный документ используется в работе по организации деятельности отделений и групп по адаптивному спорту в учреждениях дополнительного образования, школ высшего спортивного мастерства, училищ олимпийского резерва, центров спортивной подготовки, физкультурно-спортивных клубов инвалидов и других физкультурно-спортивных организаций, осуществляющих работу с лицами с ограниченными возможностями. Указанные методические рекомендации изданы для использования органами исполнительной власти субъектов РФ, органами местного самоуправления, непосредственно учреждениями при разработке своих нормативных актов.

Региональный опыт создания условий для занятий адаптивной физической культурой и спортом лиц с ограниченными возмож-

ностями достаточно обширен и представлен различными видами и формами. В целом же проводимая работа носит локальный характер. Можно отметить выраженный акцент на лечебном компоненте физкультурно-оздоровительной работы с данным контингентом и в меньшей степени – ориентацию на социально-интеграционный аспект средствами адаптивного спорта.

В последнее время количество физкультурно-оздоровительных и спортивных мероприятий с участием лиц с ограниченными возможностями здоровья растет, но проводятся они эпизодически – система адаптивного спорта находится в стадии становления. Очевиден острый дефицит квалифицированных кадров, способных обеспечить не только педагогическое, но и медицинское, и психологическое сопровождение занятий с представителями различных нозологических групп. Не хватает организаторов, умеющих спланировать, организовать и провести спортивные соревнования с участниками, имеющими ограниченные возможности. Зачастую отсутствуют ставки тренеров-преподавателей по адаптивной физической культуре, да и уровень заработной платы специалистов, работающих с данной категорией, не высок [2, с. 563].

В соответствии с Приказом Минобрнауки России № 1065 от 13 сентября 2013 г. для развития студенческого спорта образовательными организациями могут создаваться спортивные клубы [5]. Спортивный клуб, созданный в качестве структурного подразделения образовательной организации, осуществляет свою деятельность в соответствии с положением о спортивном клубе, утверждаемым в установленном уставом образовательной организации порядке. Спортивный клуб, созданный в виде общественного объединения, осуществляет свою деятельность в соответствии с Федеральным законом «Об общественных объединениях». Одним из направлений деятельности студенческого спортивного клуба является организация работы по физической реабилитации обучающихся, имеющих отклонения в состоянии здоровья, ограниченные возможности здоровья, привлечение их к участию и



проведению массовых физкультурно-оздоровительных и спортивных мероприятий.

По мнению А. С. Махова, О. Н. Степановой [3, с. 99], создание общественных спортивных организаций для лиц с инвалидностью на базе образовательных организаций высшего образования позволит существенно усилить социально-гуманитарный аспект работы с инвалидами, что позволит решить главную задачу – вовлечение в интенсивные занятия спортом как можно большего числа инвалидов в целях использования физкультуры и спорта как одного из важнейших средств для их адаптации и интеграции в жизнь общества, поскольку эти занятия создают психические установки, крайне необходимые для успешного воссоединения инвалида с обществом и участия в полезном труде.

Однако, признавая ценность инклюзивного образования, следует отметить ряд факторов, которые препятствуют его реализации в образовательных организациях. В частности, недостаточно толерантное отношение части обучающихся к инвалидам, психологическая неготовность воспринимать их как полноправных и полноценных членов общества.

Активизация работы со студентами с инвалидностью в области адаптивного спорта, несомненно, будет иметь большое социальное значение и способствовать гуманизации самого студенчества, изменению его отношения к этой группе обучающихся.

Возможно несколько организационных форм спортивной подготовки студентов с ограниченными возможностями: проведение инклюзивных занятий по видам спорта, тренировочных занятий в специализированных группах по адаптивным видам спорта и участие в физкультурно-оздоровительных и спортивных мероприятиях образовательных организаций.

В условиях инклюзивной образовательной среды с целью социализации обучающихся с ограниченными возможностями их занятия будут реализовываться с использованием индивидуального подхода с учетом уровня физической подготовленности и диапазоном двигательных возможностей; будут

иметь разное содержание, но могут проводиться совместно с практически здоровыми обучающимися. При этом тренировочный процесс должен быть ориентирован на коррекцию двигательных нарушений, развитие основных и дефицитарных физических способностей: выносливости, силовых и скоростно-силовых качеств, координационных способностей, а также способствовать формированию навыка здорового образа жизни обучающихся.

Совместное инклюзивное обучение новым двигательным действиям и совершенствование элементов техники спортивных упражнений не только помогает лицам с инвалидностью адаптироваться к жизни, но и позволяет их здоровым сверстникам формировать компетенции командной работы и коммуникативного взаимодействия, толерантность и ответственность, что предусмотрено требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования.

При проведении занятий в специализированных группах по адаптивным видам спорта инклюзия осуществляется путем участия практически здорового спортсмена как в тренировочном процессе, так и в условиях соревновательной деятельности в качестве участника команды или спортсмена-ведущего (гида) в дисциплинах адаптивного спорта, где официальными правилами предусмотрены такие условия участия в соревнованиях: например, волейбол сидя в спорте лиц с поражениями опорно-двигательного аппарата (спорт ПОДА); циклические виды адаптивного спорта (лыжные гонки, биатлон, легкая атлетика) в спорте лиц с нарушениями зрения (спорт слепых). Совместное совершенствование физического мастерства в избранном виде спорта способствует мотивационно-ценностному отношению к физической культуре и спорту, повышению интереса к максимальному развитию собственных возможностей в спортивной деятельности всех участников инклюзивного процесса.

Участие студентов с ограниченными возможностями в физкультурно-оздоровитель-



ных мероприятиях возможно путем выполнения тестовых двигательных заданий, адаптированных с учетом их нозологии, уровня подготовленности и потенциальных двигательных возможностей. Тестирование для данной категории участников следует проводить на добровольной основе с целью демонстрации развития их способностей и достижения успехов, а не для ранжирования и занятого места. Достижение прогресса у таких обучающихся проявляется именно в том, что они способны продемонстрировать при наличии выраженных нарушений развития, а не в том, что им недоступно. В условиях инклюзивного образования существуют методологические сложности проведения сравнения данных эмпирических исследований участников с разным уровнем здоровья и подготовленности.

В настоящее время на стадии внедрения находятся перечни испытаний Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» для лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с инвалидностью. Комплекс ГТО будет способствовать повышению эффективности процесса реабилитации и социальной интеграции лиц с отклонениями в состоянии здоровья.

Участие в официальных спортивных мероприятиях по отдельным видам спорта обучающихся с ограниченными возможностями наравне с другими участниками затруднительно, а инклюзия возможна в виде сильной помощи в подготовке, проведении и судействе подобных спортивных мероприятий. В результате совместной деятельности происходит взаимная адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья и окружающих их участников соревновательной деятельности. В данном случае инклюзия рассматривается как процесс увеличения степени участия каждого отдельного обучающегося в социальной жизни образовательной организации и снижения степени его изоляции от социума.

В деятельности каждой из перечисленных выше организационных форм процесса спортивной подготовки в адаптивном спорте должны быть учтены возможности для осу-

ществления инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями; формирования у них навыков здорового образа жизни, приобщения их к ценностям физической культуры и спорта. Инклюзия является возможностью придать всем обучающимся с ограниченными возможностями здоровья уверенность в себе и в собственных силах, создать условия для формирования личности и адаптации в социуме.

Очевидно, что условия для осуществления социальной интеграции будут наилучшими при организации инклюзивных занятий по физической культуре и спорту обучающихся с ограниченными возможностями и участие их в физкультурно-оздоровительных и спортивных мероприятиях образовательных организаций.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрыты основные проблемы инклюзии адаптивного студенческого спорта и формы организации процесса спортивной подготовки студентов с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: инклюзивное образование, обучающийся с ограниченными возможностями, студенческий спорт, адаптивный спорт.

SUMMARY

The main problems of adaptive student's sports development and a form of the organization of sports preparation process of students with limited opportunities in the article are presented.

Key words: inclusive education, disabled learner, student sport, adaptive sports.

ЛИТЕРАТУРА

1. Евсеев Д. С. Концепция дополнительного образования в области адаптивной физической культуры / Д. С. Евсеев, С. П. Евсеев // Адаптивная физическая культура. – 2004. – № 4 (20). – С. 2–9.

2. Литош Н. Л. Проблемы организации адаптивного студенческого спорта / Студенческое спортивное движение: состояние, проблемы, перспективы развития: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Красноярск, 21–22 ноября 2013 г. – Красноярск, 2013. – С. 562–565.



3. Махов А. С. Спортивно-оздоровительный клуб инвалидов в вузе: становление, организация, перспективы / А. С. Махов, О. Н. Степанова // Высшее образование в России. – 2012. – № 10. – С. 99–105.

4. Методические рекомендации об организации детско-юношеских спортивно-адаптивных школ: письмо Федерального агентства по физической культуре, спорту и туризму от 12.03.2008 г.

5. Об утверждении порядка осуществления деятельности школьных спортивных клубов и студенческих спортивных клубов: приказ Минобрнауки России от 13 сентября 2013 г. № 1065 // Российская газета. – 2013. – 22 октября. – № 30325.

6. Сунагатова Л. В. Влияние адаптивного спорта на социальную адаптацию инвалидов / Л. В. Сунагатова, У. А. Марченкова. // Молодой ученый. – 2012. – № 12. – С. 603–607.

7. О физической культуре и спорте в Российской Федерации: федер. закон от 4 декабря 2007 года № 329-ФЗ // Российская газета. – 2007. – 8 декабря. – № 276.



Н. Ю. Флотская, С. Ю. Буланова

УДК 376.091(045)

МОДЕЛИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЦИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ СТРАН БАРЕНЦ-РЕГИОНА

Вариативность национальных образовательных систем, их структурная разница, многообразие способов решения конкретных

задач отличают современный мировой образовательный процесс. При этом в нем прослеживается ряд общих тенденций, среди которых особое место занимает реализация инклюзивного образования. Известно, что обеспечение доступности образования для всех обозначено в качестве главной цели инклюзивного обучения, не менее важным является устранение в образовательном процессе любой дискриминации. В разных европейских странах указанная цель достигается различными путями.

К лицам, имеющим особые образовательные потребности, относят разные группы детей. Это могут быть дети мигрантов, одаренные дети, лица с ограниченными возможностями здоровья и т. п. Особое место среди данных групп обучающихся занимают дети с ограниченными возможностями здоровья, так как они нуждаются в сопровождении и поддержке в гораздо большей степени, чем другие группы детей. Кроме того, их социальный статус наиболее уязвим. В связи с этим первые инклюзивные практики возникли и стали осуществляться применительно к данной группе обучающихся. К настоящему времени в мире уже накоплен определенный опыт реализации инклюзивного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. В разных странах сложились определенные подходы к организации инклюзивного образования, которые отражают социальный опыт и национальные особенности. Анализ и обобщение опыта реализации инклюзивных практик в странах Баренц-региона (Финляндия, Швеция, Норвегия, Дания) позволили представить инклюзивное образование в виде моделей, где учтены уровни реализации инклюзивного образования в конкретной стране и способы его реализации.

Цель статьи – охарактеризовать модели реализации инклюзивного обучения в национальных образовательных системах стран Баренц-региона.

В течение нескольких десятилетий, начиная с 70-х годов двадцатого века, в европейских странах обозначилась тенденция развития системы образования детей с особыми



потребностями в сторону интеграции. Происходило сокращение количества специализированных школ, ученики из этих школ переводились в обычные учебные заведения, формировалась и развивалась система инклюзивного образования. Государственная политика в области образования трансформировалась в сторону смягчения практик неравенства и повышения доступности форм и видов образования для представителей различных групп общества, анализировался первый опыт применения инклюзивных практик обучения. В результате данных процессов в странах Баренц-региона, таких как Финляндия, Швеция, Норвегия, Дания, сложились свои подходы к организации инклюзивного образования. Так, в Финляндии право детей с ограниченными возможностями здоровья на получение образования в инклюзивных условиях отражено на законодательном уровне. В законе обозначено обязательное наличие доступности образования для людей с ограниченными возможностями здоровья. Доступность предусматривает создание в зависимости от нозологии и видов нарушений такой образовательной среды, которая была бы максимально адаптирована к потребностям обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Специальные изменения, внесенные в национальный учебный план, должны обеспечить успешную интеграцию лиц с ограниченными возможностями здоровья в массовую школу.

В Финляндии существует семь государственных консультативно-образовательных центров, которые образуют систему сопровождения, поддержки и помощи не только обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, но и школьных педагогов, и родителей детей с ограниченными возможностями здоровья. Работники центров организуют как долгосрочные курсы, реализуемые в самих центрах, так и краткосрочные курсы, мастер-классы по обучению детей с ограниченными возможностями здоровья, выезжая для этого в обычные школы. Педагогов обучают работе с детьми с разными проблемами здоровья, с разными нозологиями.

Консультативно-образовательные центры расположены по территории страны неравно-

мерно. Так, на севере страны существует всего один центр, который обеспечивает сопровождение и поддержку обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Работники центров сталкиваются с ситуацией позднего обращения педагогов и родителей по поводу проблем в обучении ребенка, время для организации эффективной помощи и коррекционной работы бывает упущено, так как в стране отсутствует единая национальная база данных о детях с ограниченными возможностями здоровья.

Отметим, что в Финляндии для реализации инклюзивных практик обучения готовят соответствующие педагогические кадры университетского уровня. Например, специальный курс «Обучение преподавателей» (60 кредитов) разработан в Лапландском университете. Обучаться по данной программе может любой специалист, который хочет изменить профиль своей деятельности и стать учителем. Принцип инклюзивного обучения, интерпретирующий и исследовательский принципы рассматриваются в качестве основных при подготовке педагогов.

На муниципальном уровне инклюзия реализуется в разных формах. Так, инклюзивные практики могут реализовываться в одном конкретном классе, который состоит из категорий учеников (детей с ограниченными возможностями здоровья и обычных школьников), двух педагогов, вместе с которыми при необходимости может работать ассистент – специальный педагог. Количество учеников в таком объединенном классе может достигать 25 человек.

Дети с ограниченными возможностями здоровья идут в ту школу, которая ближе им по месту жительства. В школе с такими детьми работает целая группа специалистов, которые осуществляют сопровождение учеников в образовательном процессе. В группу входят руководители школы, медицинские работники, учителя и помощники учителей, специальные педагоги. Для обсуждения вопросов поддержки определенного ученика на регулярной основе данная группа собирается и принимает необходимые решения. В случае необходимости по инициативе педагогов или родителей может быть привлечен психолог.



Рис. 1. Модель реализации инклюзивного образования в Финляндии

Инклюзивное обучение в Финляндии реализуется в еще одной форме – это специальные классы, которые открываются в обычных массовых школах. Если дети имеют более тяжелые или сочетанные нарушения, они обучаются именно в таких классах, количество учеников в которых не превышает, как правило, 10 человек. С детьми работают несколько человек: ассистент и два-три специальных педагога. Для всех школьников с ограниченными возможностями здоровья разработаны индивидуальные учебные планы. По окончании школы такой ученик получает соответствующую справку.

Таким образом, реализация инклюзивного образования в Финляндии может быть представлена в следующей обобщенной модели (рисунок 1).

Среди проблем в процессе реализации инклюзивных практик для финских педагогов основная на сегодняшний день – недостаточная разработка конкретных методов и приемов работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

На наш взгляд, хорошую перспективу имеет такая форма сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, которая сейчас активно разрабатывается в Финляндии, как взаимодействие учителей в инклюзивном образовательном процессе, так называемое «со-учительство» [1].

В законодательном аспекте похожая ситуация наблюдается в Швеции. В законе также обозначено обязательное наличие доступности образования для людей с ограниченными возможностями здоровья, такие дети имеют право обучаться в массовой школе.

Говоря о подготовке учительских кадров в Швеции, следует отметить, что основы инклюзивного мышления формируются у будущих педагогов при изучении всех учебных дисциплин. В университетах есть обязательные курсы по специальному образованию (15 кредитов), которые включены во все образовательные программы подготовки учителей.

Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в обычных классах – распространенная практика в шведских му-



Рис. 2. Модель реализации инклюзивного образования в Швеции

ниципалитетах. Такие ученики помимо уроков в классе несколько часов в неделю занимаются в отдельной группе со специальным педагогом. Как правило, в таких классах и группах педагоги работают парами. Подготовка ребенка с ограниченными возможностями здоровья к обучению только в обычном классе – основная задача шведских учителей, реализующих инклюзивные практики. В школе есть комиссия (педагогический совет), которая собирается, если у школьника с ограниченными возможностями здоровья возникают какие-нибудь проблемы. Возникшая ситуация анализируется и принимаются меры, направленные на коррекцию ситуации и организацию помощи ребенку, при необходимости ребенок даже может быть по решению комиссии направлен на лечение в больницу.

Несмотря на то, что определенные традиции инклюзии в шведском образовании уже сложились, сами педагоги испытывают необходимость в обобщении опыта и создании новых способов и форм интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в систему обучения [1].

В целом модель реализации инклюзивного образования в Швеции представлена на рисунке 2.

В Норвегии, как и в других странах Баренц-региона, инклюзивное образование закреплено на законодательном уровне. Однако помощь группам детей различных нозологий предоставляется системой государственных центров, которые специализируются по разным видам нарушений (слуха, зрения, эмоциональной сферы и т. д.).

В норвежских университетах осуществляется подготовка педагогов для реализации инклюзивного образования. Будущие учителя в обязательном порядке осваивают курс специальной педагогики, где есть раздел, посвященный инклюзивному обучению. Студенты перенимают опыт реализации инклюзивного образования в европейских странах, так как в период обучения педагогическая практика проводится не только в разных образовательных учреждениях, но и в разных странах Европы.

В норвежских муниципалитетах, как и в муниципалитетах других стран Баренц-регио-

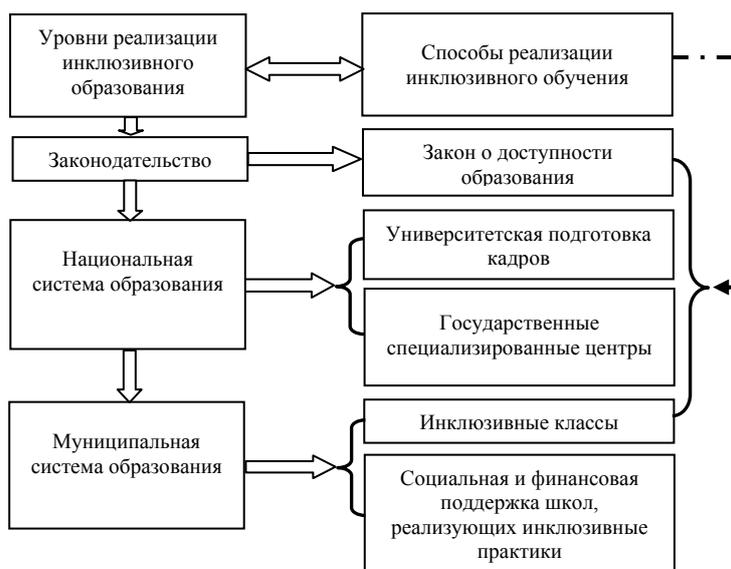


Рис. 3. Модель реализации инклюзивного образования в Норвегии

на, дети с ограниченными возможностями здоровья учатся в обычной школе вместе с нормально развивающимися сверстниками. Сопровождает данного ребенка в образовательном процессе ассистент, который работает в данном классе вместе с учителем. Как показывают наблюдения, детей с ограниченными возможностями здоровья в обычных школах немного, их, как правило, всего несколько человек. Каждый ребенок обучается в отдельном классе. Какие специалисты должны осуществлять сопровождение каждого конкретного ребенка, определяет школа. Отметим, что в Норвегии финансируют инклюзивное обучение муниципалитеты, они же контролируют реализацию инклюзивного учебного процесса. Педагогический совет школы решает вопросы организации обучения применительно к конкретному ребенку с ограниченными возможностями здоровья и принимает соответствующие решения [1]. Обобщенная модель реализации инклюзивного образования в Норвегии представлена на рисунке 3.

На наш взгляд, основные перспективы развития инклюзивного образования в Норвегии связаны с дальнейшей разработкой методического обеспечения инклюзивного обучения, с изменением и конкретизацией содер-

жания коррекционной работы с разными категориями детей с ограниченными возможностями здоровья.

В отличие от других стран Баренц-региона в Дании инклюзивное образование не только закреплено законодательно, но и создана национальная стратегия реализации инклюзивного образования. Существует национальный ресурсный центр, который курирует процесс внедрения инклюзивного обучения на местах. В структуре центра есть специальная группа из представителей разных университетов страны, она проводит исследования в области инклюзивного образования, контролирует работу муниципалитетов в области внедрения инклюзивных практик.

Для инклюзивного образования готовятся кадры как на уровне бакалавриата педагогического направления подготовки, так и на уровне магистратуры. Обучение будущих учителей носит преимущественно практический характер. Занятия строятся на анализе различных педагогических ситуаций, рассматриваются действия педагога в той или иной ситуации, формулируются четкие методические рекомендации, регламентирующие действия учителя. В учебный план любой образователь-

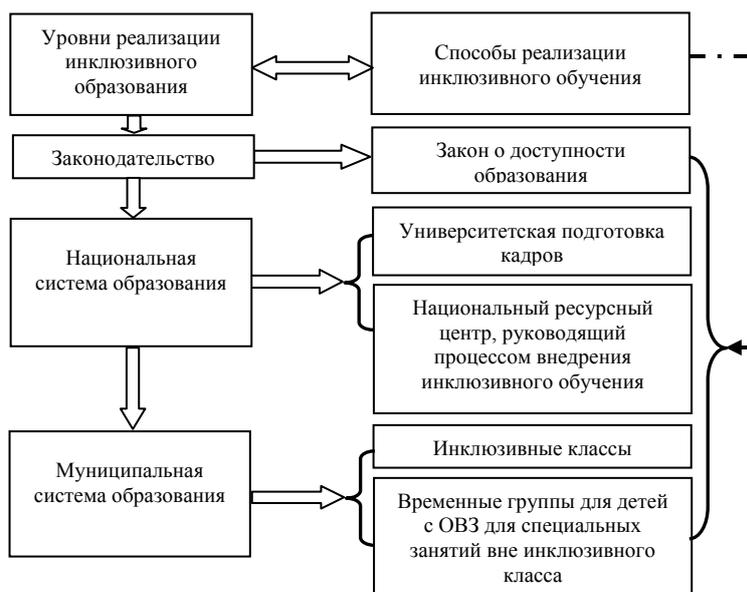


Рис. 4 Модель реализации инклюзивного образования в Дании

ной программы педагогической направленности включен курс специальной педагогики, который является обязательным. Есть и дополнительный курс для углубленного изучения практических аспектов работы с учащимися с ограниченными возможностями здоровья. Если студент выбрал такой курс, то после его освоения он получает дополнительную специализацию в данной области и право работать в инклюзивных классах.

В Дании за родителями закреплено право выбора школы для ребенка вне зависимости от ограничений в его здоровье. Родители детей с ограниченными возможностями здоровья часто выбирают школу там, где они проживают. Конкретное образовательное учреждение обязано создать все условия для такого ребенка. В муниципальных органах образования для таких целей есть специалисты (специальные педагоги, психологи, логопеды, и т. п.). В случае необходимости их направляют в определенную школу для поддержки и сопровождения конкретного ученика. В муниципалитетах Дании можно наблюдать ситуацию, когда в обычных школах обучаются отдельные учащиеся с ограниченными возможностями здоровья. Однако встречаются

школы, где есть целые группы таких детей. Для датской системы образования характерен дифференцированный подход в инклюзивном обучении. Кроме того, что дети с ограниченными возможностями здоровья учатся с нормально развивающимися детьми, в течение учебной недели для них проводятся дополнительные занятия в группе. В такие группы входят ученики с ограниченными возможностями здоровья из разных классов одной параллели, имеющие сходные трудности в обучении. Проблемы инклюзивного обучения каждого отдельного ребенка обсуждаются на школьных педагогических консилиумах. Данная система работы активно внедряется в датских школах [1].

На рисунке 4 представлена модель реализации инклюзивного образования в Дании.

В настоящее время в Дании особое внимание уделяется механизмам взаимодействия муниципалитетов и школ в процессе реализации инклюзивных практик.

Анализ и обобщение опыта реализации инклюзивных практик в странах Баренц-региона (Финляндия, Швеция, Норвегия, Дания) позволили сделать вывод о том, что право на обучение детей с ограниченными



возможностями в общеобразовательных школах закреплено законодательно, реализуется при финансовой поддержке государства и/или муниципалитетов. Инклюзивное обучение в странах Баренц-региона осуществляется на уровне как национальной, так и муниципальной систем образования. Формы реализации инклюзивных практик различны и отражают социальный опыт, национальные особенности и сложившиеся образовательные системы.

Основные проблемы в реализации инклюзивного образования связаны с необходимостью разработки конкретных методов и приемов работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, с потребностью в обобщении опыта и создании новых способов и форм интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в систему обучения, с изменением и конкретизацией содержания коррекционной работы с разными категориями детей с ограниченными возможностями здоровья.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме реализации инклюзивного образования в странах Баренц-региона (Финляндия, Швеция, Норвегия, Дания). Целью статьи является характеристика моделей реализации инклюзивного обучения в разных национальных образовательных системах стран Баренц-региона. Проанализированы такие аспекты реализации инклюзивного образования, как подготовка кадров, особенности организации инклюзивного обучения на муниципальном уровне, формы сопровождения школьников с ограниченными возможностями здоровья в образовательном процессе, специфика организации работы в инклюзивных классах и школах. В статье охарактеризованы проблемы и перспективы осуществления инклюзивного обучения в странах Баренц-региона.

Ключевые слова: инклюзивное образование; уровни реализации инклюзивного обучения; национальные образовательные системы.

SUMMARY

The article is devoted to implementation of inclusive education in Barents region countries

(Finland, Sweden, Norway and Denmark). The aim of the article is to characterize the models of inclusive education implementation in different national educational systems in Barents Region countries. Such aspects of inclusive education implementation as training of personnel, peculiarities of inclusive education organization on municipal level, forms of additional help to pupils with disabilities in educational process, peculiarities of work organization in inclusive classes and schools are analyzed. The article also outlines problems and prospects of inclusive education in Barents Region countries.

Key words: inclusive education, levels of inclusive education implementation, national educational systems.

ЛИТЕРАТУРА

1. Инклюзивное обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / Н. Ю. Флотская [и др.]; Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. М. В. Ломоносова. – Архангельск: САФУ, 2015. – 104 с.



Д. В. Зайцев, Ю. В. Селиванова

УДК 376.1

ИНКЛЮЗИВНАЯ ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ: РЕГИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА РЕАЛИЗАЦИИ

Инклюзивное образование является одним из наиболее важных компонентов инклюзивной культуры, относительно активно формируемой в России в настоящее время.



Данная культура предполагает создание благоприятных условий жизнедеятельности для всех членов общества и, прежде всего, представителей маломобильных групп населения, людей с ограниченными возможностями здоровья. С гуманистических позиций актуально конструирование инклюзивных (включающих) пространств, например, образовательных, профессиональных, социокультурных. Это позволит сформировать комфортную среду реализации личностных задатков, повысить статус людей, уровень их образования и профессиональной квалификации, обеспечить эффективное развитие общества.

Анализ зарубежных источников демонстрирует взаимосвязь и взаимообусловленность инклюзивной культуры и инклюзивного образования. Инклюзивная культура образовательного учреждения представляет собой, во-первых, особую философию, проявляющуюся в ценностях, традициях, знаниях, представлениях, ответственности, согласии, что раскрыто в трудах, например, Дж. Вермута, С. Каррингтона, М. Найнда, Дж. Коллинза, Н. Золлерс [19; 23; 26]; во-вторых, микроклимат доверия, способствующий интеракциям семьи и системы образования с целью профилактики конфликтных ситуаций и личностных деструкций ее акторов (научно обосновано в работах, например, М. Энжелла, С. Кинга, Дж. Стонера, Д. Шелдона) [18; 25]. Инклюзивная культура образования – это циклический процесс, реализующийся на базе традиционно сложившейся в его контексте культуры, представленной совокупностью аксиологических систем, взглядов и убеждений представителей коллективов образовательных учреждений, что потенциально и генерирует различные барьеры, противоречия, конфликтные ситуации (М. Энскью, М. Вест, Д. Хопкинс) [22].

Целью статьи является формирование представления о динамике инклюзивного образования в Саратовском регионе. Актуальность инклюзивного образования, как и семьи, заключается в детерминирующем влиянии на успешность социализации личности. Инклюзивное образование представляет собой совместное обучение, воспитание и развитие

разностатусных лиц на основе равенства, организацию их совместного времяпрепровождения (по Д. Зайцеву [8]). При грамотной организации оно способно создавать не только благоприятную основу для социальной интеграции человека с ОВЗ, но и его инклюзии – включения в палитру современных социокультурных отношений. В идеале инклюзивное образование должно характеризоваться непрерывностью, так как именно преемственность инклюзивных образовательных практик содействует поступательному раскрытию личностного интеграционного и инклюзивного потенциалов.

Образовательная инклюзия не должна сводиться только к дидактическим и воспитательным мероприятиям. Возможно, более важной является совместная повседневная деятельность обычных и нетипичных людей вне формального образовательного процесса. Наиболее ценным выступает формирование дружеско-приятельских отношений между ними. Ведь инклюзивное образование – это многогранный процесс, в котором переплетены психолого-педагогические, социальные, культурные, экономико-правовые и иные аспекты. Расширение сегодня инклюзивного образовательного пространства содействует реализации гражданских прав на получение достойного образования многими детьми, подростками, молодежью и взрослыми с ограниченными возможностями здоровья. Наибольшее значение инклюзивное образование имеет для детей, личность которых, а также психофизиологические системы (функциональные – по П. Анохину) находятся в активной стадии формирования [1].

Инициативы родителей, ученых, чиновников, отдельных представителей педагогического сообщества по продвижению идей инклюзии, поддержанные государством, находят все большее число сторонников. Определенное значение имело принятие решения о ФЦП «Доступная среда» на 2011–2020 годы, а также закрепление в ст. 5 ФЗ № 273 от 29.12.2012 года «Об образовании в Российской Федерации» возможности органов государственной власти субъектов РФ создавать региональные и местные модели инклюзивного об-



разования лиц с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью (далее □ ОВЗ) [15].

В итоге в системе общего образования Саратовской области с 2012 года стали развиваться вариативные формы образования детей с ограниченными возможностями: интегрированное, инклюзивное образование, дистанционное. Методическую и консультационную помощь муниципальным школам, работающим в рамках инклюзивного образования, оказывают ресурсные центры, действующие на базе государственных общеобразовательных учреждений, реализующих адаптированные образовательные программы. Подготовка педагогических кадров для инклюзивной системы образования осуществляется на базе ГАУ ДПО «Саратовский областной институт развития образования» / СОИРО. С 2014 года на базе института был открыт Региональный центр практической психологии и инклюзивного образования. В 2016 году специалистами данного центра разработан интерактивный маршрутизатор – карта доступности образовательных организаций Саратовской области. В области создаются условия для участия социально ориентированных некоммерческих организаций в работе с обучающимися с ОВЗ. По результатам комплекса наших исследований 2016 □ 2018 года, более 20 общественных организаций оказывают активную поддержку в создании условий доступности образовательного пространства Саратовской области, включая общественную экспертизу, оценку хода и результатов проводимой работы по созданию доступной среды.

В регионе функционирует 913 общеобразовательных организаций, из которых $\frac{2}{3}$ активно занимаются созданием безбарьерной среды, обеспечением архитектурной доступности своих территорий и помещений. В настоящее время в образовательных учреждениях представлены следующие ее маркеры: откидные пандусы (установлены в 13 учреждениях (1,5 %); телескопические пандусы – в 24 организациях (3 %), стационарные пандусы – в 3 (0,4 %); стационарный подъемник

размещен на внутренних лестницах пока только одной школы г. Ртищево; мобильные подъемники закуплены 42 школами (5 %); лифтом оборудовано одно общеобразовательное учреждение Саратовской области.

Для лиц с нарушениями слуха в 81 школьном здании (9 %) Саратовской области оборудованы визуальные пиктограммы (в том числе направлений движения); в 13 (1,5 %) организациях входные группы снабжены информационным табло с бегущей строкой, а 49 школ (5 %) разместили их внутри зданий. Для повышения возможностей восприятия речи обучающимися с нарушениями слуха оборудована индукционная панель в холле 3 школ, в актовом зале четырех организаций, в учебных кабинетах 13 школ (1,5 %). Звукосиливающую аппаратуру установили 55 школ (6 %). В целом более половины образовательных организаций Саратовской области заявляют о возможности беспрепятственного доступа учащихся с ОВЗ на территорию школы, а также передвижения в школьных помещениях. Однако, по нашим данным, при необходимости попасть в помещение, только в четверти школ (24 %) можно беспрепятственно преодолеть тамбур при входе.

Создание специальных образовательных условий предполагает обеспечение специализированным оборудованием, обеспечивающим образовательные потребности обучающихся с ОВЗ. Для этого несколькими школами (4 %) закуплены специальные рабочие места для обучающихся с нарушениями слуха, с нарушениями зрения; 6 % организаций □ с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Для первой категории обучающихся в 1,5 % школ приобретены индивидуальные FM-системы, еще в десяти – FM-системы «радиокласс». В тридцати школах (2,5 %) имеются акустические системы свободного звукового поля. Для второй категории нетипичных детей переносные видеовеличители приобрели 6 % школ, программы экранного доступа и устройства воспроизведения и ввода информации для людей с нарушением зрения – тридцать общеобразовательных организаций (2,5 %). Для обучающихся с нару-



шениями опорно-двигательного аппарата в 4 % школ Саратовской области закуплены столы и парты для инвалидов-колясочников. Парты, регулируемые по высоте, приобрела каждая пятая школа (21 %), опоры для сидения – 3 %. Доступ к информационным ресурсам обеспечивается в 6 % школ адаптированными клавиатурами с крупными кнопками, в каждой двадцатой – специализированными компьютерными джойстиком, а в 2 % школ – выносными кнопками.

Эффективная работа коррекционных педагогов в 3 % школ поддерживается техническими средствами рабочего места педагога-дефектолога. Коррекционно-развивающие комплексы с биологической обратной связью (БОС) закуплены в 2 % школ. Сенсорные комнаты оборудованы в 3,5 % школ, терапевтические комплекты имеются в единичных учреждениях (0,5 %). Программным содержанием коррекционной направленности обеспечены 4 % школ, дидактическим материалом – каждая десятая, диагностическим – каждая двадцатая. Специальные спортивные тренажеры имеются в 107 школах (13 %).

Данное материально-техническое и инструктивно-методическое обеспечение значительно повышают доступность инклюзивных образовательных практик для разностатусных обучающихся. Доступность качественных социально-образовательных услуг является одним из эффективных средств социальной инклюзии. В связи с этим уместно вспомнить высказывание экс-премьер-министра Великобритании Т. Блэра, рассматривающего образование как инструмент предотвращения социальной эксклюзии: «Лучшая защита от социального исключения – это иметь работу, и лучший путь иметь работу – это получить хорошее образование, иметь хорошие навыки и опыт» [17].

В целом в стране наблюдаются целенаправленные усилия по устранению противоречия между декларируемым социальным равенством людей с ОВЗ и сохраняющимся в реальности неравенстве жизненных шансов, возможностей реализации гражданских прав. В России насчитывается около 2 млн детей с нарушением психофизического развития (почти

8 % детской популяции) [14]. Государственная политика последних лет в отношении детей с ОВЗ трансформируется в сторону деинтернирования, развития семейных форм устройства детей, создания различных инклюзивных сред в их жизненном пространстве. Это выступает цивилизованным ответом на реализуемый долгие годы подход фактической изоляции нетипичных детей в специальных закрытых учреждениях / спецшколах, где, как считалось, возможно создать наиболее благоприятные условия для жизни и развития особого ребенка (например, А. Граборов, Г. Дульнев, Х. Замский).

Однако, как указывал Л. Выготский, такое учреждение замыкает своего воспитанника (например, с нарушениями сенсорной сферы, интеллекта, опорно-двигательного аппарата) в узком коммуникативном круге, обособленном мире, в котором все приспособлено к его недостатку, фиксирует его внимание на дефекте. Вместо того чтобы включать ребенка в окружающее социокультурное макропространство, спецшкола развивает в нем навыки, которые предопределяют еще большую изоляцию, усиливая сепаратизм [6, с. 97]. Латентно реализуется практика маргинализации данной категории детей, что способствует их дифференциации, углублению социального неравенства и никак не согласуется с ценностями цивилизованного гражданского общества.

За рубежом практики специального образования давно считаются порочными: «...нет ничего хуже, чем специальное сегрегатное образование для детей с отклонениями в развитии...; за последние 100 лет специальной образовательной системе не удалось дать детям с инвалидностью ни знаний, ни навыков и умений, чтобы занять достойное место в мире» (Д. Дарт) [21]. Если система специального образования и не исключает детей-инвалидов из учебно-воспитательного процесса, то, по мнению М. Оливера, исключает их из жизни общества [24]. По мнению Т. Бута, необходимо видеть норму в полиморфизме [16].

Наиболее полно требования к условиям получения образования детьми с ОВЗ (глухи-



ми, слабослышащими и позднооглохшими, слепыми, слабовидящими, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, с расстройствами аутистического спектра, нарушениями интеллекта и иными) отражены в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и в Федеральном государственном образовательном стандарте обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

С учетом положений данных документов, рекомендаций психолого-медико-педагогических комиссий, требований соответствующих разделов федерального государственного образовательного стандарта и закона «Об образовании в Российской Федерации» [15] создаются особые условия для конкретных обучающихся с ОВЗ. Комплексное диагностическое обследование и определение специальных условий для получения образования нетипичными детьми на территории Саратовской области обеспечивают центральная и шесть территориальных психолого-медико-педагогических комиссий. Консилиумы в образовательных учреждениях определяют образовательную траекторию учащегося с ОВЗ [10].

Успешное развитие инклюзивного образования во многом обусловлено отношением к нему представителей различных слоев общества, а также непосредственных участников образовательного процесса в дошкольном и школьном, среднем и высшем профессиональных учреждениях.

С целью выявления динамики данного отношения нами проводились серии эмпирических исследований в период с 2002 по 2018 годы □ анкетные опросы педагогических работников (N=410), учащихся массовых школ г. Саратова (N=550), их родителей (N=440), студентов вузов (N=110). Исследование и обработка результатов осуществлялась в разные временные периоды творческой группой в составе О. Григорьевой, Д. Зайцева, П. Романова, Ю. Селивановой, Е. Ярской-Смирновой. Объем выборочной совокупности = 1510

единиц опроса. Выбор трех социальных групп обусловлен включенностью ее представителей в современный образовательный процесс (в том числе инклюзивного типа). Произведенная выборочная совокупность является репрезентативной (отклонение не превышает в среднем 4 %). Эмпирические данные обрабатывались посредством статистического пакета программ для социальных наук SPSS 17.0.

Рассмотрим результаты исследования, характеризующие динамику социального отношения к образовательной инклюзии. Сравнительный анализ данных, демонстрирующих готовность к инклюзивному образованию детей с различными нарушениями развития, показывает значительное увеличение за 15 лет части педагогических работников (суммарно до 45 %) и группы родителей обычных учащихся (суммарно до 38 %), которые позитивно относятся к развитию практик социально-образовательной инклюзии детей с ОВЗ. Среди учащихся, не имеющих нарушений развития, подобная динамика не наблюдается, колебания укладываются в рамки статистической погрешности, позитивное отношение к инклюзии сохраняется, что корреспондирует с результатами исследований Н. Большуновой, М. Островской [3, 11].

Фактически, за рассматриваемый темпоральный период, в два раза возросло число педагогов, согласных с возможностью обучения в массовой школе детей с нарушением опорно-двигательного аппарата и нарушением слуха, речи, зрения (в группе родителей прирост составил 6 %). На 8 % больше родителей стало относиться оптимистичнее к инклюзии детей с умственной отсталостью (среди педагогов таких только 2 %). В определенной степени указанные положительные изменения объясняются интенсивным продвижением идей инклюзии в российских масс-медиа, риторикой представителей федеральной, региональной и местной власти. Однако результаты исследований готовности родителей к образовательной инклюзии, проведенные И. Симаевой и В. Хитрюк, свидетельствуют о том, что родители отдадут предпочтение слу-



чайному общению своих обычных детей с нетипичными (48 %), а почти каждый десятый будет препятствовать любой подобной коммуникации [13, с. 56].

Это свидетельствует о наличии латентного конфликта, генерируемого инклюзивным подходом к организации общеобразовательного процесса. Причем доля таких родителей значительно увеличивается, если появляются реальные проблемы реализации практик совместного обучения обычных и нетипичных детей [7].

Фиксируемое снижение числа скептически настроенных педагогических работников, возможно, произошло благодаря накоплению ими опыта инклюзии, прохождению курсов повышения квалификации, стажировок (в том числе в зарубежных инклюзивных центрах). Тем не менее каждый четвертый педагог пессимистично оценивает перспективы инклюзии, опасаясь усложнения профессиональной деятельности, увеличения объема психолого-педагогической отчетности, ответственности за жизнь и здоровье «включенных детей», снижения уровня успеваемости в классе, затруднения карьерного роста, творческого самовыражения (кумулятивно □ более 70 % респондентов). Получается, что на первое место педагоги ставят не интересы, потребности детей, а свои личные. Это подтверждают исследования Е. Бабиц в московских образовательных учреждениях школьного типа [2, с. 34]. В качестве главного негативного последствия реализации практик инклюзивного образования фактически 25 % информантов разных групп в 2002 году указывали на неспособность нетипичных детей, особенно с инвалидностью, справиться с общеобразовательной программой. К 2018 году число таких респондентов изменилось незначительно (снижение на 5 %). При объяснении своей позиции информанты стали выше оценивать возможности образовательной инклюзии, прежде всего, для личностного развития, расширения коммуникации детей с ОВЗ.

Несмотря на значительный темпоральный период исследования, сохранилась полнота позиций родителей и педагогических

работников относительно инклюзивного образования детей с разными онтогенетическими отклонениями. С одной стороны, участники опроса демонстрируют лояльность, поддержку инклюзивно-образовательных практик детей с нарушением сенсорной и двигательной сфер, с другой – высказываются против обучения в массовой школе детей с незначительным нарушением интеллекта (умственной отсталостью) при том, что социально-коммуникативный длительный прогноз по данной группе положителен. Также остались в числе приоритетных проблемы недостаточности финансового обеспечения образовательного инклюзивного процесса, методической, технологической ограниченности реализующих его образовательных учреждений, непроработанности механизмов эффективного включения детей с ОВЗ, их сопровождения, дальнейшего жизнеустройства.

В целом, как отмечают Л. Кобрина, М. Никитина, М. Утоплова, развитие процессов социально-образовательной интеграции и инклюзии актуализирует существенное совершенствование многих существующих социально-педагогических систем, задействованных в инклюзивном образовательном процессе [9, с. 20]. При этом повышение уровня профессионализма представителей психологического и педагогического сообществ, компетентности кадров в области коррекционной педагогики и специальной психологии является одной из первостепенных задач на пути эффективной реализации программ, технологий социально-образовательной инклюзии детей с ОВЗ.

До настоящего времени отсутствует уровеньная и разноформатная онлайн-оффлайн-вая система подготовки психолого-педагогических работников для инклюзивного образования. Большинство образовательных учреждений не соответствует в полной мере требованиям оптимальной инклюзии детей с различными особенностями психо-физического развития. Основными проблемами выступает несовершенство материально-технической базы, инфраструктуры учреждений (в том числе транспортной доступности), кад-



рового обеспечения, комплексного сопровождения инклюзивного процесса. Это генерирует в ряде случаев негативный опыт совместного обучения разностатусных детей, что дискредитирует саму идею «включения» и, главное, – деструктивно влияет на социализацию обычных и нетипичных учащихся (М. Хаггерти, М. Кайэнс, К. Фритейг; Н. Сигал) [12; 20, с. 158].

Конфликтность инклюзивного образования проявляется на всех ступенях его реализации, как указывает Л. Вакорина [4, с. 78]. Показательны результаты исследований высшего инклюзивного образования, проведенные Л. Волосниковой, Г. Ефимовой, О. Огородновой, которые опросили 2 181 преподавателей из 9 вузов Тюменской области и Ханты-Мансийского автономного округа. В среднем, треть информантов (33 %) отмечают рискогенность совместного обучения студентов с нарушениями развития и без них. Например, к основным рискам отнесены агрессия и негатив – по 8 %; интолерантность – 3 %; стрессы, насмешки, трудности социальной адаптации студентов с ОВЗ – по 2 %; их унижение, недопонимание, обоюдное раздражение – по 1 % [5, с. 100].

Таким образом, инклюзивная парадигма российского образования фактически сформировалась, что подтверждается соответствующими структурными и содержательными изменениями. Появились новые организационные формы, разработана методология, реализуются специфический педагогический процесс и система комплексного сопровождения обучающихся с нарушениями онтогенетического развития и без них. Региональные особенности конструирования инклюзивного образовательного пространства, прежде всего, связаны с созданием доступной среды общеобразовательных учреждений. Это необходимый и важный шаг, но не определяющий эффективность учебно-воспитательного процесса без высококвалифицированных психолого-педагогических кадров. За период с начала развития инклюзивной культуры в России (2002 г.) до настоящего времени большинство работников общеобразовательных учрежде-

ний так и относятся отрицательно к инклюзивным процессам в образовании, указывая на увеличение нагрузки, ответственности, а главное – недостаточную компетентность. При этом серьезная система повышения «инклюзивной» квалификации так и не выстроена. Также не изменилось существенно мнение иных участников образовательной инклюзии, отмечающих, с одной стороны, право людей с ОВЗ на общее образование, с другой – право обычных людей на выбор: учиться в инклюзивном классе, группе или нет.

В целом инклюзивное образование становится не только пространством возможностей, ресурсов, но и риска, конфликта. Соответственно, важно осуществление профилактики данных эффектов, продвижение в обществе принципов инклюзии, формирования инклюзивной культуры.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена анализу развития инклюзивного образования, инклюзивной культуры в региональном контексте. Представлены результаты эмпирического исследования мониторингового типа о динамике отношения к образовательной инклюзии ее непосредственных участников. Проанализированы аспекты модернизации региональных общеобразовательных учреждений в контексте их готовности к реализации совместного обучения обычных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья. Обосновано развитие инклюзивного образования не только как ресурсного, но и рискогенного.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная культура, инклюзивность, региональная специфика, инклюзивное образовательное пространство.

SUMMARY

The article is devoted to the analysis of the development of inclusive education, inclusive culture in the regional context. The results of an empirical study of the monitoring type on the dynamics of the attitude to educational inclusion of its immediate participants are presented. The aspects of modernization of regional general educational institutions in the context of their readiness to implement joint education of



ordinary children and children with disabilities are analyzed. The development of inclusive education is justified not only as resource, but also as risky.

Key words: inclusive education, inclusive culture, inclusiveness, regional specificity, inclusive educational space.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональных систем. – М.: Наука, 1980. – 197 с.
2. Бабич Е. Г. Проблемы инклюзивного образования в современной школе // Социальная политика и социология. – 2012. – № 3. – Т. 2. – С. 32-36.
3. Большунова Н. Я. Нормализация отношения молодежи к проблеме инвалидов [Электронный ресурс]. – URL: <https://lib.nspu.ru/umk.html> (дата обращения: 29.03.2018).
4. Вакорина Л. Ю. Инклюзивное образование глазами российской общественности: проблемы, мнения, экспертные оценки // Актуальные вопросы социологической науки: теория, методология, практика: материалы научной конференции РУДН / под ред. Н. П. Нарбута, Т. И. Лариной. – М.: РУДН, 2017. – С. 76-82.
5. Волосникова Л. М., Ефимова Г. З., Огороднова О. В. Риски образовательной инклюзии: опыт регионального исследования Тюменского государственного университета // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. – № 1. – С. 98-105.
6. Выготский Л. С. Основы дефектологии: собр. соч.: в 6 т. / под ред. С. Бэйн. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5. – С. 97.
7. Учиться невозможно [Электронный ресурс] // Наш репортер. – 2015. – URL: <http://old.nashreporter.com/readnews.php?read=4541> (дата обращения: 23.04.2018).
8. Зайцев Д. В. Социально-образовательная инклюзия детей с ограниченными возможностями: региональный аспект [Электронный ресурс] / Социология и общество: материалы IV Всероссийского социологического конгресса. 23-25 октября 2012 г. // РОС, ИС РАН, АН РБ, ИСППИ. – М.: РОС, 2012. – 1 CD ROM.
9. Кобрина Л., Никитина М., Утоплова М. Интеграция в образовании как одно из направлений развития социально-педагогической системы региона // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2008. – № 3. – С. 15-29.
10. Михайлина М. Ю., Сайфулина Л. Р., Серякина А. В., Остоухова Л. Н. Инклюзивное образование. Школа для всех. Методические рекомендации для руководителей образовательных учреждений, педагогов и родителей. – Саратов: ГАОУ ДПО «СарИПКИ-ПРО», 2011. – 130 с.
11. Островская М. Социум [Электронный ресурс]. – URL: <http://polit.pro> (дата обращения: 26.03.2018).
12. Сигал Н. Г. Инклюзия сегодня: за и против: монография. – Казань: Отечество, 2017. – 200 с.
13. Симаева И. Н., Хитрюк В. В. Проблемы готовности к инклюзивному образованию родителей обучающихся // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2015. – Вып. 11. – С. 54-62.
14. Федеральная служба государственной статистики: Показатели здоровья матери и ребенка, деятельности службы охраны детства и родовспоможения [Электронный ресурс]. – URL: http://www.gks.ru/wps/rosstat_statistics/population/healthcare (дата обращения: 22.03.2018).
15. Об образовании в Российской Федерации: ФЗ от 29 декабря 2012 года № 273 // Российская газета. – № 5976 от 31.12.2012.
16. Booth T., Ainscow M. Index for Inclusion, Developing Learning and Participation in Schools. – Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education: CSIE, May, 2011. – 391 p.
17. Bridging the Gap: New Opportunities for 16-18 Year Olds not in Education, Employment or Training [Electronic resource] // Social Exclusion Unit. – 1999. – URL: <http://www.dfee.gov.uk>.
18. King C. Examining Middle School Inclusion Classrooms Through the Lens of Learner-Centered Principles // Theory Into Practice. – 2006. – Vol. 42. – P. 151-158.
19. Carrington S. Inclusion Needs a Different School Culture // International Journal of



Inclusive Education. – 1999. – Vol. 3(3). – P. 257-268.

20. Cianca M., Freytag C. Duets and Dialogues [Electronic resource]. – 2008. – URL: <http://www.inclusion-ny.org/files/Duets-and-Dialogue.pdf>.

21. Dart D. Social Work with Disabled Child. – N.-Y., 2009. – 273 p.

22. Hopkins D., Ainscow M., West M. School Improvement in an Era of Change. – London: Cassel, 1994. – 405 p.

23. Nind M., Wearmouth J., Collins J., Hall K., Rix J., Sheehy K. A. Systematic Review of Pedagogical Approaches that Can Effectively Include Children with Special Educational Needs in Mainstream Classrooms with a Particular Focus on Peer Group Interactive Approaches // Research Evidence in Education Library. – London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, 2004. – P. 273-310.

24. Oliver M. Social Work with Disabled People. – London, 1983. – 382 p.

25. Shelden D., Angell M., Stoner J., Rose-land B. School Principals' Influence on Trust: Perspectives of Mothers of Children with Disabilities // The Journal of Educational Research. – 2010. – Vol. 103. – P. 159-170.

26. Zollers N., Ramanathan A. The Relationship Between School Culture and Inclusion: How an Inclusive Culture Supports Inclusive Education // International Journal of Qualities Studies in Education. – 1999. – Vol. 12 (2). – P. 157-174.



МОДЕЛИ И ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ





Ю. В. Глузман

УДК 378.147

**ФОРМИРОВАНИЕ
ИНКЛЮЗИВНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАМКАХ
РЕАЛИЗАЦИИ
МАГИСТЕРСКОЙ
ПРОГРАММЫ «ПСИХОЛОГИЯ
И ПЕДАГОГИКА
ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ»**

Активная реализация идей инклюзии в образовательных учреждениях в значительной мере зависит от квалификации кадров. С момента введения в действие в 2016 году Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья предъявляются новые требования к процессу подготовки педагогов, педагогов-психологов, психологов, педагогов-дефектологов. Требования, обусловленные социальным заказом, создают перспективу концептуального переосмысления всей системы профессиональной деятельности специалистов, обеспечивающих процесс обучения и сопровождения лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Особо значима роль профессионального и научного сообщества в решении задач подготовки высококлассных специалистов по работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями.

Одна из главных задач указанного ФГОС – создание специальных условий для получения образования детей с инвалидностью и ОВЗ в соответствии с возрастными, индивидуальными особенностями и особыми образовательными потребностями, а также формирование у обучающихся не только академи-

ческих, но и жизненных компетенций. И в данных условиях особо значимым является формирование инклюзивной компетентности у специалистов, работающих по новым федеральным стандартам.

Вопросам формирования инклюзивной компетентности специалистов дошкольных, общеобразовательных и профессиональных образовательных учреждений посвящены труды Л. Н. Блиновой [1], Н. В. Горбуновой [3], Л. В. Горюновой, О. В. Клезович, О. А. Козыревой [4], Д. Н. Корнеева, Н. Ю. Корнеевой, Ю. В. Мельник [5], И. А. Романовской [7], А. А. Саламатова, И. А. Турченко, И. Н. Хафизуллиной [7], Т. А. Ярой [10], В. В. Хитрюк [9] и др.

Важно отметить, что значимость и необходимость формирования готовности специалистов к работе в инклюзивной образовательной среде определена в государственных программах «Доступная среда» на 2011–2020 годы и «Развитие образования» на 2013–2020 годы, профессиональном стандарте «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [6], Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (ФГОС 3+) [8].

Цель статьи – раскрыть сущность понятия «инклюзивная компетентность», описать специфику подготовки магистрантов в рамках основной профессиональной образовательной программы 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, направленность «Психология и педагогика инклюзивного образования».

Актуальность и необходимость профессиональной подготовки специалистов образовательных организаций обусловлена еще и требованиями профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». Так, согласно данному стандарту содержанием одной из обобщенных трудовых функций является оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных образовательных программ, развитии и социальной адаптации [6, с. 16].



Важно отметить, что требования, предъявляемые к специалистам во ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ и в профессиональном стандарте педагога-психолога, учтены при подготовке этих специалистов в рамках магистерской программы 44.04.02 Психолого-педагогическое образование.

Согласно обновленному ФГОС ВО 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (Приказ Минобрнауки РФ № 127 от 22.02.2018 года) программа магистратуры предполагает формирование общепрофессиональных компетенций. Так, в группу психолого-педагогических технологий профессиональной деятельности входит общепрофессиональная компетенция ОПК-6: «выпускник способен проектировать и использовать психолого-педагогические, в том числе инклюзивные, технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания обучающихся с особыми образовательными потребностями» [8, с. 8]. Таким образом, значимость и необходимость формирования готовности специалистов к работе в инклюзивной образовательной среде, а также к использованию различных технологий определены в нормативных документах.

При рассмотрении содержания подготовки к реализации идей инклюзии Д. Н. Корнеев, Н. Ю. Корнеева, А. А. Саламатов утверждают, что в профессиональном обучении в архитектуру инклюзивной компетентности современных педагогов профессионального обучения структурируются содержательные компетентности: профессионально-мотивационная, профессионально-когнитивная, профессионально-рефлексивная и ключевая компетентность – профессионально-операционная.

Формированию инклюзивной компетентности в процессе профессиональной подготовки посвящены труды И. Н. Хафизуллиной. Согласно ее исследованиям, инклюзивная компетентность – это интегративное личностное образование, обуславливающее способность учителей осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая вклю-

чение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду образовательной организации и создание условий для его развития и саморазвития [7].

Согласно исследованиям О. В. Клезович инклюзивная компетентность – это интегративная профессиональная характеристика личности и деятельности педагога в условиях инклюзивной практики, которая характеризуется совокупностью взаимосвязанных ценностно-смысловых ориентаций, инклюзивных знаний и умений, способов и опыта деятельности педагога, а также способностью к самоанализу собственной деятельности, позволяющих эффективно осуществлять процесс обучения в условиях инклюзии с учетом различных образовательных потребностей учащихся с целью личностного развития и саморазвития каждого из них.

В трудах белорусского ученого В. В. Хитрюк инклюзивная готовность педагога рассматривается как системная характеристика личности субъекта профессионально-педагогической деятельности, включающая в себя инклюзивный аттитюд (социальная установка педагога на работу в условиях инклюзивного образования) – предшествующую активность, предрасположенность (настроенность) и готовность действовать определенным образом [9].

О. А. Козырева определяет инклюзивную готовность педагога как уровень его знаний и профессионализма, позволяющий принимать оптимальные решения в конкретной педагогической ситуации, включающий три группы специальных компетенций: организационно-управленческие, образовательные и методические [4].

Рассмотрим структуру и компоненты инклюзивной компетентности. В исследованиях И. Н. Хафизуллиной инклюзивная компетентность относится к уровню специальных профессиональных компетентностей. В структуру инклюзивной компетентности учителя она включает содержательные (мотивационную, когнитивную, рефлексивную) и ключевые операционные компетенции [7].



Несколько иные компоненты представлены в трудах Ю. В. Мельник. В рамках ее структурно-функционального видения в компетентностной системе учителя инклюзивного класса выделяются следующие блоки: гносеологический, методологический, методический, личностный психоэмоциональный, бихевиоральный, превентивный, интервентный, компенсаторный, креативный, транзакционно-коммуникативный, прогностический [5].

Компетентностная модель инклюзивной готовности педагога, согласно исследованиям В. В. Хитрюк, представляет собой комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, определяющих содержание каждого структурного компонента с учетом потребностей всех субъектов инклюзивного образовательного пространства. Инклюзивная готовность педагога определяется как системное интегральное качество субъекта профессиональной педагогической деятельности, которое предопределяет профессиональный выбор, направленность (ориентацию), поведенческие стратегии и методы профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях инклюзивного образования [9].

В трудах Л. Н. Блиновой выделены такие компоненты инклюзивной компетентности, как мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-практический, эмоционально-волевой и рефлексивный [1].

О. А. Козырева, основываясь на анализе литературных источников, структуру инклюзивной готовности представляет следующими взаимосвязанными компонентами: ценностно-мотивационным, когнитивным, рефлексивным, коммуникативным, аффективным, операционально-деятельностным [4].

Итак, разнообразие компонентов в структуре инклюзивной компетентности говорит о неоднозначности определения содержания данного понятия, а также об актуальности рассмотрения сущностных характеристик.

В Гуманитарно-педагогической академии Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского второй год реализуется сетевая магистерская программа 44.04.02

Психолого-педагогическое образование, направленность программы «Психология и педагогика инклюзивного образования». Программа была открыта с учетом требований нормативных документов по увеличению количества подготовленных специалистов к работе в инклюзивной образовательной среде, а также с учетом потребностей крымского региона в квалифицированных кадрах. Целью данной образовательной программы является подготовка профессиональных кадров нового формата, владеющих системными знаниями в сфере инклюзивного образования, умеющих разрабатывать и реализовывать адаптированные образовательные программы и использующих в своей профессиональной деятельности проектные технологии.

Спецификой программы является приобретение навыков работы на современном специализированном оборудовании с использованием ассистивных технологий; проведение научно-исследовательской работы по разработке индивидуальных образовательных, коррекционных программ для детей с ОВЗ; получение знаний о специфике сопровождения детей с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, умственной отсталостью, расстройствами аутистического спектра; прохождение практики в специализированных организациях и образовательных учреждениях, реализующих инклюзивные практики.

В рамках учебных дисциплин «Инклюзивное образование в России и за рубежом», «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в инклюзивном образовании» особое внимание уделяется технологиям обучения и сопровождения обучающихся с ОВЗ: глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами.

В процессе формирования инклюзивной компетентности обучающихся используются различные методы и технологии: «Погружение в деятельность», технология проектиро-



вания индивидуального коррекционно-образовательного маршрута, метод кейсов, деловая игра «Психолого-медико-педагогический консилиум», методы «Алфавит», «Четыре угла», «Выбор», «Перекрестные группы», учебные мастер-классы, педагогические инкубаторы, информационные карты по анализу инклюзивного опыта и профессионально-личностных портфолио, проектирование стендовых докладов по тематике инклюзивного обучения.

Получение практических умений и навыков проходит на стажировочных площадках, базовых кафедрах, в формате академической мобильности, на семинарах-практикумах, в процессе научно-исследовательской работы.

Немаловажным в подготовке магистров является участие в разработке и реализации проектов, предполагающее самостоятельное решение определенной проблемы, начиная с ее формулировки, выстраивания стратегии ее решения, проверки адекватности цели, выбора методов и средств, анализа полученных результатов.

Формат сетевой магистерской программы с Московским государственным психолого-педагогическим университетом позволяет обучающимся в процессе академической мобильности обогатить свои знания по специальной педагогике и получить практические навыки сопровождения детей с инвалидностью и ОВЗ в инклюзивных образовательных учреждениях г. Москвы.

В рамках обновленного ФГОС 44.04.02 Психолого-педагогическое образование появился новый вид учебной и производственной практики – проектно-технологическая практика [6, с. 5]. Данный вид практики обеспечивает приобретение магистрами практических навыков по проектированию доступной и безбарьерной инклюзивной образовательной среды, активному использованию программно-методического обеспечения инклюзивного образования, а также разработке и реализации адаптированных образовательных программ для детей с ОВЗ различных нозологий.

С целью подготовки будущих педагогов к работе в инклюзивной образовательной

среде на направлении подготовки 44.03.01, 44.04.01 Педагогическое образование введена дисциплина «Основы инклюзивной педагогики», «Управление инклюзивным учреждением».

Важно отметить, что на формирование инклюзивной готовности специалистов образовательных учреждений направлены программы курсов повышения квалификации, реализуемые в Гуманитарно-педагогической академии Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в общеобразовательных организациях», «Организация образовательного процесса обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной среде средних профессиональных организаций и высшего образования» [2].

Перспективными направлениями усовершенствования профессиональной подготовки специалистов, участвующих в инклюзивном образовательном процессе, являются:

- проектирование основных профессиональных образовательных программ на основе требований современных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО 3++);
- приобретение навыков работы на современном специализированном оборудовании с использованием ассистивных технологий;
- формирование умений разработки адаптированных образовательных программ (АОП);
- участие в научно-исследовательской и проектной деятельности.

Таким образом, подготовка магистров в период активного развития инклюзивной образовательной среды требует формирования практических компетенций обучающихся, в том числе и инклюзивной компетентности.

АННОТАЦИЯ

Автором раскрыто содержание понятия «инклюзивная компетентность». Представлен опыт реализации магистерской программы «Психология и педагогика инклюзивного образования» в Крымском федеральном университете имени В. И. Вернадского, а также



рассмотрены ключевые компоненты инклюзивной компетентности.

Ключевые слова: инклюзивная компетентность, магистерская программа, инклюзивное образование, студент, высшее образование.

SUMMARY

The author reveals the content of the concept of «inclusive competence». Also the experience of the implementation of the master's program «Psychology and pedagogy of inclusive education» at the V. I. Vernadsky Crimean Federal University presented. The main components of inclusive competence are considered.

Key words: inclusive competence, master's program, inclusive education, student, higher education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блинова Л. Н. Формирование инклюзивной компетентности педагогов // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2017. – Т. 8. – № 1. – С. 197–202.

2. Глузман Ю. В. Система повышения квалификации преподавателей в сфере инклюзивного образования в Крымском федеральном университете имени В. И. Вернадского // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей VII Международной научно-практической конференции: в 4 ч. – 2017. – С. 88–91.

3. Горбунова Н. В. Подготовка психолого-педагогических кадров к работе в инклюзивной среде образовательной организации // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56–2. – С. 88–94.

4. Козырева О. А. Концепция формирования инклюзивной компетентности магистра образования // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2016. – № 4. – С. 35–42.

5. Мельник Ю. В. Профессиональная компетентность педагога как условие реализации инклюзивной образовательной деятельности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – Т. 23. – № 2. – С. 18–21.

6. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: утвержден Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 514н от 24.07.2015 года [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.002.pdf>.

7. Романовская И. А. Развитие инклюзивной компетентности учителя в процессе повышения квалификации / И. А. Романовская, И. Н. Хафизуллина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – С. 103.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт 44.04.02 Психолого-педагогическое образование: утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 127 от 22.02.2018 года [Электронный ресурс]. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/4404_02_M_3_14032108.pdf.

9. Хитрюк В. В. Инклюзивная готовность педагога: генезис, феноменология, концепция формирования: монография. – Барановичи: БарГУ, 2015. – 276 с.

10. Ярая Т. А. Профессионально важные качества специалистов инклюзивной образовательной среды // Проблемы современного педагогического образования. – 2015. – № 48. – С. 486.





Л. В. Горюнова

УДК: 377

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Развитие системы инклюзивного образования в нашей стране является приоритетным направлением современной отечественной образовательной политики. Право на получение образования по месту жительства, согласно российскому законодательству, имеет каждый ребенок с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, следовательно, такой «особый» ребенок может появиться в каждой образовательной организации. Суть инклюзивного образования заключается в том, что дети с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью обучаются совместно со своими нормотипично развивающимися сверстниками в пространстве одной образовательной организации, но по различным образовательным маршрутам. Это означает, что современный работник образования должен быть готов к реализации педагогической деятельности в инклюзивном образовательном пространстве.

Готовность педагогических кадров к работе в инклюзивном образовании есть одна из ключевых составляющих успеха реализации образовательной политики в области инклюзии, что обусловлено рядом факторов: функциональные обязанности педагогических работников расширяются, повышается уровень профессиональной компетентности в сторону усиления степени готовности педагога к реализации обучения для всех детей, вне зависимости от их особенностей, способностей, ограниченных возможностей и особых потребностей. Следовательно, опираясь на традиционные умения и навыки, педагог уже не

сможет выполнять новые функциональные обязанности и трудовые действия, поэтому у современного педагога должна быть сформирована инклюзивная компетентность как компонент его профессиональной компетентности, обеспечивающая ему реализацию педагогической деятельности в современных условиях системы инклюзивного образования.

Цель статьи — разработать и охарактеризовать модель формирования инклюзивной компетентности педагога в ходе его профессиональной подготовки.

Профессиональную компетентность педагога современные ученые-исследователи определяют как достаточно сложное интегративное личностное качество, некое системное явление, которое определяет степень успешности педагога в реализации профессиональной деятельности.

Процесс развития инклюзивного образования определяет особенности и специфику формирования, совершенствования профессиональных качеств личности педагога через систему профессионального образования (профессиональной подготовки, профессиональной переподготовки, повышения квалификации).

Предметом многих исследований являются вопросы определения содержания категории «профессиональная компетентность» педагога. В исследованиях Н. В. Кузьминой профессиональная компетентность связана с областью профессиональной деятельности педагога. По мнению ученого, компонентами профессиональной компетентности являются методическая компетентность, психолого-педагогическая компетентность, аутопсихологическая компетентность, специальная компетентность, связанная с особенностями преподаваемого предмета. Интерес представляет высказанное суждение Н. В. Кузьминой об отличии профессиональной компетентности малопродуктивного педагога от компетентности продуктивного педагога. Данное отличие, прежде всего, по мнению ученого, связано с психологическими составляющими знаний педагога, такими как дифференциально-психологической составляющей, связанной со знаниями особенностей процесса усвоения



учебного материала обучающимися; социально-психологической составляющей, связанной со знаниями особенностей различных видов деятельности обучающегося и аутопсихологической составляющей [6]. В работах А. К. Марковой отмечено, что компетентный педагог — это педагог, который на высококачественном уровне реализует свою профессиональную деятельность, строит эффективное педагогическое общение, реализуется как личность и профессионал, показывая высокие результаты обучения и воспитания. А. К. Маркова выделяет несколько видов компетентности педагога: личностную, социальную, индивидуальную, специальную. По мнению ученого, профессиональная компетентность педагога включает в себя профессионально-педагогическую позицию, профессиональные знания и умения, личностные особенности [8]. Л. М. Митина профессиональную компетентность определяет как совокупность способов, приемов реализации профессиональных знаний и умений в педагогической деятельности, в общении и в процессе развития личности. Профессиональная компетентность в исследованиях имеет двоякую структуру: подструктуру коммуникативную и подструктуру деятельностную [9]. В исследованиях профессиональной компетентности педагога И. А. Зимняя рассматривает данный феномен как совокупность ряда элементов: мотивационного, ценностно-смыслового, когнитивного, поведенческого, эмоционально-волевого. И. А. Зимняя в ходе проведенного исследования выделила группы компетентностей: компетентности, связанные с отношением педагога к самому себе как к субъекту жизнедеятельности; компетентности, связанные с его профессиональной деятельностью; компетентности, связанные в процессом взаимодействия педагога с другими людьми [3]. Р. О. Агавелян понимает профессиональную компетентность как педагогический труд, при котором на высоком уровне реализуется личностные установки педагога, эффективно осуществляется общение, деятельность и достигаются высокие результаты обучающихся в процессе обучения и воспитания [1].

Однако следует отметить, что в связи с введением инклюзивного образования струк-

тура профессиональной компетентности современного педагога претерпела изменения, приобретя еще один компонент, такой как инклюзивная компетентность. О. С. Бородина [2] в своих работах отмечает, что инклюзивная компетентность педагога есть интегративно-личностное образование, обеспечивающее эффективность профессиональной деятельности педагога, реализующего инклюзивную практику. В связи с этим, по мнению ученого, формирование данной компетентности следует начинать в ходе обучения будущего педагога, т. е. до реализации реальной практики инклюзивного образования.

Мы разделяем мнение И. Н. Хафизуллин, высказанное в ее работах, о том, что инклюзивная компетентность представляет собой обязательную составляющую профессиональной компетентности современного педагога. Ученый утверждает, что система профессионального образования будущих педагогов в обязательном порядке должна включать в себя процесс формирования у него инклюзивной компетентности как компонента профессиональной компетентности педагога. И. Н. Хафизуллина включает в структуру инклюзивной компетентности следующие компоненты: мотивационный компонент, когнитивный компонент, рефлексивный и операционный компоненты [12].

Инклюзивную компетентность О. А. Козырева [5] понимает как совокупность способностей педагога создавать условия реализации образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью; моделировать инклюзивную образовательную среду; применять технологии и методы, обеспечивающие решение всех проблем обучения и воспитания данной категории обучающихся; проектировать траекторию саморазвития, самообразования, а также процесс развития обучающихся в условиях функционирования системы инклюзивного образования.

Итак, объектом исследования ряда ученых стало содержание термина «инклюзивная компетентность», этапы ее становления и развития на всех уровнях системы профессионального образования. Исследователи вы-



делили ряд ключевых проблем, с которыми столкнется современный педагог, работая в инклюзивном классе, что, по их мнению, сформировало запрос на формирование инклюзивной компетентности будущих педагогов в отечественной системе профессионального образования.

Таким образом, введенная в категориальный аппарат педагогической науки категория «профессиональная компетентность» стала предметом исследования многих ученых, которые рассматривают ее через призму объединения теоретической и практической деятельности педагога, что позволяет характеризовать степень его профессионализма. Следовательно, при формировании инклюзивной компетентности педагога должны быть сформированы, в первую очередь, гуманистические ценностные ориентации, включающие в себя представление об обучающемся как самоценном, саморазвивающемся объекте; осознание себя в роли наставника, организующего процесс эффективной инклюзии обучающегося с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Следует отметить, что педагог, обладающий инклюзивной компетентностью, должен владеть следующими важными качествами: эмпатичностью, рефлексивностью, мобильностью и гибкостью, способностью к сотрудничеству, сензитивностью к потребностям обучающихся, общительностью, коммуникабельностью, саморегуляцией.

Н. А. Строгова [11], исследуя содержание инклюзивной компетенции, считает, что в ее структуру должны входить специальные умения педагога. Автор классифицирует такие умения по виду деятельности. При осуществлении диагностической деятельности педагогу необходимы умения по выявлению, оценке особенностей развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью; умение планировать, организовать и реализовать коррекционную работу с такой категорией обучающихся на всех этапах обучения в условиях инклюзивного образования; умение оценивать методическую, психолого-педагогическую информацию об

особенностях психофизического развития обучающихся с позиции выбора эффективных методов, технологий работы с ними; умение оценивать и анализировать полученные результаты собственной профессиональной деятельности, а также деятельности своих коллег, работающих в условиях инклюзивного образования. Реализуя коммуникативную деятельность, педагог должен уметь выстраивать эффективный процесс коммуникации с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, с их родителями, с родителями других обучающихся, с педагогами; уметь учитывать при построении процесса передачи учебной и другой информации особенности эмоционально-волевой, познавательной сфер обучающихся такой категории. Осуществляя дидактическую деятельность в условиях инклюзивного образования, педагог должен уметь определять задачи обучения с учетом особенностей коррекционной направленности, уметь учитывать в ходе организации обучения психофизические, возрастные особенности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью; уметь осуществлять руководство деятельностью обучающихся данной категории с опорой на специальные дидактические принципы. Реализуя прогностическую деятельность в условиях инклюзии, педагог должен уметь организовать наблюдение, интерпретировать результаты данного наблюдения за индивидуальным развитием обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью; уметь учитывать результаты наблюдения в ходе проектирования адаптированных образовательных программ и при планировании коррекционной работы с такой категорией обучающихся; уметь прогнозировать затруднения в ходе обучения и результаты процесса развития такой категории обучающихся; уметь предвидеть последствия проявления определенного характера поведения некоторых обучающихся на ход и результат деятельности. Осуществляя трансформационную деятельность при реализации инклюзивного образования, педагог должен уметь выявлять закономерности и определять сущность



процесса адаптации, трансформации содержания образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью; уметь трансформировать и адаптировать дидактический материал по своей учебной дисциплине с учетом психологических особенностей, познавательных возможностей такой категории обучающихся; уметь изменять учебную ситуацию, создавая ситуации формирования мотивов общения и обучения у всех обучающихся в инклюзивном классе. При осуществлении воспитательной деятельности в условиях инклюзии педагогу необходимы умения проводить анализ поведения и поступков всех обучающихся в инклюзивном классе, интерпретировать полученные результаты анализа с целью коррекции учебно-воспитательного процесса; использовать способы, методы и технологии воспитания, адекватные возможностям обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. При выполнении социальной деятельности педагогу необходимы умения анализировать проблемы, возможности, условия социальной адаптации и интеграции обучающихся в инклюзивном образовательном пространстве; умения организовать работу по профилактике специальных социальных отклонений среди всех обучающихся в инклюзивном классе; умение оказывать педагогическую помощь и поддержку всем субъектам инклюзивного образовательного процесса.

Отметим, что данные умения опираются на систему необходимых сформированных знаний, которыми должен обладать педагог, реализующий свою педагогическую деятельность в условиях инклюзии. К таким знаниям можно отнести знания индивидуальных психофизических особенностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью; знания о теории и методике коррекционно-развивающего обучения такой категории обучающихся; педагогические, дефектологические, психосоциальные знания с целью организации и реализации индивидуального подхода к образованию обучающихся в условиях инклюзивного образования.

Итак, инклюзивная компетентность педагога подвижна и изменчива, а ее содержание

меняется в зависимости от условий и требований к деятельности педагога. Следовательно, рассматривая инклюзивную компетентность как составляющую профессиональной компетентности педагога, мы говорим о том, что степень сформированности инклюзивной компетентности обеспечит уровень готовности педагога к осуществлению своей профессиональной деятельности в условиях инклюзии.

Соответственно, профессиональная подготовка современного педагога к работе в системе инклюзивного образования должна представлять собой целостный процесс, суть которого во взаимосвязи и взаимозависимости целевого, содержательного, технологического и рефлексивного компонентов. При этом следует отметить, что специфика реализации инклюзивного образования заключается в том, что в инклюзивном классе могут обучаться дети различных нозологических групп, детерминирует необходимость становления системы профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации как мобильной системы, оперативно отвечающей на запросы педагогической практики. Педагог осуществляет свою деятельность в постоянно меняющихся условиях инклюзивной образовательной среды, определяющей необходимость осуществления им адаптации технологий, приемов, методов, средств и форм образования, в зависимости от особенностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью.

Моделирование процесса формирования инклюзивной компетентности в ходе профессиональной подготовки будущего педагога имеет несколько направлений. Так, В. В. Хитрюк [13] в своем исследовании определила несколько этапов данного процесса и представила их как компоненты модели, включающие в себя мотивационно-целевой, содержательный, процессуально-технологический, результативно-оценочный. Модель формирования инклюзивной компетентности, разработанная О. С. Кузьминой [7], включает в себя три компонента: целевой, содержательный и организационный. И. Р. Хафизуллина [12] в своих работах предлагает иной набор компонентов модели формирования инклюзивной



компетентности: информационно-ориентационный, квазипрофессиональный, деятельностный. В исследованиях О. В. Карынбаевой [4] модель формирования инклюзивной компетентности педагога представлена диагностическим, содержательным, технологическим, творческим компонентами. Целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный компоненты представляют собой модель формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в работах Ю. В. Шумиловской [14]. Е. Г. Самарцева [10], разрабатывая модель формирования инклюзивной компетентности, включила в нее интенциональный, содержательно-процессуальный, результативный компоненты.

Изучение опыта моделирования процесса формирования инклюзивной компетентности будущего педагога в ходе его профессиональной подготовки позволило нам представить модель формирования инклюзивной компетентности педагога на всех уровнях профессионального образования как педагогическую систему, включающую три взаимосвязанных блока: концептуальный, процессуально-организационный и оценочно-аналитический. В модели в качестве цели, которая задает направления педагогических усилий, определена организация процесса профессиональной подготовки, которая способствует формированию у педагога инклюзивной компетентности.

Внутренняя организация процесса формирования инклюзивной компетентности педагогов раскрывается через структурные компоненты модели (подходы, принципы, цель, содержание, технологии, этапы, условия) и отвечает за регулярное воспроизведение взаимодействия между элементами процесса.

Концептуальный блок модели включает в себя основные исходные положения теоретических подходов: системного, субъектного, компетентностного; основные принципы как руководящие идеи организации процесса формирования инклюзивной компетентности педагога: проблемности, профессиональной направленности, мобильности, активности, систематичности.

Процессуально-организационный блок модели формирования инклюзивной компетентности педагога в ходе его профессиональной подготовки включает целевую составляющую (цель – формирование инклюзивной компетентности педагога как основы эффективности его профессиональной деятельности в ходе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях инклюзии); содержательную составляющую подготовки (проектное направление, включающее работу над проектами инклюзивной направленности; образовательное направление, включающее изучение теории и методики инклюзивного образования; организационно-методическое направление, включающее развитие навыков адаптации условий реализации инклюзивного процесса обучения такой категории обучающихся в условиях инклюзии; управленческое направление, включающее развитие способности управлять образовательным процессом в условиях инклюзии, решать нестандартные задачи, управлять собственным профессиональным саморазвитием); технологическую составляющую (использование современных образовательных технологий – технологий активного обучения).

Оценочно-аналитический блок модели включает в себя следующие составляющие: контрольно-оценочную, аналитическую; корректировочную. Такое содержание оценочно-аналитического блока модели формирования инклюзивной компетентности педагога в ходе его профессиональной подготовки характеризуется различными формами контроля, оценкой обучающимися успешности образовательного процесса, показателями и уровнями готовностями педагога к предстоящей педагогической деятельности в условиях инклюзии с учетом особенностей построения учебного процесса и контингента учащихся. Результаты, полученные в ходе контроля, анализируются на предмет их соответствия целям. Результаты анализа становятся основой корректировки процесса формирования инклюзивной компетентности в ходе профессиональной подготовки педагога.



Таким образом, разработанная модель является основой для организации процесса формирования инклюзивной компетентности педагога в условиях профессиональной подготовки на всех уровнях среднего профессионального педагогического образования, высшего образования, системы переподготовки и повышения квалификации.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается процесс формирования инклюзивной компетентности педагога и дается характеристика основных блоков модели формирования инклюзивной компетентности педагога в процессе его профессиональной подготовки. Модель включает концептуальный блок, процессуально-организационный блок и оценочно-аналитический блок.

Ключевые слова: инклюзивная компетентность педагога, профессиональная подготовка.

SUMMARY

In the article process of formation of inclusive competence of the teacher is considered and the characteristic of main units of model of formation of inclusive competence of the teacher in the course of his vocational training is given. The model turns on the conceptual block, the procedural and organizational block and the appraisal and analytical block.

Key words: inclusive competence of the teacher, vocational training.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агавелян Р. О. Социально-перцептивные процессы личности педагога специальной школы в профессиональной деятельности: дисс. ... д-ра психол. наук. – Новосибирск, 2000. – 405 с.
2. Бородин О. С. Формирование инклюзивной компетентности будущего учителя основ здоровья // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014. – № 1 (13). – С. 75-79.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции и новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.

4. Карынбаева О. В. Подготовка педагогов в дополнительном профессиональном образовании к формированию инклюзивной образовательной среды в общеобразовательных организациях: дисс. ... канд. пед. наук. – Тольятти, 2016. – 214 с.

5. Козырева О. А. Изменения в структуре профессиональной компетентности педагога в условиях перехода к инклюзивному образованию // Сибирский вестник специального образования. – 2017. – № 1 (19). – С. 31-34.

6. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.

7. Кузьмина О. С. Особенности организации подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // В мире научных открытий. – Красноярск: Научно-инновационный центр (Проблемы науки и образования). – 2013. – № 11.8. – С. 337-344.

8. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Издательство: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

9. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.

10. Самарцева Е. Г. Оценка профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки»: научный журнал. – Орел: изд-во ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет». – 2015. – № 1 (64). – С.328-331.

11. Строгова Н. А. К вопросу о гуманизации педагогической деятельности олигофренопедагога // Дефектология. – 1999. – № 1. – С. 59-63.

12. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Астрахань, 2008. – 22 с.

13. Хитрюк В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: дисс. ... д-ра пед. наук. – Калининград, 2016. – 390 с.



14. Шумиловская Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: дисс. ... канд. пед. наук. – Шуя, 2011. – 175 с.



Е. С. Ромашевская

УДК 378.14

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПОИСК ЭФФЕКТИВНЫХ УСЛОВИЙ

В настоящее время общество в целом и система образования в частности ориентированы на освоение стратегий жизни и деятельности в пространстве инклюзии. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определил необходимость инклюзивного статуса образовательных организаций всех типов и видов. В то же время неготовность большинства педагогов к работе в условиях инклюзии актуализирует поиск решений, которые позволят найти ответ на один из основных вопросов современного педагогического образования: каковы эффективные условия профессиональной подготовки педагогических кадров для системы инклюзивного образования.

Целью нашей статьи является раскрытие эффективных условий профессиональной подготовки педагогов к работе в пространстве инклюзивного образования.

В настоящее время проблема подготовки педагогических кадров для системы инклюзивного образования является одной из острейших для современной педагогической науки и практики. Современное профессиональное педагогическое образование ориентировано на подготовку компетентных педагогов-профессионалов, готовых качественно выполнять трудовые функции, умеющих «работать с разными категориями детей» [5, с. 77] и качественно реализующих стратегию «социальной и образовательной инклюзии для социально уязвимых групп населения» [4, с. 87]. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» требует от современного учителя (воспитателя) выполнения разнообразных трудовых функций, в том числе умение «использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся»; готовность «осваивать и применять психолого-педагогические технологии (в том числе инклюзивные), необходимые для адресной работы с различными контингентами учащихся»; способность «создавать позитивный психологический климат в группе и условия для доброжелательных отношений между детьми...» и «использовать специальные коррекционные приемы обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья» [2].

Набор компетенций выпускника, заданный федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования укрупненной группы специальностей и направлений 44.00.00 – Образование и педагогические науки, лишь частично отвечает запросам системы инклюзивного образования. При внимательном рассмотрении текстов ФГОС ВО по направлениям подготовки бакалавриата (44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями)) и магистратуры (44.04.01 Педагогическое образование) можно отметить следующее:

– «во ФГОС ВО по направлениям 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педа-



гогическое образование (с двумя профилями) полностью отсутствуют компетенции, овладение которыми позволит выпускнику университета качественно выполнять свои трудовые функции, связанные с работой в условиях инклюзивного образования;

– во ФГОС ВО по направлению 44.04.01 Педагогическое образование сформулирована только одна компетенция, отвечающая потребностям работы в условиях инклюзии, а именно: в блоке проектной деятельности представлена ПК-7 «способность проектировать образовательное пространство, в том числе в условиях инклюзии» [1].

При этом отметим, что в укрупненной группе направлений и специальностей 44.00.00 Образование и педагогические науки представлены направления подготовки бакалавров, специалистов и магистров, в рамках которых сформулированы целые блоки компетенций, определяющих готовность выпускников к качественному выполнению трудовых функций как после получения высшего образования на уровне магистратуры, так и уже после окончания бакалавриата. Речь идет о подготовке по направлениям 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (на уровне бакалавриата), 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование (на уровне магистратуры) и 44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения (на уровне подготовки специалистов). Таким образом, к работе в условиях инклюзивного образования фактически готовы только педагог-психолог, дефектолог и социальный педагог, в то время как учитель-предметник, который сталкивается в обычном классе общеобразовательной школы с особым ребенком, не готов к качественному выполнению своих трудовых функций в полном объеме [3, с. 44].

В поисках решения вышеназванной проблемы мы предположили, что оно возможно лишь в том случае, если не только содержание, но и пространство высшего педагогического образования в целом будет ориентировано на формирование готовности будущего

педагога к проектированию инклюзивного образовательного пространства. Нами была разработана модель подготовки педагогов к проектированию в условиях инклюзии, представленная методологическим, ценностно-целевым, содержательно-деятельностным и рефлексивно-оценочным компонентами, и определены условия ее эффективной реализации, которые позволили реализовать данную модель как универсальный инструментальный подготовки педагогов к работе в инклюзивном образовательном пространстве.

В ходе организационной и опытно-экспериментальной работы по внедрению модели нами были определены группы нормативных, организационных, кадровых, материально-технических, информационных и методико-технологических условий.

Обратимся для начала к *нормативным условиям*, которые определяются наличием в организации высшего образования специальных локальных актов, регулирующих учебный процесс в соответствии с потребностями модели. В Южном федеральном университете к данной группе локальных актов мы относим стандарт проектирования и реализации образовательных программ, положения, регламенты, собственные образовательные стандарты, методические рекомендации и т. п. Подчеркнем, что «образовательные организации высшего образования, в отношении которых установлена категория «федеральный университет» или «национальный исследовательский университет», а также федеральные государственные образовательные организации высшего образования, перечень которых утверждается указом Президента Российской Федерации, вправе разрабатывать и утверждать самостоятельно образовательные стандарты по всем уровням высшего образования» (гл. 1, ст. 11, пп. 10) [6]. Таким образом, возможность разработки собственных образовательных стандартов позволяет учитывать и углублять специфику профессиональной подготовки.

В качестве *организационных условий* нами были рассмотрены возможность реализации образовательных программ магистерской



подготовки в формате сетевого взаимодействия с вузами-партнерами с целью эффективного обмена лучшими практиками и взаимодействии с работодателями, в том числе на уровне выполнения конкретных научно-образовательных метапроектов по заказу работодателя.

Немаловажным фактором, влияющим на качество подготовки будущих педагогов к работе в пространстве инклюзии, являются *кадровые условия*, предполагающие наличие в образовательной организации высшего образования необходимого количества компетентных специалистов, которые способны качественно реализовать профессиональную подготовку педагогов к работе в сфере инклюзивного образования. В контексте необходимых кадровых условий важно также отметить необходимость привлечения к процессу профессиональной подготовки непосредственно работодателей, обладающих компетенциями в области организации инклюзивного образования, и возможность приглашать специалистов из специальных и инклюзивных образовательных организаций, готовых обучить навыкам работы со специальным оборудованием, необходимым детям с нарушениями в развитии и т. д.

Материально-технические условия определены нами через наличие специального оборудования, необходимого организации инклюзивного образования детей, имеющих особые образовательные потребности. Овладение навыками работы на таком оборудовании позволяет магистрантам понять возможности и особенности его функционирования, определить «ценность» наличия того или иного оборудования для каждого конкретного ребенка, имеющего особые образовательные потребности. Таким образом, будущий педагог будет готов, с одной стороны, к реализации собственного научно-образовательного метапроекта, с другой стороны, сможет оказывать консультативную помощь руководству образовательной организации при подборе специального оборудования для особых детей. В случае отсутствия в образовательной организации высшего образования специаль-

ного оборудования, на котором студенты могли бы работать, формат сетевого взаимодействия со специальными образовательными организациями позволяет студентам получить навыки работы с ним в ходе практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности по специальности и т. п.

Постоянно обновляемый и дополняемый фонд учебно-справочной информации, постоянный доступ к международным и российским полнотекстовым базам данных, высокоскоростной Интернет, позволяющий проводить обучающие вебинары в рамках сетевого взаимодействия с вузами-партнерами являются основными и необходимыми *информационными условиями*, определяющими эффективность подготовки будущих педагогов к работе в организациях, реализующих инклюзивную практику. «В контексте профессиональной подготовки кадров для системы инклюзивного образования информационные условия особенно актуализированы в связи с необходимостью постоянного обмена опытом. В связи с этим обучающие вебинары общественных организаций, вузов-партнеров, дошкольных, общеобразовательных и специальных образовательных организаций являются значительным ресурсом, дополняющим перечень информационных условий. Также дополнительным ресурсом может стать специализированная электронная библиотека, доступная студентам не только с внутренних IP-адресов, но и вне пространства университета (например, дома, в командировке и т. д.). Широкий спектр возможностей открывает использование различных файловых хостингов, таких как Google Диск и др., облачных хранилищ данных, например, Yandex Диск, Google Drive, Облако Mail.ru и др.» [3, с. 108].

Методико-технологические условия представляют собой постоянно обновляющийся и дополняющийся на основе анализа существующих инклюзивных образовательных практик пул методик и технологий, позволяющих студенту, с одной стороны, овладеть методами и технологиями работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями,



с другой стороны, адаптировать освоенные методы и технологии применимо к условиям собственного научно-образовательного мета-проекта.

Раскроем более подробно одно из основных методико-технологических условий профессиональной подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, в качестве которого мы определили методику «сквозного» проектирования. Основная цель данной методики состоит в такой организации и планировании содержания образовательного процесса при освоении основной профессиональной образовательной программы магистерской подготовки, при которой «каждая учебная дисциплина, каждый образовательный модуль, каждая практика ориентированы, с одной стороны, на формирование компетенций будущих выпускников университета, с другой, обеспечивают студенту возможность работы над целостным научно-образовательным метапроектом, работа над которым идет в течение всего периода обучения в магистратуре» [3, с. 109].

Методика «сквозного» проектирования состоит из целевого, содержательно-теоретического, проектно-деятельностного, содержательно-практического и презентационно-оценочного этапов.

На *целевом этапе* магистрант самостоятельно или с помощью научного руководителя определяет проблемное поле, формулирует тему и цель своего научно-образовательного метапроекта. Отметим, что качественная работа на данном этапе определяет успешное продвижение к поставленной цели в процессе всей магистерской подготовки, так как составляется пошаговый план достижения цели проекта, который отражается в перечне основных задач, требующих решения.

Содержательно-теоретический этап предполагает изучение базовых и вариативных дисциплин, в результате которого магистрант соотносит содержание изучаемых дисциплин с задачами своего проекта, выделяет те его части, которые, по его мнению, наиболее способствуют их решению, составляет аналитическое описание изучаемых блоков

дисциплин в удобной и понятной для себя форме (чаще таблицы, реже можно встретить у магистрантов в качестве используемых форм блок-схемы или опорные сигнальные конспекты и т. п.). Реализация данного этапа предполагает использование активных методов и технологий обучения, в том числе, метода проектов, кейс-метода, технологий интерактивного взаимодействия и т. д. В идеальном варианте результатом изучения каждой дисциплины становится мини-проект, который будет использован в дальнейшем как часть целостного научно-образовательного метапроекта. Основным итогом этого этапа – формулирование условий, которые будут способствовать достижению запланированного результата проекта.

Содержание *проектно-деятельностного этапа* включает организационно модуль проектной деятельности, в ходе которого магистрант непосредственно разрабатывает проект, который будет апробирован и внедрен в практику конкретной образовательной организации. Итогом этого этапа является публичная презентация проекта и его обсуждение в рамках недели академической мобильности. Презентация может быть предложена в формате PowerPoint, видеоролика, online-курса с использованием возможностей файловых хостингов и т. п. К обсуждению проекта приглашаются эксперты, в качестве которых выступают непосредственные работодатели, представители общественных организаций, сотрудники Министерства общего и профессионального образования Ростовской области, непосредственно курирующие вопросы инклюзивного образования. Результатом данного этапа становится промежуточная оценка представленных магистрантами проектов, даются рекомендации, корректируется план работы над проектом.

Первые три этапа методики реализуются на первом году обучения в магистратуре. Второй год обучения включает четвертый и пятый этапы методики «сквозного» проектирования.

Содержательно-практический этап тесно связан с практикой по получению профессио-



нальных умений и опыта профессиональной деятельности по специальности, педагогической и преддипломной практиками, которые реализуются на втором году обучения в магистратуре. Отметим, что для магистрантов очной формы обучения они реализуются в течение года, для заочников – в течение полутора лет. Практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности по специальности предполагает работу над описанием теоретической части проекта, она же предполагает своим итогом разработку и согласование плана внедрения разработанного проекта в практику работы образовательной организации. Педагогическая практика ориентирована на непосредственное внедрение проекта, изучение эффектов его применения, составление перспективного плана реализации проекта (не менее чем на 1 год). Преддипломная практика предполагает систематизацию результатов внедрения проекта, аналитическое описание хода его реализации, формулировку универсальных рекомендаций для его внедрения в практику образовательных организаций Ростовской области. Общим результатом данного этапа становится текст выпускной квалификационной работы магистра.

На презентационно-оценочном этапе происходит публичная презентация научно-образовательного метапроекта, результаты внедрения которого обобщенно представлены в виде текста выпускной квалификационной работы магистра. Экзаменационная комиссия, членами которой являются эксперты из числа работодателей и представителей Министерства общего и профессионального образования Ростовской области (не менее 50 % состава комиссии), с одной стороны, принимает решение о присвоении академической степени магистра, с другой – дает экспертное заключение о возможности дальнейшей реализации и тиражирования научно-образовательного метапроекта в образовательных организациях Ростовской области. Отметим, что основной характеристикой научно-образовательного метапроекта является возможность его дальнейшей реализации после окончания срока обучения в магистратуре.

Представленные этапы методики «сквозного» проектирования, на наш взгляд, достаточно универсальны и могут быть применены в условиях любой организации высшего образования.

Представленный комплекс условий, необходимых для эффективной профессиональной подготовки педагогических кадров к работе в системе инклюзивного образования, может быть адаптирован под потребности и возможности образовательных организаций высшего образования, реализующих образовательные программы подготовки магистров в рамках укрупненной группы направлений и специальностей 44.00.00 – Образование и педагогические науки.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрываются проблемы профессиональной подготовки педагогических кадров для системы инклюзивного образования. Выделены «проблемные зоны» федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, реализуемых в рамках укрупненной группы специальностей и направлений 44.00.00 – Образование и педагогические науки. Представлен комплекс нормативных, организационных, кадровых, материально-технических, информационных и методико-технологических условий, определяющих эффективность подготовки педагогических кадров к работе в системе инклюзивного образования. Описаны этапы методики «сквозного» проектирования в контексте реализации основных профессиональных образовательных программ подготовки магистров по направлению 44.04.01 – Педагогическое образование.

Ключевые слова: инклюзивное образование, профессиональная подготовка педагогов, проектирование инклюзивного образовательного пространства, научно-образовательный метапроект, методика «сквозного» проектирования.

SUMMARY

In the article disclose the problem of professional training of pedagogical personnel for the system of inclusive education. The “problem zones” of Federal State Educational



Standards for Higher Education are singled out, which are realized within the framework of the enlarged group of specialties and directions 44.00.00 – Education and Pedagogical Sciences.

A complex of normative, organizational, personnel, material and technical, information and methodological and technological conditions is presented, which determine the effective training of pedagogical personnel for work in a system of inclusive education. Describe the stages of the methodology “through” designing in the context of the implementation of the main professional educational programs of preparation of masters in the field 44.04.01 – Pedagogical Education.

Key words: inclusive education, professional training of pedagogical personnel, designing of inclusive educational space, scientific and educational metaproject, the methodology “through” designing.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры): приказ Минобрнауки России от 21.11.2014 г. № 1505 [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/440401.pdf/>. (дата обращения: 19.04.2016).

2. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель): приказ Минтруда России от 18.10.2013 г. № 544н [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html>. (дата обращения: 12.12.2016).

3. Ромашевская Е. С. Профессиональная подготовка педагогов к проектированию инклюзивного образовательного пространства (на примере подготовки магистров): дисс. ... канд. пед. наук. – Ростов-н/Д., 2017. – 193 с.

4. Рубцов В. В. О межведомственном взаимодействии в реализации социально и образовательной инклюзии для социально уязвимых групп населения // Психологиче-

ская наука и образование. – 2016. – Т. 21. – № 1. – С. 87–93

5. Рубцов В. В. Социальная и образовательная инклюзия детей с особыми потребностями: подход научной школы Л. С. Выготского // Психическое здоровье человека XXI века: сборник научных статей по материалам Конгресса. – М.: Издательский дом «Городец», 2016. – С. 75–78.

6. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/>. (дата обращения: 23.01.2014).



Т. А. Ярая

УДК 371.14:376

МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НАУЧНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

В настоящее время приоритетным направлением государственной образовательной политики России является развитие системы инклюзивного образования с целью реализации права любого человека на получение образования, необходимого для успешной адаптации в обществе и получения профессии. Указанный факт подкрепляется существующими международными и федеральными нормативными документами, в числе которых Конвенция о правах ребенка, Саламанская декларация (1994 г.), Федеральный



Закон «Об образовании» (2012 г.), Федеральный Закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (2016 г.), Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики», Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2020 годы, Межведомственный комплексный план мероприятий по обеспечению доступности профессионального образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья на 2016–2018 годы.

В соответствии с пунктом 1 Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» определена необходимость увеличения к 2020 году числа высококвалифицированных работников, с тем чтобы оно составляло не менее трети от числа квалифицированных работников.

Одной из задач Государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» является обеспечение инвалидов возможностью реализовать себя в профессиональной сфере, формирование доступной для них среды. Среди перечня основных направлений реализации мероприятий Программы выделяется «повышение квалификации специалистов по программам сопровождения детей-инвалидов в образовательных организациях среднего и высшего профессионального образования». Среди приоритетных мероприятий Межведомственного комплексного плана мероприятий по обеспечению доступности профессионального образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья на 2016–2018 годы выделяется повышение квалификации педагогических работников и вспомогательного персонала образовательных организаций высшего образования по вопросам работы со студентами с инвалидностью и ОВЗ [5].

Как видно, представленные законодательные документы предполагают защиту прав лиц с инвалидностью на развитие, образование, социальную и трудовую интеграцию. Несмотря на это, отсутствуют практические

механизмы их реализации, что отмечается в диссертационных исследованиях Б. В. Белявского, Ю. В. Богинской, Т. В. Волосовец, Н. Н. Малофеева, Е. М. Старобиной, Д. В. Зайцева и других. Вместе с тем наблюдается недостаточный уровень сформированности инклюзивной компетентности педагогических работников, что зачастую вызвано отсутствием системы знаний об индивидуально-психологических особенностях лиц с инвалидностью и основных требований к организации инклюзивного образовательного процесса. Указанное вызывает необходимость определения механизмов формирования инклюзивной компетентности научно-педагогических работников с целью их последующего внедрения в практику.

Целью статьи является определение методологической базы и конкретных практических методов и приемов, направленных на формирование инклюзивной компетентности научно-педагогических работников в условиях образовательных организаций высшего образования.

Феномен «инклюзивная компетентность» можно рассматривать через призму компетентностного подхода в системе профессионального образования, который широко представлен в трудах О. М. Бобиенко, Е. Я. Когана, Н. В. Никитиной, А. А. Пинского, Е. И. Сахарчук, В. В. Серикова, Д. Б. Эльконина и др. Согласно этому подходу инклюзивную компетентность научно-педагогических работников можно определить как готовность осуществлять профессиональные функции в сфере инклюзивного высшего образования с учетом индивидуальных потребностей обучающихся с инвалидностью, создавая при этом условия для их включения, развития и саморазвития.

Большое количество современных исследований как российских, так и зарубежных авторов сосредоточено на определении перечня компетенций и навыков педагогов, необходимых для работы в системе инклюзивного образования. Прежде всего авторы уделяют внимание таким индивидуальным личностным качествам, как сочувствие и



эмпатия (Е. O'Corman, Sh. Drudy, P. O. Агавелян, Е. В. Рязанова), гуманистическая направленность (М. Hoffman Elin, E. Seguin, М. Н. Назарова), терпимость и толерантность (Р. О. Агавелян, Е. К. Грачев, П. И. Ковалевский, L. G. Orsha) [1; 4; 7; 13; 14]. Тем не менее анализ работ показывает, что инклюзивная компетентность не определяется лишь совокупностью индивидуальных качеств специалистов, а имеет определенную структуру, состоящую из различных компонентов. Так, структура этого феномена представлена мотивационным, когнитивным, операционным и рефлексивным (И. Н. Хафизуллина), личностно-смысловым, когнитивным, технологическим (Е. Г. Самарцева), мотивационным, когнитивным, деятельностным, креативным (Ю. В. Шумиловская) компонентами [9; 10; 12]. О. А. Денисова, В. Н. Поникарова, О. Л. Леханова в структуру профессиональной компетентности педагога инклюзивной образовательной среды включают познавательный, коммуникативный, поведенческий, практический и прогностический компоненты [2].

Как видно, тремя основными составляющими инклюзивной компетентности являются отношение (к профессиональной деятельности, обучающимся с инвалидностью, организации инклюзивного образовательного процесса), знания (нормативно-правового обеспечения инклюзивного образовательного процесса, специфики индивидуально-психологических особенностей обучающихся с инвалидностью разных возрастных и нозологических групп, сущности инклюзивного образовательного процесса и алгоритма адаптации учебно-методических материалов в соответствии с потребностями обучающихся) и навыки (организации учебно-воспитательного процесса в условиях инклюзивного образования, решения профессиональных педагогических задач, самообразования и саморазвития, педагогической рефлексии).

Таким образом, формирование инклюзивной компетентности научно-педагогических работников представляет собой процесс приобретения и развития системы знаний,

умений, навыков, личностных качеств, обеспечивающих готовность к данному виду профессиональной деятельности. В организации этого процесса важное место занимает определение механизмов, которые в общем виде трактуются как некая система, обеспечивающая порядок и последовательность конкретного вида деятельности. В данном аспекте интересен подход Л. М. Митиной к определению психологического механизма профессионально-личностных изменений педагога, реализуемый на стадиях подготовки, осознания, переоценки и действия. Каждая из них характеризуется совокупностью мотивационных (осознание необходимости изменений и готовность к ним), когнитивных (поиск новых форм деятельности), аффективных (переоценка поведенческих процессов) и поведенческих (закрепление нового стиля поведения) процессов [6].

В рамках данной работы механизмы формирования инклюзивной компетентности научно-педагогических работников можно определить как совокупность форм, методов и условий, обеспечивающих их комплексную подготовку к данному виду профессиональной деятельности.

В работах В. А. Козырева, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына и других отмечается, что единицей профессиональной подготовки педагогов является профессиональная задача. Это обусловлено тем, что компетентность проявляется лишь в процессе деятельности при решении профессиональных задач [3]. Анализ представленных исследователями задач позволяет определить их группы, которые отражают инклюзивную компетентность научно-педагогических работников:

- ориентация на индивидуальные потребности и возможности обучающегося с инвалидностью;
- построение инклюзивного образовательного процесса, ориентированного на достижение конкретных целей;
- взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса, ориентация на межведомственное взаимодействие с целью решения вопросов обучения и сопровождения обучающихся с инвалидностью;



– использование ресурсов образовательной среды в педагогических целях;

– проектирование и осуществление профессионального самообразования.

Как видно, группы профессиональных задач научно-педагогических работников в условиях инклюзивного образования достаточно обширны и в совокупности обеспечивают реализацию права обучающегося с инвалидностью на получение образования и полноценную интеграцию в общество.

В. В. Хитрюк и С. И. Сабельникова также делают акцент на практико ориентированной подготовке научно-педагогических работников, что предполагает вовлечение их в решение профессиональных практических задач. Авторы отмечают, что в данном процессе необходимо уделять внимание проведению тренингов, междисциплинарных консилиумов, педагогических мастерских, мастер-классов, стажировок [8; 11].

Анализ исследований и имеющийся практический опыт позволяет утверждать, что механизмы формирования инклюзивной компетентности научно-педагогических работников должны определяться в соответствии с ее структурными компонентами (мотивационно-ценностным, когнитивным, деятельностным и рефлексивным) и спецификой организации образовательного процесса в условиях дополнительного образования специалистов (актуальность предметного содержания образования; контекстность образования; системность подачи материала и проблемность его изложения; практико ориентированная направленность учебной информации и профессиональных задач; вариативность и мобильность учебных программ, форм и методов обучения). В качестве ключевого механизма выделяем реализацию программ повышения квалификации, которые должны включать теоретический (активные лекции, круглые столы, общественно-профессиональные обсуждения, вебинары) и практический (дискуссии, решение кейсов, мозговой штурм, мастер-классы, стажировочные площадки, проектный метод) блоки и обеспечивать реализацию необходимых условий в процессе формирова-

ния инклюзивной компетентности научно-педагогических работников. Технология формирования указанного феномена должна в обязательном порядке включать погружение в деятельность по решению профессиональных задач и их реализации, ориентацию на проблемный характер деятельности, рефлексию осуществляемой деятельности. Наполнение программы активными и интерактивными методами работы, ориентация на принципы гуманизма позволят не только сформировать знаниевый компонент, но и обеспечить развитие мотивационной, деятельностной и рефлексивной составляющей инклюзивной компетентности научно-педагогических работников.

Таким образом, актуальность поиска механизмов формирования инклюзивной компетентности научно-педагогических работников обусловлена потребностями образовательной среды и подтверждается рядом законодательных документов. Авторы, занимающиеся изучением данного вопроса, акцентируют внимание на практико ориентированной подготовке педагогов, позволяющей не просто сформировать систему знаний, но и выработать навыки их применения в процессе решения профессиональных задач. Реализация программы повышения квалификации, наполненной активными и интерактивными формами и методами работы, определяется нами как ключевой механизм формирования инклюзивной компетентности научно-педагогических работников.

АННОТАЦИЯ

В статье обоснована необходимость поиска и внедрения механизмов формирования инклюзивной компетентности научно-педагогических работников, что обусловлено не только потребностью создания универсального дизайна и обеспечения методической доступности, но и обеспечения готовности научно-педагогических работников к осуществлению образовательной деятельности в условиях инклюзивного образования. Механизмы формирования инклюзивной компетентности научно-педагогических работников определяются в соответствии с ее структурными компонен-



тами (мотивационно-ценностным, когнитивным, деятельностным и рефлексивным) и спецификой организации образовательного процесса в условиях дополнительного образования специалистов.

Ключевые слова: инклюзивная компетентность, механизмы, инклюзивное образование, обучающиеся с инвалидностью, доступная среда.

SUMMARY

The article substantiates the need to search for and introduce mechanisms of the formation of inclusive competence of scientific and pedagogical workers, which are conditioned not only by the need to create universal design and providing methodical accessibility, but also to ensure the readiness of scientific and pedagogical workers to implement educational activities in conditions of inclusive education. Mechanisms of the formation of inclusive competence of scientific and pedagogical workers are determined in accordance with its structural components (motivational, value, cognitive, activity and reflective) and the specifics of organization of the educational process in the conditions of additional education of specialists.

Key words: inclusive competence, mechanisms, inclusive education, students with disabilities, an accessible environment.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агавелян Р. О. Эмпатия как фактор психологической готовности дефектолога к профессиональной деятельности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1995. – 16 с.
2. Денисова О. А. Подготовка педагогических кадров к осуществлению инклюзивного образования педагогические науки / О. А. Денисова, В. Н. Поникарова, О. Л. Леханова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – № 4 (51). – Т. 1. – С. 130–133.
3. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. проф. В. А. Козырева, проф. Н. Ф. Радионовой и проф. А. П. Тряпицкой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 392 с.
4. Корнеев Д. Н. Инклюзивная компетентность педагога профессионального обучения: от идеи к диссеминации педагогического опыта / Д. Н. Корнеев, Н. Ю. Корнеева, А. А. Саламатов // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 5–1. – С. 116–120.
5. Межведомственный комплексный план мероприятий по обеспечению доступности профессионального образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья на 2016–2018 годы: утв. Правительством РФ 23 мая 2016 г. № 3467п-П8.
6. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
7. Рязанова Е. В. Организация педагогического процесса по формированию эмпатии как нравственного качества личности будущих учителей-сурдопереводчиков: дисс. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2005. – 174 с.
8. Сабельникова С. И. Развитие инклюзивного образования // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. – № 1. – С. 42–54.
9. Самарцева Е. Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста: дисс. ... канд. пед. наук. – Шуя, 2011; – Орел, 2012. – 195 с.
10. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Астрахань, 2008. – 22 с.
11. Хитрюк В. В. Формирование готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: компетентностный подход // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. С. В. Алехина. – М.: Буки Веди, 2013. – С. 666–671.
12. Шумиловская Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Шуя, 2011. – 21 с.
13. Hoffman Elin M. Relationships Between Inclusion Teachers and Their students:



Perspectives from a Middle School // Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. – 2011. – Vol. 71. – P. 2416.

14. O'Corman E., Drudy Sh. Addressing the Professional Development Needs of Teachers Working in the Area of Special Education/Inclusion in Mainstream Schools in Ireland // Journal of Research in Special Education Needs. – 2010. – Vol. 10, Issue 1. – P. 157.



А. С. Сунцева

УДК 37.04

ОПЫТ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Согласно государственной стратегии, направленной на становление Национальной системы учительского роста, а также Профессионального стандарта педагога, принципы инклюзивного подхода к обучающимся выступают в качестве современного требования, предъявляемого к профессиональной педагогической компетентности. В Плане мероприятий («Дорожной карте») Министерства образования и науки РФ (Приказ Минобрнауки РФ от 26.07.2017 № 703) предусмотрена апробация и отработка механизмов создания системы учительского роста. Предполагается, что к 2020 году оценка уровня квалификации педагога будет учитывать не только «традиционные» умения (знание своего предмета, владение методикой его преподавания и т. п.), но

и новые – компетенции в области разработки индивидуальных образовательных программ с учетом психофизического здоровья обучающихся, умения отслеживать динамику развития ребенка, координировать деятельность субъектов образовательного процесса по разработке образовательных программ и обучения по ним.

По замечанию Е. А. Ямбурга, можно по-разному относиться к нововведениям, однако «овладение новыми профессиональными компетенциями поможет педагогу адекватно ответить на новые вызовы, с которыми он уже сегодня сталкивается в своей повседневной практической деятельности... В противном случае школа, ориентируясь только на высшие достижения своих учащихся, будет избавляться от проблемных детей, количество которых в силу объективных причин возрастает с каждым годом» [8, с. 8–18]. Развитие инклюзивных процессов в образовании на современном этапе во многом обусловлено профессиональной подготовленностью педагогов. Учитель – ключевая фигура, «золотое сечение» образования; качество его деятельности напрямую определяет жизнеспособность самой идеи инклюзии [1].

Студенчество как перспективная часть профессионального образовательного пространства обладает большим потенциалом освоения нового подхода к детям. Следовательно, подготовка педагогов должна учитывать многообразие современных социально-образовательных практик, соответствовать происходящим стремительным изменениям в социально-образовательной ситуации и обладать методологически обоснованной стратегией, иначе даже самые продуктивные реформаторские идеи обречены на неуспех.

В профессиональном педагогическом образовании сегодня активно идет работа по организации, моделированию и апробации условий подготовки специалистов к практике инклюзии. Важно своевременно анализировать предлагаемые подходы, разрабатывать научно выверенные модели формирования профессиональных компетенций специалистов, апробировать их в практической деятельно-



сти и транслировать в форме образовательных технологий.

Целью статьи является систематизация опыта подготовки студентов в Удмуртском государственном университете к профессиональной педагогической деятельности в инклюзивном образовании, обоснование теоретико-методических оснований формирования личностно-профессиональной инклюзивной компетентности будущих педагогов.

Актуальность данного поля исследований обусловлена необходимостью научно-методического поиска комплекса условий, являющихся эффективными и достаточными на современном этапе развития профессионального педагогического образования для успешной подготовки специалистов к реализации инклюзивных практик.

Научно-методическое обоснование подготовки специалистов к деятельности в инклюзивном образовании, конструирование моделей квалифицированного в этой области профессионала являются наиболее обсуждаемыми сегодня в психолого-педагогической литературе, касающейся данной проблемы. Обзор источников позволяет выделить ключевые аспекты и перспективные теоретико-методические разработки исследователей: предложены условия подготовки специалистов, направленные на обеспечение готовности к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в различных образовательных организациях, в том числе и в инклюзивных (Р. Г. Аслаева, И. М. Яковлева, М. Ю. Айбазова, К. Ю. Лавринцев, В. В. Хитрюк, Ю. А. Герасименко); разработаны научно-методические основы психолого-педагогического сопровождения инклюзивных практик и, соответственно, модели подготовки психологов и педагогов к осуществлению данной деятельности (С. В. Алехина, Н. Я. Семаго); представлены технологии формирования соответствующих компетенций будущих специалистов (В. В. Хитрюк, Е. Н. Кутепова, Е. В. Самсонова, Ю. В. Шумиловская).

Ключевой проблемой всей профессиональной подготовки к деятельности в условиях инклюзивного образования выступает

формирование профессионально-личностной готовности [3], системообразующим компонентом которой является гуманистическая направленность и ценностно-смысловая сфера личности [2]. Педагог, готовящийся работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья, должен принять такие профессионально-ценностные ориентации, как «признание ценности личности ребенка независимо от его нарушения; направленность на развитие личности ребенка в целом, а не только на получение образовательного результата; осознание своей ответственности как носителя культуры и ее транслятора для детей; понимание творческой сущности педагогической деятельности с детьми, требующей больших духовных и энергетических затрат и другие» [9, с. 97]. Это предполагает направленность воспитательного процесса в вузе на развитие таких личностных качеств студентов, как эмпатия, толерантность, самоконтроль, эмоциональная устойчивость, нравственно-ценностные ориентации, что требует организации соответствующей образовательной среды, включая применение личностно ориентированных технологий обучения.

В Удмуртском государственном университете формирование компетенций, необходимых будущему педагогу для реализации инклюзивного образования, осуществляется в процессе организации различных видов деятельности студентов. Нами разработана и реализуется комплексная модель подготовки будущих педагогов и психологов (направлений подготовки бакалавриата и магистратуры «психолого-педагогическое образование», «педагогическое образование») к деятельности в условиях инклюзивного образования [6]. Авторская модель сформировалась на основе анализа:

– государственной социальной стратегии в отношении лиц с ОВЗ и социально-образовательного запроса семей, воспитывающих детей с ОВЗ; нормативно-правовой базы (Закон РФ «Об образовании», профессиональный образовательный стандарт педагога, ФГОС ВО и др.), фиксирующей основные требования к деятельности педагога, его про-



фессиональной подготовке в новых условиях согласно современной стратегии образования в России;

– научно-методической литературы в области инклюзивного образования, проблематики подготовки педагогических кадров. Ведущей является идея о «необходимости и возможности формирования у педагогов принципиально нового психолого-педагогического качества – готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, поскольку ценности и принципы инклюзивного образования, характеристики инклюзивного образовательного пространства детерминируют особенности профессиональной деятельности педагогов в новой образовательной ситуации» [7, с. 7];

– личного опыта автора в качестве разработчика программ курсов повышения квалификации, переподготовки учителей и специалистов для инклюзивного образования; тщательного анализа суждений педагогов о возможностях, рисках, трудностях внедрения инклюзивного образования, обсуждения опыта работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья;

– личного опыта автора в качестве научного руководителя инновационных площадок Министерства образования и науки Удмуртской Республики по введению инклюзивного образования в дошкольных образовательных организациях, средних общеобразовательных школах, техникуме;

– процесса профессиональной психолого-педагогической подготовки студентов Удмуртского государственного университета.

Новые требования к деятельности педагога предполагают концептуальное переосмысление системы становления будущих специалистов с учетом реальной социокультурной ситуации, ориентированной на преодоление социально-образовательной эксклюзии лиц с нетипичным развитием, поддержки учащихся, имеющих трудности в освоении образовательной программы и социализации.

Учитель инклюзивной школы должен обладать культурой диалога, владеть соответ-

ствующими компетенциями, быть многофункциональным, способным принять ребенка с проблемами в развитии, готовым к своевременному выявлению затруднений, организации разнообразных форм и видов помощи ребенку с учетом индивидуальных особенностей, иметь навыки коррекционно-реабилитационной педагогической деятельности. При этом знания, умения и навыки педагогов общего образования не должны дублировать подготовку специалистов специального (дефектологического) образования. «Важно понимать, что учителя, воспитатели, специалисты общего образования являются членами команды психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья, что требует формирования их профессиональной компетентности в зависимости от занимаемой должности» [5, с. 220].

Исходными концептуальными положениями в организации подготовки будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования для нас являются следующие:

– *фундаментальный характер подготовки педагога на основе освоения методологических подходов*: антропологического, культурологического, аксиологического, системно-деятельностного, компетентностного и др. Концептуальность должна последовательно обеспечиваться усилиями всех преподавателей в рамках различных дисциплин философско-культурологического и психолого-педагогического циклов. Игнорирование данного аспекта подготовки будущего педагога ослабит развитие ценностного отношения, мотивационных механизмов, личностно-психологической готовности будущего специалиста в целом. Увлечение технологиями без глубокой методологической проработки создает ситуацию бессодержательного развития будущего педагога, когда он, обучившись конкретным действиям, не овладеет целостным стратегическим видением образовательного процесса;

– *трансформация социальных стереотипов и ментальных установок в отношении*



лиц, детей с нетипичным развитием. Большинство студентов, будучи школьниками, не имели личного практического опыта общения и совместного обучения с особыми детьми, их отношение к детям и людям с инвалидностью определено социальными стигмами и установками, характеризующими последних как больных, неполноценных, с низким социальным статусом людей, нуждающихся в милосердии и опеке. Преодоление сложившихся ментальных установок в процессе профессиональной подготовки является процессом освоения иной культуры взаимодействия субъектов;

– *лично ориентированный подход к обучению студента.* Личность педагога – главный ресурс любой образовательной системы, следовательно, предметом особой заботы должно быть возвращение субъектности, психологической и личностной зрелости студента как будущего профессионала, готового к командной работе в коллективе, к партнерскому взаимодействию с детьми, имеющими разнообразные стартовые возможности и особые потребности.

В связи с этим акцентируем внимание на индивидуальности студента, развитии внутренней картины профессии, рефлексии, что позволяет рассматривать педагогическую деятельность и профессиональные пробы студента с позиции его мироощущения, самовосприятия и самопринятия. Большое значение уделяем проработке таких категорий, как «внутренняя картина профессиональной ситуации», «профессиональный образ мира педагога», «лично ориентированная позиция педагога», «личностный потенциал педагога» (В. П. Бедерханова, А. А. Деркач, С. В. Белова, Ю. В. Сенько) по ряду следующих причин.

Во-первых, педагог осмысливается не только в контексте общественных и профессиональных требований как человек, обеспечивающий социальный заказ на развитие, обучение и воспитание ребенка, но, прежде всего, как субъект построения собственного профессионального пространства. Каким будет это пространство – психологически ком-

фортным, позитивным или формализованным, отчужденным, зависит, в первую очередь, от личности педагога.

Во-вторых, сущность педагогической деятельности понимается в контексте пространства отношений, где соприкасается смыслоценностная сфера педагога и ребенка. Это актуализирует вопрос о психологическом благополучии и внутренней гармонии самого педагога.

В-третьих, важен поиск механизмов саморазвития и раскрытия личностного потенциала педагога не как одномоментного акта, а постоянного процесса рождения и переосмысления идей, ценностей и собственного Я во взаимодействии с детьми, что уже должно быть заложено с самого начала профессионального становления студента;

– *междисциплинарный характер подготовки.* Многофункциональный характер деятельности педагога инклюзивного образования, предполагающий решение не свойственных ранее педагогу задач (например, педагогической реабилитации, социокультурной интеграции детей с нетипичным развитием), обуславливает необходимость построения междисциплинарных программ обучения студентов. При этом важно избежать эклектики в подборе содержания дисциплин. Полностью разделяем подход Л. В. Горюновой, обосновывающей междисциплинарность подготовки кадров для работы с уязвимыми категориями обучающихся, основанной на «общепедагогической методологии, позволяющей вывести процессы реабилитации, абилитации, анимации за пределы узкоспециализированных подходов, сохраняющих сегрегационный смысл, и ввести их в единое поле образовательного, воспитательного и социокультурного пространства» [4, с. 171]. Это позволит выпускникам таких программ строить работу за пределами традиционного понимания нормы и патологии, сосредоточившись на потребностях и внутренних возможностях обучающихся;

– *социальное партнерство* в процессе профессиональной подготовки. В развитии педагогической культуры и формировании



компетенций студента существенная роль принадлежит включению в жизнь школьного коллектива, в которой реально отражаются достижения и проблемы профессиональной деятельности в условиях образовательной инклюзии. Понимание содержания, разнообразия видов деятельности учителя, осмысление конструктивных (или неконструктивных) способов педагогического общения происходит в непосредственном взаимодействии студента в пространстве будущей профессиональной деятельности. Важно обеспечить профессиональные пробы студентов на базе различных организаций, реализующих инклюзивные практики. Организуя партнерство, необходимо обеспечить грамотное сопровождение студентов со стороны педагогов и специалистов, к которым предъявляется требование владения психолого-педагогическими и методическими компетенциями работы со студентами.

Таким образом, профессиональная подготовка будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования представлена как комплекс взаимосвязанных направлений взаимодействия преподавателей вуза, студентов, специалистов-практиков, основанного на осмыслении фундаментальных положений педагогической науки, ценностей инклюзивной культуры, и направленного на формирование у студентов профессионального общения и способов деятельности в условиях инклюзивного педагогического процесса.

Формирование готовности к деятельности в инклюзивном образовании происходит: в рамках учебной дисциплины («Теория и технологии инклюзивного образования»), в период учебной и производственной практик, в процессе проектной деятельности студентов на базе инклюзивных образовательных организаций, в ходе выполнения научно-исследовательской работы студентов, включения студентов в работу постоянно действующего научно-методического семинара для педагогов и специалистов инклюзивных образовательных организаций, сопровождения студентами мероприятий (учебно-исследовательских конференций, мастерских и др.,

проводимых на базе инклюзивных образовательных организаций). В целом обеспечивается включение студентов в процесс сетевого взаимодействия и сотрудничества преподавателей кафедры с образовательными организациями.

Курс «Теория и технологии инклюзивного образования» предполагает введение студентов в философию и принципы инклюзивного образования, знакомство с нормативно-правовыми основами, подходами, моделями, условиями реализации инклюзивного образования. В содержании курса большая роль отводится погружению студентов в смыслы и ценности инклюзии, формированию позитивного отношения к данной социально-образовательной практике, анализу ее достоинств и рисков. В ходе практических занятий обсуждаются характеристики особых образовательных потребностей обучающихся, осуществляется знакомство с практикой реализации инклюзии в деятельности конкретных педагогов (видеоуроки, посещение занятий в образовательной организации). Основной задачей курса выступает развитие положительного отношения к инклюзивному образованию, осмысление его ценности для общества и личности. В целом работа носит ознакомительный характер и нацелена на формирование знаниевой составляющей компетентностной готовности студента.

Практика проводится на базе инклюзивных организаций с целью погружения студента в образовательную среду инклюзивного учреждения. В ходе практики предлагается посещение и обсуждение занятий педагогов, психологов, дефектологов; участие в деятельности консилиума учреждения, знакомство с детьми, родителями; совместная с наставниками подготовка занятий; профессиональная проба – проведение занятий или элементов занятий в инклюзивных группах. Совместная работа с наставником в условиях функционирующей инклюзивной среды мотивирует студента к работе с особыми детьми, способствует формированию практических умений.

Проектная, научно-исследовательская деятельность студента – форма соучастия в



деятельности ребенка (группы детей), работа с индивидуальностью конкретного ребенка и его социальным окружением. Студент самоопределяется в педагогическом пространстве и ведет собственный проект. Для примера, в текущем учебном году студентами разработаны и реализованы проектные работы следующей направленности: сопровождение первокурсника в период адаптации к школе; помощь ребенку в процессе обучения; подготовка проектной работы совместно с ребенком, сопровождение его публичного выступления (защиты проекта); дифференциация учебных заданий для детей, работающих на различных уровнях сложности; разработка образовательных мультимедиапродуктов, помогающих в обучении; методический кейс активных и интерактивных методов обучения; разработка средств наглядности на уроках и др. Достоинством этой формы работы является большая доля активности и самостоятельности студента, его профессиональная навигация в профессиональном пространстве, стимулирование личностного роста в процессе освоения им новых способов деятельности, формирование личностной готовности и профессиональных компетенций.

Научно-методический семинар – это форма профессионального общения педагогов, осваивающих инклюзивную практику, формат поддержки, эмоциональной «подпитки», формирования профессионального сообщества единомышленников, теоретического осмысления деятельности, обмена опытом в виде выступлений, мастер-классов, практических занятий. Это представление промежуточных результатов деятельности, отслеживание «точек роста» педагогов и одновременно проблематизация опыта, поиск путей развития данной практики и саморазвития педагогов. Семинар организован по нашей инициативе, в нем принимают участие педагоги и специалисты инклюзивных образовательных организаций, представители родительской общественности. Студенты включаются в работу семинара как активные участники: представляют результаты своей учебно-исследовательской работы, проводят практики, участвуют в обсуждении вопросов.

В совокупности применяемые формы работы обеспечивают формирование профессионально-личностной готовности и первоначальный уровень компетентности будущих педагогов, психологов к деятельности в условиях инклюзивного образования. Так, проводимое ежегодно исследование выявляет у 60–67 % студентов средний и высокий уровни профессионально-личностной готовности, проявляемые в выраженной или умеренно выраженной личностно ориентированной модели взаимодействия с детьми (по методике В. Г. Маралова); до 100 % студентов имеют положительное отношение к процессу интегрированного (инклюзивного) образования (по методике В. Ю. Ивановой, В. Л. Рыскиной); высокий и средний уровни компетентности деятельности в инклюзивных группах (по методике экспертной оценки А. С. Сунцовой) выявляется у 68–70 % студентов. Значения показателей в экспериментальных группах студентов, включенных в представленную модель подготовки, значительно различаются (на уровне $p \leq 0,01$) с показателями студентов контрольной группы, не проходившими данную подготовку.

Таким образом, в процессе разнонаправленной работы у студентов формируется не только образ инклюзивного образования, но и понимание его научно-методических аспектов, не только ценностное отношение к детям, но и переработка стереотипов в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья и их образования; происходит понимание сущности, условий и механизмов обеспечения доступности образования для обучающихся с различными особенностями в развитии.

Несмотря на эффективность проводимой деятельности, следует обратить внимание на принципы организации целостного образовательного процесса в вузе, на необходимость приобретения студентами в процессе обучения личного опыта проектирования собственных индивидуальных профессионально-образовательных траекторий с учетом формирующихся интересов, особенностей и возможностей. Важно, чтобы будущий педагог-пси-



холог, учитель формировался в инвариантной, гибкой профессионально-образовательной среде, выступая субъектом выбора и определения собственной образовательной траектории. Другими словами, чтобы понять, что такое и как формируются индивидуальная образовательная программа, индивидуальный маршрут обучения ребенка, а самое главное, уметь их грамотно выстроить в будущей профессиональной деятельности, студент в процессе освоения профессии должен включаться в планирование организационных, содержательных и технологических аспектов собственного образования, на «себе» апробировать процесс индивидуализации, дифференциации, вариативности образовательного процесса. Только тогда это станет неотъемлемой частью профессиональной культуры и менталитета будущего педагога, ему будут понятны смысл, механизмы, способы проектирования и моделирования образования для учащегося, в том числе и с особыми образовательными потребностями. В исследованиях (Н. В. Кузьмина, В. А. Якунин, Г. И. Михалевская, А. А. Реан, Б. Ц. Бадмаев) доказано, что будущий педагог непосредственно транслирует в профессиональную деятельность собственный опыт обучения в вузе. Сегодня аспекты макро-микронавигации как современных дидактических условий и средств обеспечения самоорганизации студента в процессе профессиональной подготовки становятся в центре внимания исследователей и рассматриваются как существенный ресурс инклюзивного образования (Р. М. Асадуллин, Н. С. Сытина, В. Э. Штейнберг, Н. Н. Манько). Педагогическая подготовка не должна допускать отчужденности субъектов образования. Преподаватель и студент должны стать соучастниками (по В. И. Слободчикову) учебно-профессиональных ситуаций, что обогатит личный опыт студента, будет способствовать личностному самоопределению, поиску смыслов и мотивации будущей профессиональной деятельности.

АННОТАЦИЯ

В статье представлена модель подготовки будущих педагогов к деятельности в усло-

виях инклюзивного образования, ключевым аспектом которой является формирование личностно-профессиональной готовности. Предложены концептуальные основания модели как исходные положения разработки и апробации направлений и способов обучения в заведении высшего педагогического образования. Рассмотрен комплекс форм взаимодействия преподавателей вуза, студентов, специалистов-практиков, совместно организующих инклюзивное образование, в пространстве которого осуществляется формирование профессиональных компетенций будущих педагогов.

Ключевые слова: инклюзивное образование, личностно-профессиональная компетентность педагога, профессиональная педагогическая подготовка.

SUMMARY

The article presents a model for the preparation of future teachers for activities in the context of inclusive education, the key aspect of which is the formation of personal and professional readiness. The conceptual bases of the model as the initial provisions for the development and approbation of directions and methods of teaching in higher pedagogical education are proposed. The complex of forms of interaction between university teachers, students, practitioners who jointly organize an inclusive education in the space of which the professional competences of future teachers are formed.

Key words: inclusive education, personal and professional competence of the teacher, teacher education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина С. В. Современные тенденции развития инклюзивного образования в России [Электронный ресурс] // Развитие современного образования: теория, методика и практика. – 2015. – № 3. – С. 10–15. – URL: http://www.inclusive-edu.ru/content/file/alehina/raboty/alehina_s_v_sovremennye_tendencii_razvitiya_inklyuzivnogo_obrazovaniya_v_rossii (дата обращения: 26.02.2018).

2. Айбазова М. Ю. Подготовка будущих учителей к работе в условиях инклюзивного



образования / М. Ю. Айбазова, К. Ю. Лавринец // Педагогика. – 2014. – № 5. – С. 82–86.

3. Герасименко Ю. А. Профессионально-личностная готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 6. – С. 145–150.

4. Горюнова Л. В. Особенности магистерской подготовки педагогических кадров к организации в системе инклюзивного образования социокультурной анимации, реабилитации, абилитации обучающихся с инвалидностью // Гуманитарные науки. – 2017. – № 2 (38). – С. 169–174.

5. Кутепова Е. Н. К вопросу подготовки специалистов для реализации инклюзивной практики в системе образования // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы междунар. науч.-практ. конференции. Москва, 20–22 июня 2011 г. – М.: МГППУ, 2011. – С. 218–220.

6. Сунцова А. С. Проблема подготовки будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования // Инновации и ретровведения: коллективная монография кафедры педагогики и педагогической психологии Удмуртского госуниверситета, посвященная ее 80-летию юбилею: сборник статей / сост. и отв. редактор С. Л. Троянская. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2015. – С. 33–41.

7. Хитрюк В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: автореф. дисс. ... д-ра. пед. наук. – Калининград, 2015. – 55 с.

8. Ямбург Е. А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? – М.: Просвещение, 2014. – 175 с.

9. Яковлева И. М. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога: монография. – Изд-во «Спутник», 2009. – 220 с.

Н. Ю. Камракова, Е. В. Щеголева

УДК 37.015.324.2:376

ОЦЕНКА ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одной из приоритетных задач в реализации инклюзивного подхода в системе российского высшего образования является создание особых условий, необходимых для обучения, воспитания, абилитации или реабилитации лиц с проблемами в развитии и ограниченными возможностями здоровья. Речь идет о разработке «специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, о предоставлении услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, о проведении групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечении доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность» и о многом другом, без чего невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья [3, с. 15]. Оптимальная организация учебной деятельности студентов с особыми образовательными потребностями предполагает личностно ориентированные формы и методы взаимодействия, максимально учитывающие индивидуальные особенности обучающихся.

Одним из решающих условий реализации инклюзивного образования в вузе является обеспечение образовательного процесса квалифицированными кадрами, принимающими новую систему ценностей, творчески реализующими новые технологии обучения,





владеющими методами психолого-педагогической диагностики и коррекции, знающими специфику образовательных программ и владеющими методиками обучения студентов с особыми образовательными потребностями. Важной задачей психологического сопровождения профессионального развития преподавателей высшей школы становится формирование таких профессиональных компетенций, которые позволят достичь успеха в организации педагогического взаимодействия, обеспечат готовность преподавателей к работе со студентами в условиях инклюзивного образования.

Цель статьи – подчеркнуть значимость оценивания готовности к работе в новых условиях преподавателей, осуществляющих профессиональную деятельность в инклюзивном образовательном пространстве высшей школы. Результаты оценки могут служить основанием для разработки эффективных программ сопровождения профессионально-личностного развития преподавателей.

Целью проведенного исследования было изучение готовности преподавателей к продуктивной работе со студентами, имеющими особые образовательные потребности вследствие инвалидности и прочих ограничений возможностей здоровья. В исследовании приняли участие 72 представителя профессорско-преподавательского состава Вологодского государственного университета: исторического, филологического, естественно-географического факультетов и факультета иностранных языков, культуры и искусств. Выборку составили 29 мужчин и 43 женщины, средний возраст испытуемых – 43,7 года. Среди респондентов были деканы факультетов, заместители деканов по воспитательной работе, заведующие кафедрами (26 чел., что составляет 36 %), преподаватели университета (72 чел. – 100 %), руководители практик (12 чел. – 16,6 %).

Согласно классическим положениям психодиагностики сбор данных, применяемый на разных этапах коррекционно-развивающей работы, проводился с целью констатации фактов, сложившихся на момент времени

измерения. Подбор диагностических средств производился с учетом специфики предмета исследования и особенностей респондентов (возрастных, профессиональных и др.). Эффективность проведенной работы оценивалась с точки зрения полноты охвата отдельных сторон изучаемого явления и обеспечивалась предварительным решением следующих задач.

1. Психологическое изучение деятельности, которую осуществляют преподаватели вуза в условиях инклюзивного образования. Это было необходимо для выявления конкретных требований к компетентности преподавателей. В результате были определены интеллектуальные и личностные характеристики, профессионально важные для внедрения практик инклюзивного образования.

2. Уточнение критериев эффективности деятельности, показателей успешности выполнения профессиональных обязанностей в новых условиях. Критерии были необходимы для доказательства правильности выделенных профессионально важных характеристик и для оценки их значимости.

3. Подбор/создание диагностического инструмента для оценки выделенных характеристик у преподавателей. В результате был сформирован комплект заданий для предъявления респондентам.

Оценка готовности преподавателей университета к деятельности в новых условиях проводилась с опорой на структурную модель профессиональной готовности педагога к осуществлению инклюзивного образования, предложенную В. Н. Поникаровой [1, с. 218]. Автор выделяет четыре компонента в структуре готовности.

1. *Ценностно-мотивационный компонент* содержательно включает в себя личностную ценность образовательной деятельности в инклюзивном образовании, осознанный выбор и сформированность мотивации в виде направленности интересов и потребностей субъекта использовать профессиональные интересы, ценностные ориентации.

2. *Когнитивный компонент* предполагает овладение общими теоретическими и при-



кладными педагогическими знаниями о сущности инклюзивного образования, о вариантах его осуществления, педагогических средствах, обеспечивающих организацию в учебном процессе и вне учебной деятельности (технологии и техники обучения).

3. *Операционально-деятельностный компонент* – актуализация всей совокупности знаний, умений и навыков, соотнесение их с решением конкретных педагогических задач и трансформация в способы деятельности. Включает в себя разнообразные умения и навыки: организационные; коммуникационные; прогностические; рефлексивные; проективные, а также сформированные паттерны продуктивного копинг-поведения, реализуемые в условиях инклюзивного образования.

4. *Аффективный компонент* – чувства, эмоции, переживания, обусловленные осуществлением инклюзивного образования, а также возможности регуляции переживаний, связанных с эффективным разрешением проблемных ситуаций инклюзивного образования.

В соответствии с обозначенной структурой готовности, уточненными интеллектуальными и личностными качествами, профессионально важными для внедрения практик инклюзивного образования, спецификой деятельности преподавателей по реализации инклюзивного подхода в образовании был подобран диагностический инструментарий, позволяющий оценить изучаемое явление. В диагностический комплекс вошли методики, направленные на оценку профессионально важных качеств преподавателей, их профессиональной компетентности, возможных причин профессиональных и организационных затруднений в условиях инклюзивного образования. В рамках данной статьи представлены результаты опроса преподавателей, целью которого явилось уточнение следующих моментов:

– наличие опыта взаимодействия со студентами с особыми образовательными потребностями и разрешения возникших затруднений;

– применение особых методических приемов, которые оказались необходимыми для обеспечения образовательного процесса;

– правовая информированность преподавателей, психолого-педагогическая осведомленность по проблемам инклюзии в образовании;

– потребность в методической, психологической или иной помощи по вопросам взаимодействия со студентами с ОВЗ.

В ходе опроса выяснилось, что основная группа преподавателей (89 % опрошенных – 64 чел.) имеет опыт взаимодействия со студентами с особыми образовательными потребностями, в той или иной мере сталкивалась с проблемой организации учебной деятельности студентов с ОВЗ. Большинство опрошенных преподавателей при решении сложных вопросов взаимодействия рассчитывали на свои силы, не прибегая к помощи со стороны (52 % респондентов – 46 чел.). В ходе опроса респондентам было предложено указать возникшие затруднения и способы их преодоления. Отметим некоторые из указанных:

– «При объяснении теоретического материала студентам с проблемами слуха и зрения приходится структурировать информацию таким образом, чтобы была понятна практическая ценность того, о чем идет речь. Например, слабовидящие студенты предпочитают лаконичность и четкость изложения вплоть до коротких формулировок, содержащих причинно-следственную связь».

– «Много времени на занятии уходит на ответ студентов, которые заикаются. При этом сокурсники быстро отвлекаются и теряют логику обсуждения темы. Приходится письменно принимать экзамен в случае нарушения вербальной стороны речи»;

– «Сильно заикающегося студента не спрашиваю устно, а письменно принимаю ответ на семинаре или экзамене. Уточняющие вопросы и его последующие ответы задаю в письменной форме. Вследствие чего сильно увеличивается затрачиваемое время»;

– «Специальных методов не применял, по причине незнания. Обращал внимание на реакцию студента. Старался понять по выражению его лица понимание обсуждаемой проблемы. Предложил родителю и студенту об-



шение в социальных сетях письмами, чтобы помочь ему со сложными вопросами»;

– «Надо профессионально работать со студентами с особыми потребностями. А у меня такого профессионального навыка нет, поэтому действую интуитивно».

В целом преподаватели замечают, что разработанные ими учебные курсы не предполагают в числе слушателей студентов с инвалидностью. В опросных листах отмечается, что в случаях затруднений преподаватели пользуются имеющимися профессиональными знаниями и навыками, стремясь осознать особенности образовательных потребностей у лиц с ОВЗ и «подстроиться» под их специфику. Анализ имеющихся развернутых ответов показал, что большая часть преподавателей не владеет специальными методами взаимодействия со студентами с ОВЗ, не готова к адекватным ситуации способам реагирования, не имеет системного представления о профессиональном поведении в затруднительных обстоятельствах педагогического взаимодействия со студентами и действует, исходя из конкретной ситуации, на основе интуиции и здравого смысла. Преподаватели не скрывают, что существующие трудности связаны не только с недостатками их методической подготовки, но и с внутренними психологическими барьерами, особенностями эмоционально-волевой регуляции. Отвечая на вопрос о конкретных направлениях и формах учебной работы, затруднения в которой очевидны, преподаватели указали следующие: «учебные занятия – лекции, семинары, практических занятия» (43 чел.); «организация и прохождение педагогической или учебной практики» (31 чел.); «индивидуальная работа со студентом» (24 чел.).

Ответы на вопрос об использовании документов, регламентирующих взаимодействие преподавателей и студентов в рамках инклюзивного образования, распределились в равных долях между вариантами «да, знаю и использую, например сайт ВоГУ», «нет, не использую», «затрудняюсь ответить» (33,3 % респондентов). Стоит подчеркнуть, что в свободном выборе ответов, на вопрос о том, ка-

ких знаний (информации) Вам не достаточно для эффективной и безопасной работы по организации учебной деятельности студентов с ОВЗ, 33,3 % опрошенных (24 чел.) указали «информацию о локальных положениях (заключения, разрешения, запрещения), регламентирующих деятельность преподавателей и руководителей подразделений университета». При ответе на данный вопрос 66,7 % опрошенных (48 чел.) отметили в качестве недостаточных для эффективной системной работы «психолого-педагогические знания об особенностях студентов с особыми образовательными потребностями и их родителей»; 51 % опрошенных (37 чел.) – «знания о способах организации и проведения учебных занятий со студентами с ОВЗ».

На вопрос о предпочтительных формах и способах поддержки, организуемой службами университета, большинство преподавателей указали «общие разъяснительные рекомендации» по работе со студентами с ОВЗ (60 % респондентов); «поддержку в плане освоения/привлечения к работе со студентами новых информационных технологий» (50 % респондентов); «помощь в разработке средств и способов предоставления материала для слабовидящих/слабослышащих студентов» (47,92 % опрошенных); «конкретную методическую помощь» (43,75 % респондентов). Рекомендации по работе с особыми студентами преподаватели хотели бы видеть на сайте вуза (71,62 % опрошенных) или получать в виде распечаток (28,38 % респондентов). 27,03 % опрошенных выразили готовность посещать семинары со специалистами, 20,27 % преподавателей предпочли бы индивидуальное консультирование по конкретному случаю.

Обобщая результаты исследования, подчеркнем:

а) почти все опрошенные преподаватели имеют опыт взаимодействия со студентами с особыми образовательными потребностями, в той или иной мере сталкивались с проблемой организации учебной деятельности студентов с ОВЗ;

б) в случаях затруднений преподаватели пользуются имеющимися профессиональными



ми знаниями и навыками; большая часть опрошенных не владеет специальными методами взаимодействия со студентами с ОВЗ, не готова к адекватным ситуации способам реагирования, не имеет системного представления о профессиональном поведении в затруднительных обстоятельствах педагогического взаимодействия со студентами и действует, исходя из конкретной ситуации, на основе интуиции и здравого смысла;

в) преподаватели отмечают недостаточность знаний, необходимых для эффективной работы по организации учебной деятельности студентов с ОВЗ: правовых, психолого-педагогических, о способах организации и проведения учебных занятий со студентами с особыми образовательными потребностями;

г) большинство опрошенных ожидает поддержку от служб университета в виде разъяснительных рекомендаций, конкретной технической и методической помощи.

Таким образом, на момент проведения обследования говорить о профессиональной готовности преподавательского состава ВоГУ к продуктивной работе со студентами с ОВЗ нельзя. Анализ результатов исследования позволяет предположить, что столкнувшись с ситуациями проблемного взаимодействия со студентами с особыми образовательными потребностями, преподаватели могут испытывать эмоциональный дискомфорт и растерянность. Можно также предположить, что накопленный некоторыми из них положительный опыт работы со студентами с ОВЗ является на сегодняшний день стихийным житейским, не проработанным ни методически, ни психологически.

Результаты комплексной оценки готовности к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования позволили обосновать необходимость специальной подготовки преподавателей ВоГУ к работе в новых условиях и значимость психолого-педагогического сопровождения их профессионального развития.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме формирования профессиональной компетентности пре-

подавателей высшей школы, позволяющей осуществлять успешную деятельность в условиях инклюзивного образования. Авторы обращаются к вопросу готовности преподавателей к работе со студентами с проблемами в развитии и ограниченными возможностями здоровья. По результатам исследования уточнено, что готовность к реализации инклюзивного подхода в образовании складывается стихийно на основе имеющегося опыта и здравого смысла. Представленные данные позволяют спланировать комплексное сопровождение профессионального развития преподавателей высшей школы в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзия в высшем образовании, готовность преподавателя к инклюзивному образованию, студенты с особыми образовательными потребностями, оценка готовности преподавателя к инклюзивному образованию, формирование готовности преподавателей к инклюзии.

SUMMARY

This article is devoted to the problem of professional competence development of teachers of higher educational institutes that allows performing successfully in the context of inclusive education. The authors discuss the problem of university lecturers' readiness to work with students with developmental problems and students with disabilities. The survey results specify that readiness for implementing inclusive approaches in education develops spontaneously on the basis of experience and common sense. The reported data ensures planning of comprehensive support of lecturers' professional development in the context of inclusive education.

Key words: inclusiveness in higher education, lecturer's readiness for inclusive education, students with special educational needs, assessment of lecturer's readiness for inclusive education, lecturers' training for inclusiveness.

ЛИТЕРАТУРА

1. Инклюзивное образование в вузе: комплект учебно-методических материалов программы курсов повышения квалификации со-



трудников образовательных организаций высшего образования, расположенных на территории Северо-Западного федерального округа / сост. О. Л. Леханова; под ред. О. А. Денисовой. – Череповец: Череповецкий государственный университет, 2017. – 259 с.

2. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / отв. ред. С. В. Алехина. – М.: МГППУ; ООО «Буки Веди», 2013. – 334 с.

3. Роль вузов в реализации права обучающихся с ООП на инклюзивное обучение / авт.-сост. Х. Л. Нгуен [и др.]. – М.: РООИ «Перспектива», 2017. – 32 с.

4. Хитрюк В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: дисс. ... д-ра пед. наук. – Калининград, 2015. – 390 с.



**С. А. Курносова, Т. С. Овчинникова,
Ю. В. Петрова**

УДК 378.14

МАРКЕРЫ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*Исследование выполнено при
финансовой поддержке РФФИ в рамках
научного проекта № 18-013-00201 А*

Внедрение принципов инклюзивного обучения для российской системы образования на сегодняшний день является определенной инновацией, следовательно, требует грамотного управления на всех этапах

его моделирования и внедрения. Эффективность инклюзивного обучения предполагает создание комплекса условий, среди которых основными выступают готовность специалистов к реализации инклюзивного педагогического процесса (включает все виды готовности: личностную, профессиональную, психологическую и др.); гуманистическая система воспитания, предусматривающая формирование нравственно-психологического климата внутри коллектива; организация коррекционной помощи и психолого-педагогического сопровождения развития и социализации детей. Студент, подготовленный по направлению «Психолого-педагогическое образование», может выступать координатором в области сопровождения социализации детей в условиях инклюзии, обеспечивая реализацию механизмов эффективного функционирования условий и параметров инклюзивной образовательной среды. Следовательно, в процессе подготовки ему необходимо овладеть определенным комплексом знаний, умений, навыков, позволяющим успешно решать задачи сопровождения субъектов инклюзивного образования, что в рамках нашего исследования мы будем называть инклюзивной компетентностью.

Цель статьи заключается в описании маркеров инклюзивной компетентности субъектов образовательного процесса, диагностического и формирующе-оценочного инструментария, повышающего научность и обеспечивающего точность определения успешности реализации созданной автором концепции, а также измерения уровня подготовки субъектов образовательного процесса к проектированию инклюзивной информационно-образовательной среды.

Международным документом, устанавливающим права инвалидов, является конвенция о правах инвалидов, принятая генеральной ассамблеей ООН 13 декабря 2006 г. Конвенция ООН, ратифицированная Российской Федерацией 25 сентября 2012 г., в соответствии со ст. 15 Конституции РФ стала частью российского законодательства. Правоприменение соглашения на территории России осу-



ществляется с помощью принятия государственными органами нормативных правовых актов, которые воплощают в жизнь положения Конвенции ООН. Введение системы инклюзивного образования рассматривается как высшая форма развития образовательной системы в направлении реализации права человека на получение качественного образования в соответствии с его познавательными возможностями и адекватной его здоровью среде по месту жительства. Инклюзивное обучение и воспитание – это долгосрочная стратегия, рассматриваемая не как локальный участок работы, а как системный подход в организации деятельности общеобразовательной системы по всем направлениям в целом.

Идеи инклюзивного образования соответствуют задачам Национальной доктрины образования до 2025 года, где указана необходимость обеспечения доступности образования для всех категорий детей, включение специализированной коррекционно-педагогической помощи детям с особыми образовательными нуждами.

Учет социально-исторических, теоретико-методологических предпосылок, компаративный анализ российского и зарубежного опыта образовательной инклюзии позволяет создать адекватную социальному заказу, ценностям и нормативам современного образования концепцию подготовки субъектов образовательного процесса к реализации инклюзивной компетентности выпускника, эмерджентно соединяющую педагогическую, коммуникативную, информационную компетенции. К настоящему времени накоплены результаты исследований, в которых выявлены некоторые пути профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов, специальных педагогов (учителей-дефектологов), педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования (С. В. АLEXИНА, Д. З. АХМЕТОВА, М. М. БЕЗРУКИХ, О. А. ДЕНИСОВА; Е. Н. КУТЕПОВА, Е. А. МАРТЫНОВА, В. Н. ПОНИКАРОВА, Н. А. РОМАНОВИЧ и др.); определена сущность понятия инклюзивная компетентность (М. Ю. АЙБАЗОВА, К. Ю. ЛАВРИНЕЦ, И. Н. ХАФИЗУЛЛИНА), а также методо-

логические и методические подходы ее формирования у будущих педагогов (А. В. ВИНЕВСКАЯ, О. В. ВОРОБЬЕВА, М. Ю. ДЕНИСОВА, А. Д. ГОНЕЕВ и Е. Г. САМАРЦЕВА, Е. С. СЛОСАРЕВА и др.).

Исключительные особенности условий инклюзивного образования, детерминирующие специфику профессионально-педагогической деятельности, определяют целесообразность и возможность выделения нового психолого-педагогического феномена – готовности к работе в условиях инклюзивного образования – инклюзивной компетентности субъектов образовательного процесса. В рамках нашего исследования мы обратились к компетентностному подходу, который является основой определения содержания и методической модели высшего образования в Российской Федерации. Компетентностный подход обеспечивает перенос акцентов с традиционных университетских форм обучения (лекции, семинарские и практические занятия), обеспечивающих когнитивную составляющую подготовки педагогов, на «личностно-развивающие стратегии, предполагающие преобразование мотивационной, интеллектуальной, аффективной и, в конечном счете, поведенческой структур педагога» [6] и позволяющие развивать его личностно значимые профессиональные качества. Компетенции выступают в качестве образовательных результатов. В то же время готовность к профессиональной деятельности является результатом его подготовки в учреждении высшего образования [6].

В контексте исследования по вопросам маркеров инклюзивной компетентности субъектов образовательного процесса корректным будет определение инклюзивной компетентности как интегративной способности качественно выполнять профессиональные и педагогические функции в инклюзивном обществе, в том числе создавать инклюзивную информационно-образовательную среду и обеспечивать специальные условия, компенсирующие ограничения жизнедеятельности инвалидов и лиц с ОВЗ. В свою очередь, инклюзивная информационно-образовательная среда определяется нами как единое про-



странство, интегрирующее учебные продукты и компьютерно-телекоммуникационные технологии взаимодействия, которое опосредует становление у субъектов образовательного процесса, в том числе с особыми образовательными потребностями (включая лиц с ОВЗ), синергетической системы компетенций для эффективной профессиональной деятельности и социальной самореализации в информационном обществе [2].

Ключевая роль в процессе развития инклюзивной компетентности субъектов образовательного процесса принадлежит диагностическим исследованиям, отслеживающим изменения ее уровня в процессе подготовки специалиста. В качестве критериев сформированности инклюзивной компетентности субъектов образовательного процесса выступают мотивационно-ценностный; личностный; когнитивный; деятельностный компоненты.

Мотивационно-ценностный компонент – сформированность совокупности мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения; выражается как нравственная направленность отношений – готовность прийти на помощь, проявление заботы к лицу с ОВЗ, а также личностная направленность на реализацию инклюзивных принципов. Наиболее значимой для данной компетенции является направленность личности субъектов образовательного процесса. Это, во-первых, общая гуманистическая направленность личности, а во-вторых, положительная направленность на осуществление профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования обучающихся с разными образовательными потребностями, понимание значимости инклюзивного образования для успешной социализации людей с ОВЗ, глубокое осознание его гуманистического потенциала.

Личностный компонент – совокупность профессионально важных для работы в инклюзивной среде личностных качеств, проявляющихся в способности к сопереживанию, проявлению чувства эмоционального реагирования на трудности и проблемы лица с ОВЗ, культуре выражения собственных чувств и эмоций.

Когнитивный компонент – наличие системы знаний и опыта познавательной деятельности, необходимых для осуществления инклюзивного обучения. В основе данного компонента лежат научные профессионально-педагогические знания инновационных интеграционных процессов в сфере деятельности специального образования; основ развития личности; педагогических и психологических основ обучения и воспитания; анатомо-физиологических, возрастных, психологических и индивидуальных особенностей учащихся в норме и учащихся с различными нарушениями в развитии; основ педагогического управления процессом саморазвития воспитанников; основных закономерностей взаимодействия общества и человека с нарушениями в развитии.

Деятельностный компонент – освоенные способы и опыт решения конкретных профессиональных задач свидетельствуют о степени сформированности нравственного поведения, включающего умения, навыки и привычки, проявляющиеся в процессе общения с обучающимся, социально-нравственную активность и устойчивость нравственного поведения в отношениях с лицами с ОВЗ.

Система образования должна гарантировать успешную социализацию субъектов образовательного процесса как неперемное условие личностного становления и развития, удовлетворения интересов, потребностей, реализации возможностей и способностей. Социокультурная компетентность педагогов в данных условиях становится неперемным условием решения заявленных задач [4].

Анализ научных публикаций, содержащих вопросы теории и практики деятельности педагога инклюзивного образования, позволил выявить круг проблем, связанных с формированием инклюзивной компетентности субъектов образовательного процесса: недостаточное внимание к формированию личностных установок на инклюзию и социальную значимость ее организации; отсутствие в содержании подготовки взаимосвязи между личностной, теоретической и практической



составляющими, направленными на развитие у субъектов образовательного процесса способности решать профессионально значимые, социально детерминированные и все более усложняющиеся задачи; недостаточную гибкость и мобильность в организации подготовки, что мешает своевременно преобразовывать педагогам собственную профессиональную деятельность с учетом разнообразной структуры нарушений у лиц с ОВЗ.

Таким образом, исходя из выделенных маркеров инклюзивной компетентности субъектов образовательного процесса, можно предложить следующие инструменты оценивания в диагностическом исследовании: решение контекстных задач и ситуаций проблемного содержания, анализ моделей поведения в общении и взаимодействии в практической ситуации (педагогическая практика, волонтерское движение, популяризация результатов научно-исследовательских проектов по проблемам внедрения практик инклюзивного образования).

Теоретико-методологический анализ научных работ, собственные теоретические изыскания и опыт научно-педагогической деятельности подтверждают необходимость формирования инклюзивной компетентности субъектов образовательного процесса и разработки диагностического инструментария для его определения. Кроме того, наше исследование дает возможность ввести в научный оборот понятийно-терминологическое сочетание *подготовка субъектов образовательного процесса к проектированию инклюзивной информационно-образовательной среды*, которое обозначает целенаправленную деятельность субъектов образовательного процесса, обеспечивающую приобретение субъектами образовательного процесса знаний, умений, навыков и формирование компетенций для создания инклюзивной информационно-образовательной среды с заданными свойствами.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена вопросам подбора диагностического инструментария определения инклюзивной компетентности субъектов образовательного процесса. Проведен анализ

нормативно-правовой базы организации инклюзивного обучения и выявлены основные концептуальные положения. На основе проведенного исследования выявлены маркеры инклюзивной компетентности субъектов образовательного процесса и сделан вывод о существующих проблемах организации исследования по определению уровня инклюзивной компетентности субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная компетентность, инклюзивная информационно-образовательная среда, диагностический инструментарий, лица с ограниченными возможностями здоровья.

SUMMARY

The article is devoted to the selection of diagnostic tools for determining the inclusive competence of students. The analysis of the regulatory framework for the organization of inclusive education and identified the basic conceptual provisions. On the basis of the conducted research markers of inclusive competence of subjects of educational process are revealed and the conclusion about the existing problems of the organization of research on determination of level of inclusive competence of students is drawn.

Key words: inclusive education, inclusive competence, inclusive information and educational environment, diagnostic tools, persons with disabilities.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина С. В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1. – С. 5–16.
2. Курносова С. А. Мониторинг востребованности инклюзивной информационно-образовательной среды / С. А. Курносова, Ю. В. Петрова // Гуманитарные науки. – 2017. – № 2 (38). – С. 36–42.
3. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. – М.; СПб.: Нестор-История, 2014. – 376 с.
4. Романова Г. А. Об условиях разработки инклюзивной образовательной среды как



источника формирования социокультурной компетентности // Тенденции развития науки и образования: сб. науч. трудов по материалам Межд. научно-практ. конф. 31 июля 2015 г. – М.: Ар-Консал, 2015. – С. 75–77.

5. Старовойт Н. В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 8. – С. 31–35. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56117.htm>.

6. Хитрюк В. В. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева. – 2013. – № 3 (79). – С. 189–194.



ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПРАКТИКИ





В. М. Мелехова, Н. В. Вязовова

УДК 159.922

РОЛЬ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И ФРУСТРАЦИОННОЙ УСТОЙЧИВОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ СТУДЕНТОВ С ОВЗ

Инклюзивное образование основано на гуманистическом подходе, согласно которому стремление сделать образование доступным для всех находит свое воплощение на уровне общего, специального и высшего профессионального образования. Данная система образования призвана не только обеспечить равные социальные и образовательные условия лицам с ОВЗ различной этиологии, но и всем лицам, нуждающимся в обучении и сталкивающимся с несоответствием их возможностей социальным ожиданиям.

В то время, когда студент включается в учебно-профессионализирующий процесс вуза, можно говорить о том, что он как личность в той или иной мере сформирован, определен в жизненных целях, планах и приоритетах. Однако, как показывает практика, студент с ОВЗ, чья ранняя социализация имела определенные средовые ограничения, чаще проявляет признаки депривированности и не бывает готов в полной мере к новым условиям развития и требованиям социальной ситуации.

Особенно важны в данном контексте личностные ресурсы студентов с ОВЗ, так как известно, что инвалидность накладывает на поведение человека, его отношение к жизни, себе и другим различные отпечатки, что может являться причиной поведенческих девиаций либо служить основанием для развития сверхкомпенсаторных возможностей и способностей личности.

Актуальность исследования заключается в том, что, несмотря на достаточно высокий уровень внимания к проблеме инклюзии, в

настоящее время практически нет работ, исследующих проблему жизнестойкости лиц с ОВЗ в условиях высшего инклюзивного образования. А потому значительный прогресс в расширении образовательных услуг для лиц с ОВЗ, по нашему мнению, не решит проблемы их интеграции в социум в полной мере, если своевременно не будут обеспечены условия для повышения уровня их жизнестойкости и фрустрационной устойчивости. В связи с этим считаем необходимым изучить проявление данных качеств личности студента с ОВЗ как субъекта образовательной деятельности вуза, что позволит осуществить психолого-педагогическую профилактику неэффективного преодоления неблагоприятных жизненных ситуаций и создать условия для построения жизненной перспективы в условиях инклюзивного образования.

Цель статьи – продемонстрировать результаты исследования особенностей жизнестойкости и фрустрационной устойчивости студентов с ОВЗ, определить взаимосвязь этих показателей и раскрыть роль жизнестойкости в построении жизненной перспективы лиц с ОВЗ.

Методологическую основу исследования составили научные концепции, раскрывающие проблему исследования с позиций системно-деятельностного (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов) и системно-личностного подходов (Д. И. Фельдштейн, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконин); концепция субъектной активности С. Л. Рубинштейна, разработанная в трудах Л. И. Анциферовой, К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского, А. Л. Журавлева, В. В. Занкова и др.

Теоретическую основу исследования составили труды отечественных и зарубежных ученых, посвященные исследованию различных сторон здоровья, прежде всего, психического и психологического (В. А. Ананьев, В. А. Бодров, Б. С. Братусь, А. И. Лактинова, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл и др.); работы по проблеме психологии лиц с ОВЗ (Л. А. Александрова, А. А. Лебедева, Д. А. Леонтьев, Т. А. Силантьева и др.), проблеме субъектности и роли субъекта в овладении жизненным пространством



вом (К. А. Абульханова-Славская, В. М. Брушлинский, В. Д. Шадриков и др.); работы, посвященные жизнеспособности и жизнестойкости как междисциплинарным понятиям, показателям потенциальных и адаптационных возможностей личности (М. П. Гурьянов, Л. Г. Дикая, А. И. Лактионова, Д. А. Леонтьев, А. В. Махнач, А. А. Нестерова, Е. А. Рьльская, А. Н. Фомина, Р. Дистиано, С. Кобейса, С. Мадди и др.); исследования фрустрации и ее связи с иными состояниями психики (Д. Браун, Л. Берковиц, А. Бандура, Д. Доллард, Д. Майерс, А. Маслоу, С. Розенцвейг, М. Фарбер и др.).

Понятие «жизнестойкость» было введено в научный обиход С. Кобейса и С. Мадди и сразу стало полимодальным и поликультуральным, а потому в настоящее время разрабатывается на стыке теоретических предположений и фактов, почерпнутых из экзистенциальной психологии, психологии субъектности, активности, психологии адаптации и различных прикладных областей психологии стресса – психологии фрустрации, психологии агрессии.

Жизнестойкость (ЖС), по определению С. Мадди, – система представлений о себе, мире и отношениях с ним, которая препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях, а также способствует совладанию со стрессом; неотъемлемое личностное образование, развивающееся в процессе жизнедеятельности, проявляющееся в форме реакции на определенные ситуации вне зависимости от знаний и понимания жизнестойкости личностью. По сути, жизнестойкость – это экзистенциальная отвага, смелость жить, опирающаяся на три взаимосвязанные между собой установки, определяющие отношения и взаимодействие с миром: вовлеченность, контроль и вызов, формируемые как определенные стратегии поведения в раннем возрасте в контексте детско-родительских отношений.

В философском и психологическом аспектах рассмотрения жизнестойкость – феномен развивающейся личности, о чем много писали философы-стоики, идеи которых легли в основу современной философии и пси-

хологии экзистенции (А. Камю, Ж.-П. Сартр, С. Кьеркегор), буквально воспевающей самостоятельность и решительность человека на пути к преодолению сложностей и парадоксов жизни – свободу выбора, которая наряду с чувством долга, ответственностью, поиском смысла жизни составляет, по мнению экзистенциалистов, качества человека, свидетельствующие о его жизнестойкости, состоятельности в жизни, субъектности.

Психологами и психотерапевтами (М. Босс, Р. Мэй) подчеркивается серьезность и уважительность отношения к опыту жизни человека, отмечается, что субъектная активность может проявляться в трех модусах (Л. Бинсвангер): *мир вокруг* – мир объектов, в который человек помещен фактом своего рождения и к которому адаптируется в течение своей жизни; *с миром* – мир близких человеку людей, мир взаимоотношений между людьми, в ходе которых он меняется; *свой мир* – мир самости, мир самосознания и самоосмысления, мир «для меня» [4].

В реальности бытия при акценте на одном из миров происходит редукция бытия, появляется чувство вины – онтологическая характеристика существования человека, выражаемая в негативных переживаниях: *отрицания*, отказа и/или невозможности реализовать свои потенциальные возможности; *вины* перед близкими, возникающей из-за того, что человек неверно воспринимает их из-за своей ограниченности и предубежденности, что он до конца не может понять потребности других людей и удовлетворить их; *вины сепарации от природы* в целом или иначе – онтологической вины, связанной с тем, что человек может представлять себя тем, кто может делать выбор, и тем, кто может отказаться от выбора.

Именно выбор зависит от оценки субъектом собственных ресурсов и феномена жизни как комплексного образования, включающего телесное, материальное, нравственное, духовное начало и стороны жизни, ставящие перед человеком разные уровни задач. Понятие «ресурс» определяется как требование, накладываемое внешней средой на систему,



ее внутренние возможности соответствовать этим требованиям, что позволяет соотносить ресурс с жизнестойкостью, считая навык, опыт оперирования ресурсами в трудных жизненных ситуациях самостоятельным ресурсом.

Согласно Д. А. Леонтьеву [2], жизнестойкость может рассматриваться как экзистенциальная проблема: одновременно с наполнением собственными жизненными смыслами можно говорить о некоторых особенностях проявления жизнестойкости в различных «жизненных мирах»; также ее можно рассматривать как необходимый ресурс, на который человек может опираться при выборе своего будущего в меняющемся мире (теория ресурсности А. Н. Фоминой) [7], выделяя внутренние ресурсы или субъектно-деятельностные, либо субъектно-личностные; внешние, либо объективные, либо социально-профессиональные (Л. Г. Дикая, А. И. Лактионова, А. В. Махнач) [1; 3].

Жизнестойкость определяется мерой способности субъекта пользоваться своими персональными ресурсами, включаясь в работу: физические ресурсы (физическая работоспособность, психическое здоровье); психологические ресурсы личности (интеллектуальные способности, эмоциональная и волевая регуляция); личностные ресурсы (самооценка и самоуважение, жизненные смыслы, установки, система мотивов поведения); материальные ресурсы (доступ к информационным, юридическим, медицинским и социальным ресурсам, в форме профессиональной деятельности, поддержки семьи, друзей и мн. др.) [3].

Данный взгляд на жизнестойкость как способность человека не только сопротивляться негативному воздействию различных жизненных миров, но и оптимально адаптироваться к ним позволяет считать, что данная способность может быть развита и, будучи соотносена со смыслообразующим мотивом (Д. А. Леонтьев), с ориентацией на цель (Л. И. Анцыферова), с временной перспективой (В. Э. Чудновский) и с организацией деятельности (В. А. Пономаренко), значительно расширит возможности личности в построении жизненной перспективы.

Компонентная структура жизнестойкости включает *вовлеченность* как способ активного участия во всем, что определяемо личностью как интересное и ценное для себя, принося удовлетворение в жизни и уверенность; *контроль*, отвечающий за отношение к происходящими событиями, что обеспечивает стремление личности бороться до конца, добываясь своего, ощущая при этом полноту жизни; *принятие риска* как некий вызов жизни, умение извлекать полезное из негативного опыта, оптимистичность, что, бесспорно, способствует саморазвитию и формируется в процессе социализации человека, при принятии и поддержке со стороны ближайшего окружения.

С. Мадди выделяет пять механизмов влияния жизнестойкости на жизнь человека: во-первых, благодаря жизнестойкости события изначально оцениваются субъектом как менее стрессогенные; во-вторых, если стресс развился, жизнестойкому человеку, мотивированному на совладание с ситуацией, легче задействовать свои ресурсы и выйти из стресса с наименьшими потерями; в-третьих, жизнестойкость способствует активности человека, он ищет социальную поддержку, задействует ресурсы окружающих; в-четвертых, жизнестойкость способствует ответственному отношению к здоровью, позитивно сказывается на состоянии человека [2].

Таким образом, высокий уровень жизнестойкости связан с хорошим воображением и креативностью, склонностью к новаторству, оптимизмом, самоэффективностью, со стремлением к риску, уверенностью в своей способности выполнять деятельность, руководствуясь новаторским подходом, устойчивостью, нейротизмом, экстраверсивностью, открытостью, дружелюбием и добросовестностью, высокой силой эго, доминантностью, социальной желательностью и социальной ответственностью. Низкий – граничит с поведенческим синдромом бездеятельности, провоцирует сердечно-сосудистые заболевания, выгорание в работе, порождая депрессивные состояния, паранойю, психастению, снижение социального интереса, тревожность, зависи-



мость, несамостоятельность. Низкая жизнестойкость препятствует как самореализации, так и удовлетворению базовых потребностей личности, что, как следствие, повышает ее фрустрированность, проявляясь в широчайшем спектре негативных эмоций, дезорганизации личности, чувстве неполноценности, враждебности и агрессии, апатии, утрате интереса к жизни, а в крайних формах – в психических нарушениях.

Современные исследования значительно расширили ранние представления о данном феномене и под жизнестойкостью теперь понимают:

– исходный компонент общей трудоспособности человека, влияющий на конкретные особенности его трудоспособности, активность интеллекта, уровень волевого усилия, эмоциональную выносливость, устойчивость, на реализацию далеких целей и т. п. (В. А. Ананьев);

– стремление человека выжить, не деградируя, в ухудшающихся условиях социальной и культурной среды стать индивидуальностью, сформировать жизненные установки, самоутвердиться, реализовать свои задатки и способности, преобразуя при этом среду обитания, делая ее более благоприятной для жизни (И. М. Ильинский);

– стремление к жизнестворчеству (Д. А. Леонтьев);

– способность к социальной адаптации и саморегуляции (А. В. Махнач);

– социальную компетентность, смысловую творческую коммуникабельность (А. А. Нестерова, Е. А. Рыльская);

– способность совладать с трудностями (Е. Г. Шубникова);

– способность управлять собственными ресурсами (А. И. Лактионова);

– личностный ресурс, способность воспользоваться внешними ресурсами в важных ситуациях (А. Н. Фомина).

Завершая анализ феномена жизнестойкости, следует подчеркнуть, что в отечественной психологии она трактуется как конкретный ресурс; интегральное психологическое свойство, которое развивается на основе

установок активного взаимодействия с окружающим миром и разными ситуациями; интегральная способность к социально-психологической адаптации на основании динамики смысловой саморегуляции, а в зарубежной психологии – как часть различных структур психики человека на следующих уровнях: функционирования психофизиологических процессов; работы психологических процессов; проявления личностных образований.

Идея многоаспектности моделей жизнестойкости подразумевает, что люди могут различным образом реализовывать свой потенциал развития не только в зависимости от своих индивидуальных особенностей, но и от особенностей ситуации, но самое главное – от особенностей построения взаимоотношения с окружающим миром. Одной из таких ситуаций мы считаем переход лиц с ОВЗ к обучению в системе высшего инклюзивного образования, требующего мобилизации в полной мере всех жизненных ресурсов данной категории лиц.

Инклюзивное образование призвано разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных образовательных, а главное, социализирующих потребностей [5].

В условиях инклюзивного образования реализуется социализирующая модель толерантного отношения, основанная на гуманизме и взаимоуважении как между студентами с различными физическими возможностями, так и между преподавателями и студентами, что считается нормой социального взаимодействия. Поэтому деятельность университета, предоставляющего образовательные услуги для лиц с ОВЗ, построена с учетом индивидуального подхода к каждому из студентов. Тем не менее вуз получает уже сформированную ранней социализацией личность, поэтому не представляется возможным не учитывать способность личности к сопротивлению жизненным изменениям, объем жизненных ресурсов и умение использовать внешние ресурсы.

В рамках исследования нами были определены следующие этапы:



Таблица 1.

Средние значения по шкалам теста «Жизнеспособность человека»

Название шкалы	Среднее значение с ОВЗ	Среднее значение без ОВЗ	Норма
Адаптация	51,7	61,8	73,28
Саморегуляция	32,4	33,8	36,17
Саморазвитие	40,8	43,4	51,07
Осмысленность	29,3	30,9	41,47
Жизнеспособность	167,1	169,9	203,64

1. Определение выборки для проведения исследования.

2. Анализ методического инструментария, подходящего для достижения целей исследования и решения поставленных задач.

3. Проведение психодиагностики среди студентов с ОВЗ и без ОВЗ.

4. Анализ полученных данных и подведение итогов.

В исследовании принимали участие 94 студента ВПО ФГБОУИ ВО МГГЭУ различных специальностей в возрасте от 18 до 29 лет, обучающихся на очных, заочных и дистанционных формах: 44 мужчины и 50 женщин, 52 из которых имеют различные ограничения по состоянию здоровья (в проведении исследования принял участие бакалавр К. А. Корючев).

В качестве методик исследования нами были использованы:

– тест «Жизнеспособность человека» (Е. А. Рыльская), предназначенный для оценки показателя жизнеспособности человека зрелого возраста как интегральной способности к сохранению собственной системной целостности, которая позволяет успешно решать основные жизненные задачи этого возрастного периода;

– тест самооценки психических состояний Г. Ю. Айзенка, позволяющий оценить степень выраженности тревожности, фрустрации, агрессивности и ригидности;

– методика диагностики типа эмоциональной реакции на воздействие стимулов окружающей среды В. В. Бойко, позволяющая определить доминирующий тип эмоциональной

реакции человека, способа преобразования внутренних и внешних воздействий в положительную, нейтральную или отрицательную энергию состояний и поведенческих актов.

При проведении теста «Жизнеспособность человека» нами были получены следующие данные (см. табл. 1).

Как видно, по всем шкалам у студентов с ОВЗ и без ОВЗ был отмечен низкий уровень проявления жизнеспособности человека, в том числе и по шкале «адаптация», что может свидетельствовать о том, что респонденты применяют типичные способы поведения, не умеют использовать эффективные способы регуляции отношений в социуме, а значит, студенты инклюзивного вуза являются пассивно адаптирующимися личностями. Не исключается, что они не овладели более эффективными способами поведения, что является следствием слабо выраженного чувства собственной социальной значимости.

На данном этапе можно предположить, что респонденты с ОВЗ могут быть отнесены к типу конфликтно адаптирующейся личности в виду постоянно изменяемых критериев эмоционально-оценочного отношения к различным сторонам своего окружения. Более того, не исключается, что данные испытуемые – неадаптирующиеся личности; им сложно принимать себя в новой роли, а потому сложно усваиваются ролевые предписания, игнорируются требования, диктуемые социумом.

Опасность такого состояния студентов заключается в том, что может подтолкнуть

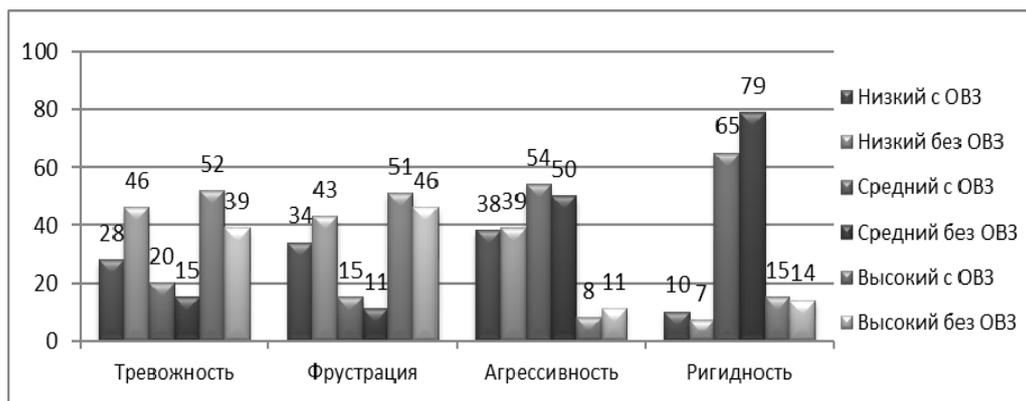


Рис. 1. Результаты самооценки психических состояний среди студентов

их к выбору антисоциального, то есть неадекватного типа адаптации, особенно в том случае, если в дальнейшем им не удастся реализовать свои потребности социально одобряемым способом.

Показатель саморегуляции на уровне ниже среднего говорит о том, что у всех испытуемых наблюдаются признаки личностной и социальной незрелости, это подтверждается и низким уровнем саморазвития, вследствие чего можно говорить о слабо выраженном стремлении студентов развиваться и об отсутствии у них качеств личности, способствующих реализации себя в профессиональной и иных видах деятельности.

Низкий уровень осмысленности по выборке позволяет отметить, что испытуемые с более высоким показателем жизнеспособности лучше ценят такие качества, как целеустремленность, направленность на саморазвитие, а также самостоятельность в принятии различных решений, активность и готовность как можно в большей степени реализовывать себя в дальнейшем.

Низкий уровень жизнеспособности студентов с ОВД свидетельствует об их низкой способности к активности и инициативе, отсутствии самомотивации к различным достижениям, недостаточном эмоциональном контроле и саморегуляции, негативных когнитивных установках и ригидности мышления, о низко выраженной социальной компетент-

ности, о применении преимущественно защитно-совладающих стратегий поведения, а также о низком развитии способности организовывать собственное время.

Результаты теста самооценки психических состояний Г. Ю. Айзенка представлены на рисунке (см. рис. 1).

Анализ результатов показал, что:

а) у 46 % студентов без ОВД и у 28 % студентов с ОВД был обнаружен низкий уровень тревожности, что свойственно людям, которые почти не ощущают напряжения и нервозности; у 15 % студентов без ОВД и у 20 % студентов с ОВД уровень тревожности имеет средний показатель; 39 % студентов без ОВД и 52 % студентов с ОВД имеют высокий уровень тревожности, что свидетельствует о преобладании негативных субъективно переживаемых эмоций у студентов (для лиц с ОВД – это каждый второй студент);

б) 43 % студентов без ОВД и 34 % с ОВД имеют низкий уровень фрустрации, им свойственна адекватная или высокая самооценка, они устойчивы к возникающим неудачам и не боятся трудностей; 11 % опрошенных лиц без ОВД и 15 % с ОВД имеют средний уровень фрустрации; 46 % испытуемых без ОВД и 51 % студентов с ОВД – высокий. Вновь, как и в предыдущем показателе, каждый второй инвалидизированный студент является обладателем низкой самооценки в плане дос-



Таблица 2.

Средние значения типа эмоциональной реакции на воздействие стимулов окружающей среды

Тип реакции	Среднее значение с ОВЗ	Среднее значение без ОВЗ
Негативная эйфорическая	6,0	6,9
Негативная рефрактерная	4,0	4,6
Негативная дисфорическая	2,5	1,2
Амбивалентная эйфорическая	5,5	6,8
Амбивалентная рефрактерная	4,5	4,9
Амбивалентная дисфорическая	5,3	1,3
Позитивная эйфорическая	1,5	7,4
Позитивная рефрактерная	3,2	4,1
Позитивная дисфорическая	1,0	1,5

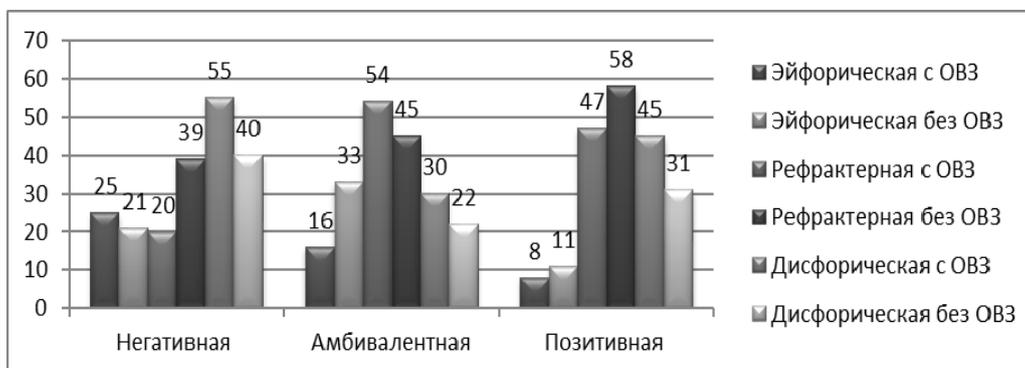


Рис. 2. Результаты диагностики типа эмоциональной реакции на воздействие стимулов окружающей среды

тижения намеченного, а потому их поведенческой стратегией скорее станет избегание трудностей на основании боязни неудач, а также невозможности задействовать чужой ресурс;

в) 39 % опрошенных студентов без ОВЗ и 38 % с ОВЗ показали низкий уровень агрессивности, данные студенты спокойно и взвешенно воспринимают жизнедеятельность; 50 % студентов без ОВЗ и 54 % с ОВЗ показали средний уровень агрессивности, предполагающий способность отстаивать свои интересы; 11 % студентов без ОВЗ и 8 % с ОВЗ

имеют высокий уровень агрессивности, испытывают серьезные трудности при общении с окружающими людьми, в том числе с преподавателями (у данных испытуемых отмечен наиболее низкий уровень адаптации по предыдущей методике);

г) 7 % студентов без ОВЗ и 10 % с ОВЗ демонстрируют высокий уровень ригидности, что делает их поведение однообразным, во многом предсказуемым, то же отмечается и во взглядах, жизненных позициях, даже в тех случаях, когда они не соответствуют реальным обстоятельствам жизни; для 79 %



студентов без ОВЗ и 65 % с ОВЗ характерен низкий уровень ригидности; а для 14 % студентов без ОВЗ и 15 % с ОВЗ – средний. В целом преобладает низкий уровень проявления ригидности, что позволяет предполагать благоприятный прогноз на повышение уровня жизнестойкости студентов при применении соответствующих психопрофилактических программ.

Результаты диагностики типа эмоциональной реакции на воздействие стимулов окружающей среды В. В. Бойко представлены в таблице 2 и на рисунке 2.

В результате наибольшее количество позитивных ответов было отмечено по рефрактерной эмоциональной реакции у студентов без ОВЗ (58 %), что говорит о преобладании позитивных личностных смыслов, социальных значений, позитивном отношении к таким стимулам, как подходящая погода, радость в связи с чем-либо, комплимент от окружающих, смешная шутка и т. д. В то же время у студентов с ОВЗ данный показатель равен 47 %, что ниже, чем у здоровых, но не вызывает тревоги. Данной группе присуще эмоциональное восприятие мира, что позволяет осуществлять влияние извне, делая жизнь позитивной.

Рефрактерная эмоциональная система в окружающей действительности выбирает обычно амбивалентные стимулы, и возможны случаи, когда данные влияния могут «застревать» в личности, оставаться в форме переживаний, неприятного осадка, негативных размышлений, затаенной грусти и злобы (45 % студентов без ОВЗ и 54 % с ОВЗ по амбивалентной рефрактерной эмоциональной реакции, а также 39 % студентов без ОВЗ и 20 % с ОВЗ по негативной рефрактерной эмоциональной реакции), а потому высокие показатели говорят о сниженной фрустрационной устойчивости, которой свойственны «застревания» в глубоких переживаниях.

У респондентов наблюдается достаточно ярко выраженная негативная дисфорическая эмоциональная реакция на внешние стимулы (40 % студентов без ОВЗ и 55 % с ОВЗ); при доминировании дисфории отрицательные стимулы могут сводиться к негативным пережи-

ваниям, а эмоциональная система в целом бывает настроена на негативные стимулы, что также может свидетельствовать о сниженной фрустрационной устойчивости.

Согласно результатам, в меньшей степени в аудитории выражена эйфорическая эмоциональная реакция по всем параметрам, а именно: 21 % – негативная эйфорическая эмоциональная реакция у студентов без ОВЗ и 25 % с ОВЗ; 33 % – амбивалентная у студентов без ОВЗ и 16 % с ОВЗ; 11 % – позитивная у студентов без ОВЗ и 8 % с ОВЗ.

Позитивная дисфорическая эмоциональная реакция, отмеченная у лиц без ОВЗ в 31 % случаев и с ОВЗ в 45 % случаев, свидетельствует о наличии у студентов отрицательных смыслов и значений, то есть они могут ощущать частую усталость, считать, что обучение в данном вузе представляет собой некое интеллектуальное испытание, причем само обучение они воспринимают как довольно трудное обстоятельство в их жизни. В данном случае наблюдаются характерные проявления сниженного уровня жизнестойкости.

В целом можно говорить о преобладании позитивной и амбивалентной рефрактерной эмоциональной реакции у испытуемых на воздействие стимулов окружающей среды, а также выраженной негативной дисфорической реакции. Следует учитывать, что при проведении данного опроса приведенные ситуации соотносились с процессом обучения студентов в инклюзивном вузе, проживанием в общежитии, с различными ситуациями взаимодействия здоровых и инвалидизированных лиц. Выявленные нами различия присутствовали у студентов всех курсов и возрастов (от 18 до 29 лет), а также в равной мере и женщинам, и мужчинам, что означает, что диагностируемые нами фрустрация и жизнеспособность не зависят от возраста и пола.

Для определения наиболее значимых параметров применен корреляционный анализ (см. табл. 3, 4).

Обнаружены два значимых корреляционных параметра: адаптация и саморазвитие; низкий уровень саморазвития у опрошенных студентов, а также сильная значимость адап-



Таблица 3.

Корреляционный анализ показателей жизнеспособности

Параметры	Значения критерия	p
Адаптация	0,5854	0,003
Саморегуляция	-0,61	0,36
Саморазвитие	-0,5039	0,006
Осмысленность	-0,32	0,45
Жизнеспособность	-0,23	0,12

Таблица 4.

Корреляционный анализ самооценки психических состояний

Параметры	Значения критерия	p
Тревожность	0,465	0,001
Фрустрация	0,465	0,001
Агрессивность	0,288	0,05
Ригидность	0,243	0,01

тации у студентов с ОВЗ и здоровых студентов.

Корреляционно значимые различия обнаружены по показателям высокого уровня тревожности и фрустрации студентов с ОВЗ и здоровых студентов.

Для получения наиболее полной информации о проведенном исследовании нами был применен метод U-критерий Манна-Уитни с целью выявления статистической значимости различий между студентами с ОВЗ и здоровыми студентами. При сравнении выявленной нами шкалы «Саморазвитие» как значимой в двух группах получились следующие значения: $U_{эмп.}=325,5$; $U_{кр.}=247$ (0,05). При H_1 ($p>0,01$) значимость данной ценности для студентов с ОВЗ больше, чем для здоровых студентов, что обусловлено появившейся возможностью реализовать себя благодаря инклюзивному образованию.

Сравнив уровень значимости шкалы адаптации, получили следующие значения: $U_{эмп.}=277,5$; $U_{кр.}=247$ (0,05). При H_1 ($p>0,01$) данный параметр в группе студентов с ОВЗ имеет большее значение, чем для здоровых студентов, что, по нашему мнению, обуслов-

лено большей необходимостью лиц с ОВЗ осваивать не привычные ранее условия социализации, наращивая самостоятельность, креативность, приспособляемость.

При сравнении показателя тревожности в двух группах получились следующие значения: $U_{эмп.}=237,5$; $U_{кр.}=247$ (0,05). При H_1 ($p<0,01$) тревожность в группе студентов с ОВЗ не выражена значимее, чем у лиц без ОВЗ, так как является во многом отражением индивидуальности и потому она может временно повышаться в ситуации экзамена, конфликта, когда многие испытывают тревогу.

Уровень значимости фрустрации в группах: $U_{эмп.}=287,5$; $U_{кр.}=247$ (0,05). При H_1 ($p>0,01$) проявление фрустрации в группе студентов с ОВЗ выражено в большей степени, что говорит о некотором ограничении субъективных возможностей инвалидов удовлетворить свои потребности без привлечения внешних ресурсов.

Подводя итог исследованию, следует сделать ряд промежуточных выводов:

1. По всем шкалам жизнеспособности (адаптация, саморазвитие, саморегуляция, осмысленность и жизнеспособность) у всех



студентов был отмечен низкий уровень. Мы определили, что студенты с ОВЗ более склонны применять типичные способы поведения, не пробуя при этом использовать более эффективные, что говорит о наличии признаков личностной и социальной незрелости, о низком стремлении студентов с ОВЗ развиваться, о наличии таких качеств личности, которые не способствуют саморазвитию и возможности реализовать себя в профессиональной деятельности, о низкой способности данных испытуемых к активности и инициативе, низкой способности к самомотивации и различным достижениям.

2. Практически у половины студентов без ОВЗ был обнаружен низкий уровень тревожности и высокий уровень фрустрации, что свидетельствует о низкой самооценке, а также стремлении избежать трудностей, что, в свою очередь, снижает фрустрационную устойчивость и жизнестойкость.

3. Каждый шестой студент с ОВЗ демонстрирует высокий уровень ригидности, который предопределяет негибкость поведения.

4. Установлено преобладание позитивной и амбивалентной рефрактерной эмоциональной реакции у испытуемых на воздействие стимулов окружающей среды, а также негативной дисфорической реакции.

5. Не выявлено различий в показателях в половых группах, что может свидетельствовать о том, что диагностируемые нами состояния фрустрации и жизнеспособности не зависят от пола.

6. Наибольшие различия между группами студентов с ОВЗ и без ОВЗ проявились в показателе фрустрированности, что говорит о низком уровне удовлетворенности потребностей лиц с ОВЗ и невозможности оценить реально свои возможности, задействовав внешний ресурс.

7. При наличии более высокой степени потребности в саморазвитии у лиц с ОВЗ, чем у здоровых студентов, необходимо создать психолого-педагогические условия для повышения уровня жизнестойкости студентов-инвалидов и повышения уровня эмоционально-психологической комфортности в ву-

зе, способствующих нарастанию стрессоустойчивости за счет овладения умением использовать внешний ресурс. Именно поэтому в условиях инклюзивного вуза должна четко планироваться определенная система мероприятий, способствующих успешной адаптации студентов на всех ступенях обучения (система адаптационных тренингов, привлечение студентов к социально-культурной жизни вуза, города, к участию в различных социальных и образовательных проектах).

АННОТАЦИЯ

Статья актуализирует проблему жизненной перспективы лиц с ОВЗ в условиях высшего инклюзивного образования. Авторами прослеживается соотношение жизнестойкости и фрустрационной устойчивости студентов-инвалидов как условие формирования активной субъектной позиции в перспективе профессионального развития, дан сравнительный анализ показателей в подгруппах здоровых респондентов и лиц с ОВЗ.

Ключевые слова: инклюзивное высшее образование, фрустрационная устойчивость, жизнестойкость, адаптация, социализация.

SUMMARY

The article actualizes the problem the life prospects of persons with special needs in inclusive education. The authors trace the relationship of resilience and frustration resistance of students with disabilities as a condition for the formation of an active subjective position in the future of professional development, a comparative analysis of indicators in the subgroups of healthy respondents and persons with disabilities.

Key words: inclusive higher education, frustration resistance, resilience, adaptation, socialization.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лактионова А. И. Жизнеспособность и ее место в системе психологических понятий // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – 2010. – № 3. – С. 11–15.
2. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
3. Махнач А. В. Жизнеспособность подростка: понятие и концепция / А. В. Махнач, А. И. Лактионова // Психология адаптации и



социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы. – М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2007. – С. 290-312.

4. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. – М.: Независимая фирма «Класс», 1994. – 93 с.

5. Пугачев А. С. Инклюзивное образование // Молодой ученый. – 2012. – № 10. – С. 374-377.

6. Рыльская Е. А. Психология жизнеспособности человека: дисс. ... д-ра психол. наук. – Ярославль, 2014. – 446 с.

7. Фоминова А. Н. Жизнестойкость личности. – М.: МПГУ, Прометей, 2012. – 152 с.

8. Чудновский В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни, 2006. – 768 с.



А. В. Бородина

УДК [37.012:37-056.26](292.471)

РЕЗУЛЬТАТЫ МОНИТОРИНГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ АБИТУРИЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В РЕСПУБЛИКЕ КРЫМ

Потребность в образовании является значимой составляющей развития личности, отдельных социальных групп и общества в целом. Получение высшего образования выступает определяющим фактором социализации и социокультурной интеграции личности, в том числе лиц с инвалидностью. Однако интеграция студентов с инвалидностью в образовательные условия вуза требует создания особых условий обучения, которые будут

учитывать их психофизиологические особенности, а также индивидуальные потребности. В связи с этим возникает потребность в проведении мониторинговых исследований в общеобразовательных организациях с целью выявления образовательных потребностей абитуриентов с инвалидностью.

Целью данной статьи является представление результатов мониторингового исследования на предмет выявления образовательных потребностей абитуриентов с инвалидностью в Республике Крым.

Сложность процесса интеграции студентов с инвалидностью в условия образовательной организации высшего образования определила интерес многих ученых к данной проблеме. А. Д. Барбитовой, С. В. Панюковой, Г. Г. Саитгалиевой проведены исследования наличия в образовательных организациях высшего образования специальных условий для обучения инвалидов. Социально-педагогические условия организации инклюзивного образования студентов с инвалидностью освещены в трудах Ю. В. Богинской [2], потребности студентов с инвалидностью в процессе получения профессионального образования представлены в работах Т. А. Ярой и Л. О. Рокотьянской [9].

В части определения образовательных потребностей абитуриентов с инвалидностью можно отметить, что большинство исследований сосредоточены на изучении отдельных аспектов психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения абитуриентов с инвалидностью (Д. Ф. Романенкова, Н. А. Романович, Е. А. Мартынова) [3; 7; 8] и определении форм, методов, инновационных технологий профориентационной работы с абитуриентами из числа инвалидов (Т. А. Ярая, Л. О. Рокотьянская, Е. В. Мозовкина, А. А. Бикбулатова, Д. А. Джафар-Заде, В. В. Пчелинова, А. В. Карплюк, Е. А. Петрова) [5; 6; 9]. Анализ работ показал, что мониторинговые исследования образовательных потребностей абитуриентов с инвалидностью не были предметом изучения, что и обусловило выбор темы статьи.

Данное мониторинговое исследование проводилось с целью улучшения доступности



высшего образования для людей с инвалидностью и повышения эффективности образовательного процесса. Результаты, полученные при проведении мониторинга образовательных потребностей абитуриентов с инвалидностью, были проанализированы в соответствии со следующими показателями:

1. Определенность в выборе будущей профессии.

2. Ведущие мотивы при выборе профессии.

3. Источники информации, на которые ориентируются абитуриенты при выборе профессии.

4. Потребность в помощи специалиста по профориентации.

5. Наиболее подходящие формы обучения для получения квалификации по выбранной профессии.

6. Необходимость создания особых условий, в том числе обеспечение техническими средствами при получении высшего образования.

7. Необходимость адаптации программы обучения для лиц с инвалидностью.

Выборку в ходе проведения мониторинга составил 51 обучающийся с инвалидностью из общеобразовательных организаций Республики Крым. Из них 30 – обучающиеся женского пола, 21 – мужского пола.

Среди опрошенных ограничения по зрению имеют 5 обучающихся; по слуху – 3; нарушения опорно-двигательного аппарата – 13; другие заболевания (сахарный диабет – 4; заболевание почек – 2; сердечно-сосудистые заболевания – 2). По группам инвалидности респонденты распределились следующим образом: I группа – 1 обучающийся; III группа – 4; категорию ребенок-инвалид до 18 лет имеют 37 обучающихся. Остальные обучающиеся при заполнении анкет не указали группу инвалидности и имеющуюся нозологию.

Так, ответы на вопрос: «Определились ли Вы со своей будущей профессией?» распределились следующим образом: 28,6% опрошенных твердо уверены в том, какую профессию будут получать; 30,6% обучающихся, несмотря на то, что определились с про-

фессией, сомневаются в правильности выбора; 12,2% обучающихся видят свое профессиональное будущее лишь в общих чертах, и 28,6% еще не выбрали будущую профессию (рисунок 1).



Рис. 1. Распределение ответов на вопрос «Определились ли Вы со своей будущей профессией?».

Это говорит о том, что многие выпускники с инвалидностью еще не определились в полной мере с выбором будущей профессии, что, в свою очередь, требует проведения дополнительных мероприятий по профориентации для выпускников и их родителей.

На вопрос, в котором требовалось указать желаемую профессию, из 51 обучающихся дали ответ 25 человек. Профессии, которые выбрали обучающиеся, разделены на 5 типов в зависимости от предмета труда (классификация Е. А. Климова) (таблица 1).

Таблица 1.

Распределение ответов на вопрос: «Укажите, какую профессию Вы выбрали»

№ п/п	Тип профессии	Количество обучающихся
1.	«человек – природа»	1
2.	«человек – человек»	11
3.	«человек – знаковая система»	12
4.	«человек – техника»	1
5.	«человек – художественный образ»	2

Наиболее популярными среди абитуриентов стали профессии, относящиеся к типу «человек – знаковая система»: программист, бухгалтер, а также профессия юриста, относящаяся к типу «человек – человек».



При выборе будущей профессии обучающиеся ориентируются на следующие характеристики: популярность профессии, доход, который она приносит, легкость в овладении профессией, соответствие семейной традиции, увлечениям, хобби, а также карьерные перспективы. Тем не менее, ведущими мотивами выбора профессии среди обучающихся являются доход, который будет приносить выбранная профессия (53%), а также соответствие профессии увлечению и хобби (55,1%).

Отвечая на вопрос: «На какие источники информации Вы ориентируетесь при выборе профессии?», большинство обучающихся (65,3%) отметили, что при выборе профессии они ориентируются на советы родителей, а также на информацию, которая размещена в социальных сетях и блогах (40,8%), что показывает необходимость создания в социальных сетях групп, содержащих сведения о поступлении и обучении в конкретной образовательной организации высшего образования.

Для выявления потребности в помощи специалиста по профориентации были проанализированы ответы респондентов на вопрос: «Нужна ли Вам помощь специалиста по профориентации при выборе профессии?». Ответы на данный вопрос распределились следующим образом: 22,4% обучающихся нуждаются в помощи специалиста, 42,8% отрицают необходимость предоставления такой помощи, 4% обучающихся уже получили консультацию и 30,6% еще не определились в необходимости данных консультаций (рис. 2).

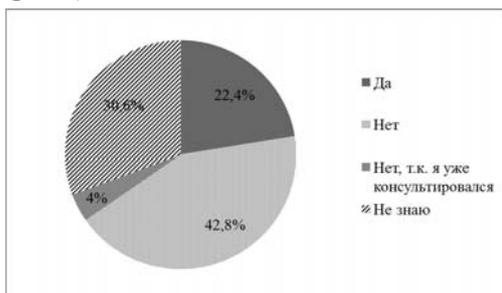


Рис. 2. Распределение ответов на вопрос: «Нужна ли Вам помощь специалиста по профориентации при выборе профессии?»

Отвечая на вопрос: «Какие формы обучения удобны для получения знаний и квалификации по выбранной профессии?», большинство обучающихся (46,9%) отметили, что предпочли бы очное обучение в группе со студентами без ограничений по здоровью, 30,6% обучающихся изъявили желание учиться заочно (в том числе дистанционно), возможность очного обучения в группе со студентами с инвалидностью, а также очно-заочного обучения в группе со студентами без ограничений по здоровью привлекает равное количество респондентов (по 8,0% выборов соответственно).

Мониторинговое исследование показало, что, в первую очередь, при получении высшего образования у обучающихся с инвалидностью могут возникнуть потребности в социально-психологическом сопровождении, разработке индивидуальной образовательной программы обучения, а также в специальном маршрутно ориентированном обеспечении доступной среды.

На вопрос: «Какое техническое оборудование и специальные услуги Вам необходимы при обучении в учреждении высшего образования?» ответы распределились следующим образом: 73,4% обучающихся отметили, что не нуждаются в техническом оборудовании, 18,3% нуждается в специализированных партах и стульях, а также в автоматизированном рабочем месте, 4,0% нуждается в звукоусиливающем оборудовании, 4,0% нуждаются в электронных лупах, сканирующих машинах, синтезаторах речи (рисунки 3).

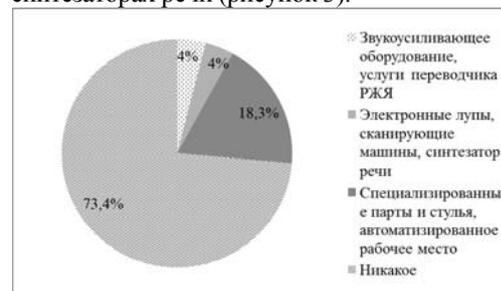


Рис. 3. Распределение ответов на вопрос: «Какое техническое оборудование и специальные услуги Вам необходимы при обучении в учреждении высшего образования?»



Мониторинговое исследование также показало, что обучающиеся в общеобразовательных организациях Республики Крым считают необходимым изменять и адаптировать программу обучения для лиц с инвалидностью под их потребности (рисунок 4).

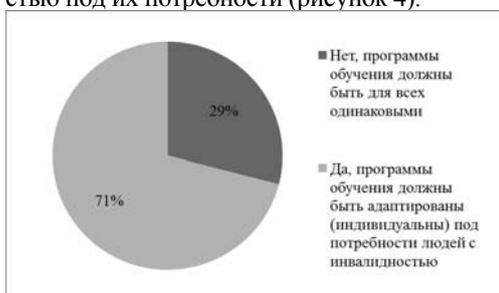


Рис. 4. Распределение ответов на вопрос: «Считаете ли Вы, что программу обучения для лиц с инвалидностью необходимо изменять и адаптировать под их потребности?».

Таким образом, анализ ответов респондентов показал, что лишь половина обучающихся уже определились с будущей профессией, но при этом ориентированы на советы родителей, а также на информацию, которая размещена в социальных сетях. Треть обучающихся отметили, что при выборе профессии нуждаются в помощи специалиста по профориентации. В части создания специальных условий в ходе получения высшего образования преимущественное количество обучающихся отрицают необходимость в специализированном техническом оснащении. Результаты исследования позволяют определить перспективные направления в профориентационной работе с абитуриентами с инвалидностью, к которым можно отнести проведение мониторинга регионального рынка труда с последующей разработкой медиапаспорта востребованных профессий; разработку технологической карты профориентационных мероприятий для работы с абитуриентами с инвалидностью; проведение профориентационных мастерских с целью мотивации абитуриентов с инвалидностью к поиску своей профессии.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты мониторинга образовательных потребностей абитуриентов с инвалидностью в Республике

Крым. Основным методом исследования являлось анкетирование обучающихся с инвалидностью. Полученные результаты были проанализированы в соответствии с предложенными показателями.

Ключевые слова: абитуриенты, обучающиеся, образовательные потребности, мониторинговое исследование, инвалидность.

SUMMARY

The article presents the results of monitoring the educational needs of students with disabilities in the Republic of Crimea. The main method of the study was to survey students with disabilities. The results were analyzed in accordance with the proposed indicators.

Key words: entrants, students, educational needs, monitoring research, disability.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бобкова О. В. Модель профориентационной работы с учащимися старших классов, имеющими ограниченные возможности здоровья и инвалидность / О. В. Бобкова, А. В. Ермаина // Современные наукоемкие технологии. – 2017. – № 5. – С. 89-93.
2. Богинская Ю. В. Социально-педагогическая поддержка студентов с ограниченными возможностями в высших учебных заведениях: теория и практика: монография. – Ялта: РИО РВУЗ «КГУ», 2012. – 384 с.
3. Мартынова Е. А., Романович Н. А. Профессиональное самоопределение личности инвалида как условие формирования специалиста в системе высшего профессионального образования / Е. А. Мартынова, Н. А. Романович // Проблемы непрерывного профессионального образования в XXI веке: матер. всеросс. науч.-практ. конф. / Междунар. акад. наук пед. образования, Шадр. гос. пед. ин-т. – Шадринск: ШГПИ, Каргапольский филиал ОГПУ «Шадринский Дом Печати», 2013. – С. 156-161.
4. Медведева Е. Ю. Мониторинг деятельности вузов и региональных ресурсных центров по обучению инвалидов: проблемы инклюзивного высшего образования в России / Е. Ю. Медведева, В. А. Кудрявцев // Современные научные исследования и инновации – 2016. – № 10 (66). – С. 481-488.



5. Моцовкина Е. В. Организация профориентационной работы с абитуриентами с инвалидностью и ОВЗ в условиях вуза: сборник: матер. XIII междунар. науч.-практ. конф. Специальное образование. – 2017. – С. 145-151.

6. Петрова Е. А. [и др.]. Трудовое и профессиональное ориентирование лиц с инвалидностью и ОВЗ: учеб. пособие. – М.: Изд-во РГСУ, 2016. – 309 с.

7. Романенкова Д. Ф. Модель организации мониторинга инклюзивного среднего профессионального образования и профессионального обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья // Инновационные, информационные и коммуникационные технологии. – 2017. – № 1. – С. 64-68.

8. Романенкова Д. Ф. Профессиональная ориентация абитуриентов-инвалидов и абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья как необходимое условие их профессионального образования / Д. Ф. Романенкова, Н. А. Романович // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 4 (20). – С. 110-113.

9. Ярая Т. А. Результаты мониторинга потребностей студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в процессе получения профессионального образования / Т. А. Ярая, Л. О. Рокотянская // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2016. – Т. 4. – № 3. – С. 14-19.



**А. А. Бикбулатова, Е. А. Петрова,
С. А. Картошкин, И. Г. Морозова**

УДК 159.9:331.548

**НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ЧЕМПИОНАТ КОНКУРСОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
МАСТЕРСТВА ДЛЯ ЛЮДЕЙ
С ИНВАЛИДНОСТЬЮ
«АБИЛИМПИКС»
КАК МЕХАНИЗМ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
СТАНОВЛЕНИЯ
ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ИНВАЛИДНОСТЬЮ**

Важным для современной России является процесс гуманизации отношения государства и общества к людям с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, в рамках которого расширяются аспекты их интеграции в разные сферы социальной и экономической жизнедеятельности страны.

Успешная социализация, обеспечение полноценного участия инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в жизни общества, эффективная самореализация в различных видах профессиональной и социальной деятельности, а также профессионального становления обусловлены получением общего и профессионального образования.

Комплексная система профессиональной ориентации, позволяющая формировать мотивацию к трудовой деятельности, способствовать социализации и внесению личного вклада в развитие общества у названной категории обучающихся, необходима для эффективной профессиональной реабилитации людей с ОВЗ. Позитивное отношение к людям с инвалидностью, занимающимся профессиональным саморазвитием и самосовер-



шенствованием, выступает важным фактором эффективности трудовой и профессиональной ориентации людей с инвалидностью и ОВЗ.

Сегодня инклюзивное образование России развивается на всех уровнях; по данным мониторинга образовательных организаций 2015 года в системе общего образования обучалось 481 587 инвалидов и лиц с ОВЗ, в системе профессионального образования – 16 232 человек, высшего – 18 035 человек.

Выбор профессиональной траектории развития и успешное трудоустройство чрезвычайно важны для успешной социализации и благополучия инвалидов и лиц с ОВЗ. Однако положение таких граждан на рынке труда в России остается несоответствующим их потенциальным возможностям, а их занятость – неоправданно низкой, хотя продуктивная самореализация этих людей возможна в самых различных видах профессиональной и социальной деятельности [1]. По данным Федеральной службы государственной статистики статус «инвалид» имеют 8,8 % населения, при этом постоянной работой обеспечены только 20,5 % из них [8].

Остро стоит необходимость не только помочь людям с инвалидностью выбрать доступную, интересную и нужную профессию, овладеть ею, трудоустроиться и успешно трудиться в рабочем коллективе, но и помочь осознать личностный и социальный смысл труда и профессии, свое место в мире и свои таланты [3; 4; 6; 11]. В связи с этим считаем необходимым более подробно рассмотреть конкурсы профессионального мастерства, которые могут стать одним из эффективных механизмов профессионального становления для людей с инвалидностью и ОВЗ.

Цель статьи – представление потенциала Национального чемпионата по профессиональному мастерству «Абилимпикс» в части профессионального становления людей с инвалидностью и ОВЗ.

Задачи статьи включают изучение потенциала конкурсов профессионального мастерства как механизма профессионального становления людей с инвалидностью; изучение

Международного движения Abilympics International; анализ основных положений конкурсов профессионального мастерства «Абилимпикс» в России; рассмотрение результатов и перспектив развития данных конкурсов.

Вопросы профессионального становления личности рассматриваются в педагогике и психологии профессионального образования, в психологии труда, профориентологии и т. д. В энциклопедии профессионального образования профессиональное становление определяется как «процесс изменения личности под влиянием социально-профессиональной ситуации, профессиональной деятельности и собственной активности личности, направленной на самоактуализацию и реализацию себя в труде. Этот процесс охватывает длительный период жизни человека: с начала формирования профессиональных намерений до ухода из профессиональной жизни» [12, с. 382].

По мнению Э. Ф. Зеера, «профессиональное становление – это процесс развития и саморазвития личности, освоения и самопроектирования профессионально ориентированных видов деятельности, определение своего места в мире профессий, реализации себя в профессии и самоактуализации своего потенциала для достижения вершин профессионализма, процесс повышения уровня и совершенствования структуры профессиональной направленности, профессиональной компетентности, социально и профессионально важных качеств и профессионально значимых психофизиологических свойств через разрешение противоречий между актуальным уровнем их развития, социальной ситуацией и развивающей ведущей деятельностью» [5, с. 139].

В свою очередь Симоненко В. Д. под профессиональным становлением определяет «процесс изменения личности под влиянием социально-профессиональной ситуации, профессиональной деятельности и собственной активности, направленной на самореализацию в труде» [7, с. 355].

Профессиональное становление – это сложный процесс изменения личности, пре-



образования ее личностных и профессиональных качеств. Результатом профессионального становления личности является приобретенная индивидом способность к выполнению функциональных обязанностей, а также определенный уровень мастерства и искусства в профессиональном занятии, на что в конечном итоге и нацелены конкурсы профессионального мастерства [2]. Таким образом, конкурсы профессионального мастерства являются одним из эффективных механизмов профессионального становления любого специалиста, в том числе с инвалидностью.

Абилимпикс – международное движение, основной деятельностью которого является проведение конкурсов профессионального мастерства для людей с инвалидностью.

Движение зародилось в Японии в 70-х годах. Инициатором этого движения являлась и по сей день является Японская организация по вопросам занятости пожилых людей, инвалидов и ищущих работу (Japan Organization for Employment of the Elderly, Persons with Disabilities and Job Seekers, JEED), созданная в 1971 году. В 1972 году была проведена первая олимпиада способностей, которая ставила перед собой следующие задачи: улучшение профессиональных навыков инвалидов, повышение мотивации и новая система популяризации трудоустройства людей с инвалидностью среди работодателей. Победители олимпиады получали награды и возможность получить хорошую работу. Организаторам «Абилимпикс» удалось привлечь внимание государства и работодателей к проблеме трудоустройства людей с инвалидностью. Но самая главная проблема, которую удалось решить, – это мотивация самих инвалидов. В настоящее время в Японии почти в каждом квартале имеются учебные центры для людей с ОВЗ, в каждом из которых обучается по 10–20 человек, и именно по тем специальностям, которые нужны в данной местности. Таким образом удалось повысить процент трудоустроенных людей с инвалидностью до 80 % [9].

В 1981 году в ознаменование Международного года инвалидов ООН первый международный чемпионат Абилимпикс был про-

веден в Токио, чей успех сыграл важную роль в продолжении международных олимпиад Abilympics, которые сейчас проходят каждые 4 года.

В настоящее время Международное движение Abilympics International охватывает широкий спектр деятельности по поддержке трудоустройства людей с инвалидностью, включающий в себя проведение международных соревнований по профессиональному мастерству среди инвалидов, проходящих по олимпийской системе.

Успех первого Международного Конкурса Абилимпикс, проведенного во Франции, вдохновил Колумбию провести второй Международный Конкурс в 1985 году. В ходе этого мероприятия было предложено создать международную организацию, целью которой будет продвижение Международных конкурсов и их проведение на регулярной основе.

После многочисленных обсуждений между теми, кто был вовлечен в организацию Международных Конкурсов, в ходе третьего Международного конкурса в Гон-Конге была создана Международная Федерация Абилимпикс (МФА). Это оказалось значительным шагом вперед для реализации философии Абилимпикс. Цель, которую ставит перед собой Международная Федерация Абилимпикс (International Abilympic Federation), – повышение стандартов профессиональной подготовки инвалидов по всему миру. Основными ценностями международного движения Абилимпикс являются целостность, прозрачность, справедливость, партнерство и инновация.

Движение Абилимпикс в качестве основных задач рассматривает повышение стремления инвалидов к профессиональной независимости, улучшение их профессиональных навыков; поднятие на новый уровень общественного восприятия профессиональных возможностей инвалидов и их участие в социально-экономической жизни; поддержку полной интеграции инвалидов в жизнь общества, уделяя особое внимание их профессиональному развитию; способствование международному обмену и дружбе между участниками; способствование вовлечению соответствующим



щих правительств в процесс улучшения профессиональных навыков и карьерного роста инвалидов [13].

Следующие международные конкурсы проводились в Перте (Австралия, 1995), Праге (Чехия, 2000), Дели (Индия, 2003), Шизуоке (Япония, 2007), где конкурс проводился одновременно с Соревнованиями World Skills, и в Сеуле (Корея, 2011), 9-ый Международный Конкурс успешно прошел в Бордо (Франция, март 2016).

Форматы соревнований постепенно трансформировались и расширились: теперь они не ограничиваются профессиональными соревнованиями, но и включают многочисленные выставки, мастер-классы и международные семинары, целью которых является увеличение общественной осведомленности о людях с ограниченными возможностями, их широком потенциале и о вкладе, который они могут принести в общество.

В России движение, объединяющее 46 стран мира, развивается с 2014 года, являясь частью международного движения «Абилимпикс». Проведение конкурсов профессионального мастерства среди людей с инвалидностью в рамках этого движения нацелено на создание эффективной системы профессиональной ориентации и мотивацию людей с инвалидностью к профессиональному образованию, содействие их трудоустройству и социокультурной инклюзии в обществе.

Определен комплекс задач конкурсов профессионального мастерства «Абилимпикс»:

- развитие системы профессиональной ориентации через конкурсы профессионального мастерства;
- популяризация профессий и специальностей, направлений подготовки, реализуемых в системе среднего профессионального и высшего образования, с целью трудоустройства и самореализации инвалидов различных нозологий;
- повышение мотивации людей с инвалидностью к получению профессионального образования и трудоустройству;
- повышение мотивации студентов с инвалидностью к развитию профессионального мастерства;

- стимулирование выпускников и молодых специалистов с инвалидностью к дальнейшему профессиональному и личностному росту;

- формирование инклюзивной культуры в профессиональном образовании посредством привлечения волонтеров к проведению конкурсов профессионального мастерства «Абилимпикс»;

- содействие формированию готовности педагогических работников образовательных организаций общего, среднего профессионального и высшего образования к работе с инвалидами через участие в конкурсах профессионального мастерства «Абилимпикс»;

- содействие трудоустройству выпускников и молодых специалистов с инвалидностью;

- вовлечение работодателей в процесс инклюзивного профессионального образования и последующего трудоустройства людей с инвалидностью.

Система конкурсов профессионального мастерства проводится в 2 этапа:

I этап – региональный отборочный этап Национального чемпионата, проводимый на уровне субъектов Российской Федерации;

II этап – Национальный чемпионат, проводимый на федеральном уровне.

Участниками конкурса могут стать граждане Российской Федерации с инвалидностью и ОВЗ, которых распределяют по трем категориям соревнований: «школьники», «студенты» и «специалисты», что обеспечивает поэтапное профессиональное становление людей с инвалидностью.

Программа конкурсов состоит из соревновательной, профориентационной, деловой и культурной частей.

Соревновательная программа представлена четырьмя видами:

- соревнования для «школьников», которые проводятся по технологии профессиональных проб, предусматривают выполнение заданий по утвержденному списку компетенций Национального чемпионата для данной категории;

- соревнования для «студентов», организаций профессионального образования, пре-



дусматривающие выполнение практических конкурсных заданий по утвержденному списку компетенций Национального чемпионата;

– соревнования для «специалистов», предусматривающие выполнение практических конкурсных заданий по утвержденному списку компетенций Национального чемпионата;

– соревнования по презентационным компетенциям, которые могут быть предложены участниками соревнований, партнерами-работодателями, общественными организациями инвалидов, проводимые за счет ресурсного обеспечения организаций, по инициативе которых они введены.

Проводимые семинары, мастер-классы, выставки образовательных учреждений информируют инвалидов, школьников, имеющих инвалидность, и их родителей о перспективных и востребованных для инвалидов профессиях.

Деловая программа включает проведение тематических круглых столов и Всероссийской конференции по вопросам профориентации, развития инклюзивного профессионального образования, организации содействия трудоустройству людей с инвалидностью, которая проходит посредством выстраивания коммуникативных площадок между работодателями и участниками конкурсов, а также проведения «Ярмарки вакансий».

Культурная программа конкурсов включает открытие мероприятия и презентации творческих коллективов, концерты, выставки, спектакли, в том числе с участием людей с инвалидностью.

На соревновательной площадке конкурсов участники знакомятся с миром профессий и специальностей всех уровней образования, могут сформировать индивидуальную траекторию развития.

В специализированных и общеобразовательных школах с целью мотивации к получению профессионального образования проводятся встречи с участниками и победителями соревнований Абилимпикс, где ребята с инвалидностью рассказывают личные истории успеха, о том, как они получали образование и где трудоустроены.

С целью подготовки к конкурсам Абилимпикс на базе колледжей и вузов организуются тренировочные площадки для школьников, где они через систему дополнительного образования осуществляют подготовку к отборочным этапам и Национальному чемпионату.

Для вовлечения работодателей в движение Абилимпикс с целью трудоустройства участников создан координационный совет, в который входят представители ассоциаций работодателей, крупные отраслевые предприятия и организации, имеющие региональную сеть. В субъектах Российской Федерации формируются координационные советы региональных отборочных этапов, объединяющие партнеров-работодателей по компетенциям, спонсоров и некоммерческие организации с целью вовлечения в движение Абилимпикс, формирования тренировочных площадок по подготовке к соревнованиям, предоставления наставников и экспертов от предприятий, участия в разработке конкурсных заданий, трудоустройства участников соревнований.

На сайте Национального чемпионата «Абилимпикс» создан банк резюме участников региональных отборочных этапов и Национального чемпионата. С согласия участника в базе данных размещается резюме, которое могут просматривать партнеры-работодатели с целью трудоустройства участников, резюме победителей Национального чемпионата размещаются на крупнейших рекрутинговых и кадровых порталах России.

С участниками, которые продолжают обучение, ведется работа по заключению «отложенных» договоров по трудоустройству. Данный договор с партнером-работодателем предполагает в случае успешного прохождения стажировки участником в процессе обучения последующее трудоустройство на предприятии.

Еще одной важной задачей Российского движения «Абилимпикс» является развитие волонтерского движения. Для решения этой задачи в каждом субъекте Российской Федерации создаются волонтерские центры «Абилимпикс», на базе одной из образовательных организаций: ведущего вуза региона, имею-



шего опыт реализации обучения людей с инвалидностью; опорного или федерального университета, базовой профессиональной образовательной организации по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ.

Представители организаций, на базе которых создан волонтерский центр «Абилимпикс» включаются в состав организационных комитетов региональных отборочных этапов.

Волонтерские центры «Абилимпикс» участвуют в информационном продвижении конкурсов профессионального мастерства для людей с инвалидностью в регионе; формируют сеть волонтерских организаций региона для трансляции опыта по работе с людьми с инвалидностью; заключают сетевые соглашения с образовательными организациями, партнерами-работодателями, общественными организациями инвалидов, некоммерческими общественными организациями, региональными центрами занятости в целях совместного участия в профориентационных мероприятиях «Абилимпикс», организации и проведении регионального отборочного этапа, организации повышения квалификации экспертов и волонтеров «Абилимпикс».

Немаловажной задачей является информационное продвижение конкурсов профессионального мастерства «Абилимпикс», которое реализуется для повышения известности конкурсов профессионального мастерства для людей с инвалидностью среди широких слоев населения; формирования позитивного отношения к людям с инвалидностью, занимающимся профессиональным саморазвитием и самосовершенствованием; повышения информированности потенциальных работодателей о профессиональных компетенциях людей с инвалидностью; повышения лояльности работодателей к набору сотрудников с инвалидностью; мотивирования людей с инвалидностью к профессиональному росту и развитию и привлечения их к участию в Национальном чемпионате «Абилимпикс».

Информационное продвижение Национального чемпионата осуществляется с помощью нескольких каналов:

– сайта Национального чемпионата – основного информационного источника о со-

бытиях, связанных с конкурсом; о новостях и трендах, существующих в области профессионального развития лиц с инвалидностью; содержащего подробную информацию об участниках, процедурах и результатах конкурса;

– пресс-событий (пресс-конференций, брифингов, пресс-туров), обеспечивающих вовлеченность представителей средств массовой информации в идею Национального чемпионата;

– материалов в средствах массовой информации, обеспечивающих информированность общественности о событиях, связанных с конкурсом;

– официального сайта Минобрнауки России, Минтруда России и других заинтересованных ведомств, сайта «Zhit-vmeste», государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2020 годы, размещающих информацию о подготовке и организации проведения Национального чемпионата;

– социальных сетей, в частности, официальных групп конкурса в Facebook и Vkontakte и аккаунтов Национального чемпионата в сети Instagram и Youtube, призванных стать площадками для обсуждения событий, мнений и концепций, касающихся конкурсов профессионального мастерства «Абилимпикс» и в целом процессов профессионального развития и самосовершенствования лиц с инвалидностью.

По результатам конкурсов профессионального мастерства среди людей с инвалидностью 2016 года трудоустроено 47 участников, стажировки получили 78 человек. Департаментом труда и социальной защиты населения города Москвы взяты обязательства по содействию в трудоустройстве всех 187 участников чемпионата г. Москвы.

Субъекты Российской Федерации продолжают проводить работу по трудоустройству участников и организации их стажировок на предприятиях регионов. Начиная с 2017 года, планируется проводить мониторинг результатов трудоустройства и закрепления участников на рабочих местах.

В целях дальнейшей координации прове-



дения региональных и национальных чемпионатов мы видим целесообразность создания Национального центра развития конкурсов профессионального мастерства «Абилимпикс».

В 2017 году конкурсы профессионального мастерства «Абилимпикс» планировалось провести по 60 профессиональным компетенциям в категориях «студенты», «молодые специалисты» и «специалисты»; по 18 компетенциям в категории «школьники».

Кроме того, в 2017 году были организованы, проведены и подведены итоги региональных отборочных этапов и III финала Национального чемпионата «Абилимпикс». Сформирована сеть базовых профессиональных образовательных организаций, реализующих адаптивные образовательные программы не менее чем в 60 субъектах Российской Федерации, в которых создана материально-техническая и организационно-методическая база для подготовки и проведения региональных отборочных этапов «Абилимпикс». Во всех базовых профессиональных образовательных организациях созданы региональные координационные центры по развитию движения «Абилимпикс».

Для вовлечения работодателей в движение «Абилимпикс» в субъектах Российской Федерации будут созданы координационные советы работодателей. Перечень компетенций, по которым проводятся региональные отборочные этапы, будет соответствовать запросам регионального рынка труда.

Сформированный единый календарь региональных отборочных этапов и мероприятий деловой программы позволит создать условия для межрегионального взаимодействия организаторов и участников движения «Абилимпикс».

В настоящее время важно сформировать условия для разработки и реализации целевых дополнительных профессиональных программ повышения квалификации организаторов, экспертов и волонтеров конкурсов профессионального мастерства через организацию сетевого взаимодействия Ресурсных учебно-методических центров с Базовыми про-

фессиональными образовательными организациями.

Ожидаемые результаты проведения конкурсов профессионального мастерства среди людей с инвалидностью:

1. Повышение доступности образовательных услуг для людей с инвалидностью за счет расширения каналов информирования абитуриентов и их родителей об образовательных организациях, перечне образовательных программ и перспективных профессиях для трудоустройства людей с инвалидностью в рамках конкурсов профессионального мастерства. Это приведет к увеличению числа студентов, обучающихся по программам СПО и ВО.

2. Повышение качества профессионального образования за счет вовлечения работодателей в систему подготовки кадров (эксперты из числа работодателей), повышение квалификации педагогического состава через систему подготовки экспертов к конкурсам профессионального мастерства, повышение мотивации обучающихся-инвалидов к развитию профессионального мастерства, что приведет к повышению сохранности контингента обучающихся из числа людей с инвалидностью.

3. Повышение трудоустраиваемости выпускников из числа людей с инвалидностью за счет публичной демонстрации профессионального мастерства уровня, конкурентного на рынке труда на открытых соревновательных площадках, вовлечения широкого круга работодателей к организации, судейству конкурсов, распространения опыта сопровождаемого трудоустройства г. Москвы.

4. Повышение мотивации работодателей к приему на работу инвалидов, переход от позиции социальной миссии к оценке профессиональных качеств людей с инвалидностью.

5. Формирование системы независимой оценки квалификации обучающихся с инвалидностью – участников соревнований.

6. Формирование сети партнерских организаций по развитию инклюзивного профессионального образования: волонтерских центров «Абилимпикс», базовых профессиональ-



ных образовательных организаций, Ресурсных учебно-методических центров [10].

В заключение отметим, что успешная социализация и благополучие инвалидов и лиц с ОВЗ напрямую зависят от выбора профессиональной траектории развития и успешного трудоустройства. Конкурсы профессионального мастерства для людей с инвалидностью «Абилимпикс» являются одним из механизмов профессионального становления, так как касаются многих аспектов профессионального становления обучающихся с ОВЗ.

Сравнительный анализ трудоустройства участников чемпионатов наглядно показывает, что уровень выступления участников на финале Национального чемпионата значительно выше в тех субъектах Российской Федерации, в которых состоялись региональные отборочные этапы чемпионата.

Целенаправленная работа образовательных организаций по подготовке к участию, само участие, а также организация региональных конкурсов профессионального мастерства «Абилимпикс» влияют не только на процесс становления обучающихся с инвалидностью, но и на качество профессионального образования в целом.

Планируется поэтапное наращивание масштаба движения «Абилимпикс» на территории Российской Федерации за счет создания Национального центра развития движения «Абилимпикс», региональных центров развития движения «Абилимпикс» в субъектах РФ.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается роль конкурса профессионального мастерства для людей с инвалидностью и ОВЗ «Абилимпикс» в вопросах профессионального становления граждан РФ, имеющих инвалидность или ОВЗ, как сложного процесса изменения личности, преобразования ее личностных и профессиональных качеств. Конкурсы профессионального мастерства рассматриваются как эффективный механизм профессионального становления. Представлены основные положения, результаты и перспективы развития Национальных чемпионатов профессионального мастерства «Абилимпикс».

Ключевые слова: профессиональное становление, лица с инвалидностью, конкурс профессионального мастерства, Абилимпикс.

SUMMARY

The article examines the role of the professional skills competition for people with disabilities – Abilympics in the professional development of Russian citizens with disabilities as a complex process of changing the personality, transforming personal and professional qualities. Competitions of professional skill are considered as an effective mechanism of professional development. The main provisions, results and prospects for the development of the National championships of professional skill “Abilympics” presented.

Key words: professional formation, persons with disabilities, professional identity, professional skills competition, Abilympics.

ЛИТЕРАТУРА

1. 5 основных изменений в жизни инвалидов в 2016 году [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.garant.ru/article/678950>.
2. Бикбулатова А. А. Комплексная модель трудоустройства инвалидов: мат. Всерос. Науч.-практ. конф. 31 октября 2016 г. / А. А. Бикбулатова, Е. Н. Ким // Актуальные вопросы трудового и профессионального ориентирования лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья / под науч. ред. Н. Б. Починок, Е. А. Петровой. – М.: РГСУ, 2016. – С. 39–59.
3. Бутрина В. И. Качество жизни инвалидов: анализ современной ситуации в России // Уровень жизни населения регионов России. – 2014. – № 4. – С. 129–137.
4. Гаранин В. Трудоустройство инвалидов / В. И. Бутрина // Охрана труда и соц. страхование. – 2016. – № 2. – С. 75–82.
5. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов. – 2. изд., перераб., доп. – М.: Акад. проект; Екатеринбург: Деловая кн., 2003. – 329 с.
6. Кройтор С. Н. Доступ к образованию инвалидов в России: возможности и препятствия // Социол. исслед. – 2013. – № 5. – С. 104–110.
7. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов /



Е. И. Дуканова [и др.]. – М.: Вентана-Граф, 2005; Архангельск: ИПП Правда Севера. – 365 с.

8. Общая численность инвалидов по группам инвалидности: Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. – URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/#.

9. Савостьянова Е. «Абилимпикс» – олимпиада возможностей для инвалидов [Электронный ресурс] // Эл. журнал Новый бизнес. – URL: <http://www.nb-forum.ru/interesting/reports/abolimpics-olimpiada-vozmozhnostei.html>.

10. Современные подходы к трудовому и профессиональному ориентированию лиц с инвалидностью и ОВЗ: коллективная монография / под ред. Е. А. Петровой. – М.: Изд-во РГСУ, 2016. – 300 с.

11. Ткаченко В. С. Интеграция в российском обществе людей с инвалидностью // Социальное здоровье: проблемы и решения. – 2015. – № 2. – С. 92–134.

12. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / рук. авт. кол., науч. и лит. ред. С. Я. Батышев. – М.: Рос. акад. образования: Проф. образование. – 1999. – Т. 2. – 440 с.

13. International Ability Federation (hereinafter called IAF) Constitution [Электронный ресурс]. – URL: https://www.jeed.or.jp/english/ia/iaf_constitution.html.



В. И. Лахмоткина, М. А. Плеханова

УДК 376.3

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Инклюзивное образование предполагает создание особых условий, позволяющих осуществлять совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и их нормально развивающихся сверстников. Создание таких условий предусматривает не только организацию доступной среды, но и особого подхода к образовательному процессу, структурирование учебной деятельности, дополнительных занятий с учетом специфики конкретного ребенка с особыми образовательными потребностями.

Особую группу детей с ограниченными возможностями здоровья составляют дети с расстройствами аутистического спектра. Нарушение речевого развития входит как обязательный признак во все классификационные схемы и встречается при аутизме во всех случаях.

Указанная категория детей нуждается в обязательных дополнительных логопедических занятиях, направленных на преодоление затруднений в получении образования, вызванных нарушениями речевого развития. Логопеды в системе общеобразовательных организаций, как правило, недостаточно информированы об особенностях работы с данной категорией детей и испытывают значительные трудности при проведении коррекционных занятий.

Логопедическая работа с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, должна учитывать особенности их речевого развития и проводиться при соблюдении опре-



деленных условий, направленных на повышение ее эффективности.

Грамматически правильно оформленная речь является основой как для повседневной коммуникации, так и для формирования связной речи, обучения грамоте и успешности в обучении в целом.

Цель исследования – определить особенности формирования грамматического строя речи у детей с расстройствами аутистического спектра, выявить условия, при которых логопедическая работа с данной категорией детей будет наиболее эффективной.

Анализ специальной психолого-педагогической литературы показал, что проблема организации и проведения логопедической работы с аутичными детьми является одной из наиболее актуальной на современном этапе развития логопедии. Это связано с увеличением количества детей, имеющих различные расстройства аутистического спектра, и структур дефекта при данной патологии.

Центральное место в симптоматике аутизма занимает нарушение вербальной и невербальной коммуникации. Речевые нарушения носят полиморфный характер. Для большинства детей с аутизмом характерны нарушения грамматического строя речи.

Несмотря на большое количество научных работ как в области расстройств аутистического спектра, так и в сфере логопедии по формированию грамматического строя речи, исследования, посвященные проблеме формирования грамматического строя у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), практически отсутствуют, что доказывает актуальность выбранной нами темы исследования.

Особенности формирования грамматического строя у детей с расстройствами аутистического спектра отмечены в работах Е. Р. Баенской, В. М. Башиной, М. Ю. Ведениной, В. Е. Когана, И. А. Костина, М. М. Либлинг, С. А. Морозова, Т. И. Морозовой, С. С. Морозовой, О. С. Никольской и др.

Для большинства детей с аутизмом характерны нарушения грамматического строя речи, определенные трудности вызывают категории числа, времени, лица, составление

сложных распространенных предложений, использование флексий.

А. Н. Гвоздев [1] выявил следующую последовательность усвоения ребенком грамматических форм русского языка у нормально развивающихся детей: число существительных – уменьшительная форма существительных – категория повелительности – падежи – категория времени – лицо глагола. К школьному возрасту ребенок овладевает всей сложной системой практической грамматики.

Развитие грамматического строя у детей с аутизмом происходило в той же последовательности, что и при «нормальном» развитии, но в более задержанные сроки и с большим или меньшим искажением. Многие дети с РАС знают грамматические правила и могут их применять, но делают это формально, как иностранцы, осваивающие чужой язык, не обнаруживая «чувства языка».

В то же время у отдельных детей с РАС отмечается, напротив, врожденное чувство языка, способность легко схватывать структуру не только родного, но и иностранных языков. В. Е. Коган [3, с. 89] описывает речь аутичных детей следующим образом: «Их речь часто так правильна, что выглядит безжизненной – ей недостает нюансов, тех маленьких огрехов, моментов асимметрии, которые делают речь живой и неповторимо индивидуальной, 5-летняя девочка, например, возмутилась, слушая сказку Пушкина: «Лебедь белая – это неправильно! Надо – лебедь белый».

Такое расхождение в оценке состояния грамматического строя у детей с аутизмом обусловлено неоднородностью контингента и условий обследования. Т. И. Морозова показала, что у детей с более тяжелой патологией нарушения грамматического строя речи встречаются в 87 % случаев, тогда как у воспитанников с более легкими формами аутистических расстройств – в 56 % [7, с. 106].

При аутистических расстройствах встречается большое количество слов-штампов и фраз-штампов, фотографичность (попугайность) речи. Фразы-штампы, как правило, двух-трехсложные, часто аграмматичные, могут использоваться для обозначения актуальных потреб-



ностей ребенка (как протоимперативы) либо использоваться для аутостимуляции.

Нарушение коммуникативной функции со всей отчетливостью проявляется в отсутствии у аутичных детей обращения. «Мама», «папа», «баба» – даже, если эти слова и есть в словаре ребенка в качестве обращений, им не используются. В более старшем возрасте ребенок с аутизмом старается избегать обращения.

Как правило, в более позднем возрасте и с большим количеством нарушений в речи детей с РАС появляются местоимения. Особенно это касается местоимения «Я». Часто эти дети говорят о себе в третьем лице «он» («она») либо называют себя по имени в третьем лице.

Вот как описывают особенности речевого развития аутичных детей коллектив авторов Института коррекционной педагогики (О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг, И. А. Костин, М. Ю. Веденина, А. В. Аршатский, О. С. Аршатская): «Нарушено развитие коммуникативной функции речи, характерны существенные затруднения в самостоятельном построении развернутого речевого высказывания. Вместо этого ребенок использует речевые штампы, автоматически употребляет только те простые фразы, с которыми к нему обращаются мама и близкие люди, называя себя при этом во втором или третьем лице.

Однако тот же ребенок может обнаруживать удивительное чувство языка, играя определенными сочетаниями звуков, слов, рифмуя, изобретая неологизмы. Таким образом, то, что в норме является материалом для организации целенаправленного речевого действия, у аутичных детей становится средством аутостимуляции.

Звуки, которые произносит и с которыми играет аутичный ребенок, чаще всего некоммуникативные; это может быть щебет, скрип, звук какого-то музыкального инструмента. Он может напряженно повторять сложные, аффективно звучащие слова, типа «супер-р-римпе-р-риализм», и оставаться мутным в ситуации общения. В других случаях аграм-

матизмы, смазанность, трудность произвольной организации речи, невозможность диалога сочетаются со сложной правильной речью при аутостимуляции» [10; 12].

Уровень речевого развития зависит также от этапа коррекционного процесса и его содержания: при интенсивной и индивидуализированной работе по коррекции речевого развития у многих аутичных детей не только с нормальным, но и с негрубо сниженным интеллектом грамматический строй речи значительно развивается, а в некоторых случаях доходит вплоть до абсолютной грамотности.

Многие отечественные специалисты связывают особенности речи детей с РАС с нарушением и (или) недоразвитием коммуникативной функции речи, западные исследователи – с нарушением прагматической стороны речи, что позволяет говорить о специфичности нарушений речевого развития при аутизме и обуславливает необходимость специального подхода к их коррекции или, как минимум, учета особенностей психического развития детей с аутизмом. Таким образом, формирование грамматического строя речи у детей с РАС отличается от онтогенеза детей с нормальным речевым развитием как в сроках своего формирования, так и в качественном отношении.

Коррекция речевых нарушений важна не только потому, что речь – ведущая форма коммуникации, но также в связи с важностью речи для развития интеллекта, деятельности, аффективной сферы.

Отметим общие принципы логопедической работы с аутичными детьми, отмеченные С. А. Морозовым и Т. И. Морозовой [6, с. 277]:

1. При РАС коррекция речевых расстройств должна начинаться в раннем возрасте.

2. Коррекционная работа должна начинаться индивидуально в соответствии с уровнем интеллектуального, аффективного, коммуникативного и речевого уровня развития ребенка.

3. Коррекция речи при РАС носит комплексный характер, то есть программа речевого развития является ведущей частью кор-



рекционной программы, в этой работе принимают участие все специалисты, работающие с ребенком и обязательно – его семья.

4. Важнейшей и первостепенной задачей является формирование коммуникативной функции речи, развитие понимания речи и способности элементарного речевого обращения.

5. Коррекция других речевых нарушений (традиционная логопедическая работа) с учетом специфики аутистических расстройств начинается по мере формирования коммуникативной функции речи.

6. Исключительно важную роль в коррекционной работе по развитию речи при детском аутизме играет организация целенаправленного поведения, развитие внимания, общей и тонкой моторики.

7. Коррекция речевых нарушений при детском аутизме проводится поэтапно: а) определение уровней коммуникативного, аффективного, интеллектуального и речевого развития; б) установление взаимодействия и (или) эмоционального контакта с ребенком; в) составление индивидуальных программ речевой коррекции конкретно на определенный навык или умение, например, понимание действий, наименование предметов; г) собственно коррекционная работа.

Формирование грамматического строя речи у детей многосторонне рассматривается в работах Е. Н. Винарской, А. Н. Гвоздева, Н. И. Жинкина, Н. С. Жуковой, Р. Е. Левиной, Р. И. Лалаевой, А. Р. Лурии, Г. Д. Розенгард-Пупко, С. Л. Рубинштейна, Н. В. Себряковой, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичевой, С. Н. Цейтлин, Г. В. Чиркиной, Д. Б. Элькони и др. При проведении теоретического анализа методической литературы мы столкнулись с отсутствием в отечественной логопедии технологий, направленных непосредственно на формирование грамматического строя речи у детей с РАС. Переводные зарубежные издания рассматривают только отдельные аспекты по формированию грамматических конструкций. Кроме того, они не могут быть напрямую применены, поскольку не учитывают всей сложности грамматического строя речи именно русского языка.

В практике работы дефектологов используются традиционные, общепринятые подходы к формированию грамматического строя речи у детей с РАС, адаптированные с учетом структуры дефекта при данной патологии.

Успех логопедической работы с аутичными детьми зависит от многих факторов, в том числе от условий, в которых они проводятся. Особо важно подчеркнуть значимость установления контакта с ребенком, формирование учебного поведения и положительной мотивации выполнения предложенных заданий. Для достижения этого подбирался материал, наиболее привлекательный для каждого ребенка, в том числе входящий в сферу его особых интересов, а также различная сенсорная стимуляция, сочетающаяся с социальной похвалой. К примеру, с ребенком В. Арсеном, у которого не были сформированы учебные навыки, самыми интересными видами деятельности занимались за столом, постепенно переходили от работы с предметами – любимыми фигурками животных, к работе с карточками с изображениями животных, а позднее – к работе с другими изображениями и картинками.

В общении с ребенком следует использовать четкие, краткие и однозначные инструкции. Речь логопеда должна быть максимально упрощенной, четкой с использованием невербальной коммуникации: жесты, мимика, позы, комбинация материала.

Особо следует обратить внимание при работе с аутичными детьми на структурированность пространства, времени и подачи информации. В виду особой тревожности детей с РАС окружающая обстановка и последовательность событий должна быть предсказуемой. С этой целью полезно использовать наглядные пособия: картинки, фотографии, иногда раскладывать определенным образом предметы, чтобы ребенок мог понимать порядок выполнения действий. Переход от одного задания к другому должен быть понятен «материально» для ученика – переворачивается страница, убирается картинка или предмет, передвигается фишка, выдается же-



тон, ставится галочка, таким образом фиксируется окончание предыдущего задания и переключение внимания ребенка на следующее действие. Место для занятий и организация проведения самого «урока» должно быть четко подготовлено: убираются отвлекающие стимулы, планируется объем и последовательность материала. Выполненное задание стоит всегда передвигать справа налево и удалять из поля зрения ребенка. Структура задания должна быть понятна ученику, то есть направлять его деятельность без помощи другого человека (заполнить пропуски, завершить действие).

В начале обучения все отвлекающие факторы следует исключить. Если коррекционной работой занимается логопед, а занятия происходят в логопедическом кабинете, то на начальном этапе зеркала должны быть убраны или закрыты шторкой, игрушки, – прежде всего, привлекающие внимание и подходящие для манипулятивной деятельности (за исключением необходимых для занятия), – не должны быть в открытом доступе. По мере продвижения обучения обстановка меняется на более естественную.

Логопедическая работа с детьми с РАС будет более эффективной при использовании опоры на сохранные анализаторные способности, в частности, опора на зрительное и кинестетическое восприятие. Для формирования категорий используются различные схемы, карточки со словами, выделение окончаний, приставок, суффиксов, картинный материал, демонстрация действий, подключение кинестетического анализатора – выполнение действий, дописывание недостающих частей, составление схем.

В логопедической работе с детьми с РАС специалист может использовать специальную методику – обучение отдельными блоками, направленную на максимальное освоение навыков при работе с разными людьми любого возраста. Основа методики: а) разделение навыков на элементы; б) обучение каждому отдельному элементу до полного освоения; в) концентрирование обучение; г) предоставление подсказок и постепенное их убиение; д) использование методики подкрепления.

Учебное занятие состоит из нескольких учебных сессий. Каждая сессия представляет собой множество попыток, у каждой есть четкие начало и конец, поэтому каждая попытка называется отдельным блоком. Новая информация добавляется только после того, как освоена предыдущая часть навыка.

При обучении отдельными блоками ученику дают очень малую часть информации и ждут от него немедленной реакции. Этот метод отличается от метода обучения повтором множества попыток или более традиционных методов обучения, в которых дается большое количество информации без четко определенной реакции ученика. Обучение отдельными блоками предполагает активное обучение. При работе с детьми с аутизмом нельзя полагаться на простое усвоение информации через пассивное восприятие.

Блок должен иметь четкое начало. Чаще всего это вербальная инструкция, но это может быть и визуальный стимул, например, картинка. На начальном этапе обучения инструкции должны быть простыми и краткими, постепенно усложняться, становиться более развернутыми, а их язык – более естественным.

Для формирования правильного результата в данной методике используются подсказки – помощь, которую оказывает учитель ученику. Подсказка дается ученику до получения ответной реакции во избежание ошибки. Есть распространенное правило: если реакция два раза подряд неправильная, следующая попытка должна сопровождаться подсказкой. Подсказки могут быть визуальные, позиционные, указательным жестом, полные или частичные физические подсказки, опережающие подсказки или подсказки с задержкой. Учитель должен выбирать подсказку так, чтобы оказать ученику ровно столько помощи, сколько требуется для успешного выполнения задания, но не более. Постепенно подсказки уменьшаются путем использования менее навязчивой подсказки либо за счет увеличения времени между инструкцией и подсказкой, что дает ученику возможность сформировать самостоятельный ответ.



За ответом ученика должна немедленно следовать ответная реакция учителя, которая показывает, что ученик дал правильный или, напротив, неверный ответ. Подкрепление – это ответная реакция, которая означает, что реакция была правильной и повышает вероятность повторного появления правильной реакции. Подкрепление для каждого ребенка подбирается индивидуально. Это может быть похвала (молодец, умница), условное подкрепление – жетоны, наклейки, специальные жесты – «даешь пять», сенсорная стимуляция – щекотка, прикосновения, материальное – любимые игрушки, предметы и т. д.

Каждый блок отделяется от другого небольшим интервалом – перерывом. Длительность перерыва определяется продолжительностью блока. Цель данной паузы – дать ученику время обработать информацию, подготовить материалы, учить ждать, записать данные. Занятие завершается цепочкой успешно выполненных заданий.

Отработка отдельных навыков проводится до получения 80–90 % правильных ответов. Только после этого результата следует переходить к аналогичным заданиям повышенной сложности. Считается, что ученик овладел навыком, если раз за разом демонстрирует правильную реакцию в 80–90 % случаев на протяжении двух-трех дней. Не стоит ожидать 100 % достижения результата, поскольку этого может не быть по самым различным причинам, включая самочувствие ребенка, а не только из-за непонимания учеником задания.

Материал и его подача были скомпонованы в той последовательности, которая характерна для развития в онтогенезе у типично развивающихся детей (учет онтогенетического принципа). Так, наиболее простой для освоения является грамматическая категория числа имени существительного (с этого направления и начиналась логопедическая работа), а наиболее сложной – категория рода, времени и вида глаголов.

Для детей с РАС важно обобщение (генерализация) полученных знаний в повседневной жизни и на других занятиях предметной деятельностью путем вовлечения в коррек-

ционный процесс родителей и педагогов. Для родителей и педагогов логопеду желательно подготовить рекомендации для закрепления пройденного на занятиях материала.

Как и для всех детей, для детей с аутизмом огромное значение имеет систематичность логопедической работы, опора на сильные стороны ребенка, индивидуальный подход и учет онтогенетического принципа развития. В практике работы дефектологов используются традиционные, общепринятые подходы к формированию грамматического строя речи у детей с расстройствами аутистического спектра, адаптированные с учетом структуры дефекта при данной патологии.

Формирование грамматического строя речи у детей с расстройствами аутистического спектра осуществляется с учетом закономерностей нормального онтогенеза, принципа раннего начала коррекционной работы, комплексности, индивидуального подхода, учета уровня коммуникативного, аффективного и интеллектуального развития, структурированности учебного процесса, установления эмоционального контакта с ребенком, включения семьи в коррекционную работу и осуществления первоочередной задачи по развитию коммуникативной функции речи.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены особенности формирования грамматического строя речи у детей с расстройствами аутистического спектра по сравнению с их типично развивающимися сверстниками. Авторами выделены условия эффективности логопедической работы с данной категорией детей.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, формирование грамматического строя речи, логопедическая работа.

SUMMARY

This article discusses the features of the formation of grammatical structure of speech in children with autism spectrum disorders in comparison with their typically developing peers. The authors identify the conditions for the effectiveness of speech therapy work with this category of children.

Key words: autism spectrum disorders, formation of grammatical structure of speech, speech therapy work.



ЛИТЕРАТУРА

1. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Детство-пресс, 2013. – 472 с.
2. Жукова Н. С. Логопедия. Основы теории и практики. Система логопедического воздействия / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М.: Эксмо, 2015. – 288 с.
3. Коган В. Е. Аутята. Родителям об аутизме. – СПб.: Питер, 2015. – 160 с.
4. Лалаева Р. И. Формирование лексики и грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, И. В. Себрякова. – СПб.: Союз, 2011. – 224 с.
5. Лиф Р. Идет работа. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивной поведенческой терапии при аутизме / Р. Лиф, Д. Макекен. – М.: ИП Толкачев, 2016. – 608 с.
6. Морозов С. А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра. – М.: Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2014. – 448 с.
7. Морозова Т. И. Методические рекомендации по коррекции речевого развития при детском аутизме // Аутизм: методические рекомендации по психолого-педагогической коррекции / под ред. С. А. Морозова. – М., 2011. – С. 102–132.
8. Морозова С. С. Основные аспекты «использования АВА» при аутизме. – М.: Инфра, 2013. – 356 с.
9. Никольская О. С. Аутичный ребенок: пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М.: Тенериф, 2014. – 288 с.
10. Никольская О. С. Дети и подростки с аутизмом. Психолого-педагогическое сопровождение / О. С. Никольская [и др.]. – М.: Теревинф, 2015. – 225 с.
11. Филичева Т. Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т. В. Туманова. – М.: Дрофа, 2015. – 192 с.
12. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Владос, 2015. – 240 с.



**Н. В. Шарыпова, Л. А. Варламова,
С. И. Коурова, Н. В. Павлова**

УДК 372.857

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНОЙ БИОЛОГИИ И ГЕОГРАФИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Осуществляемая в нашей стране реформа общеобразовательной школы диктует изменения всего образовательного процесса, касающегося не только его содержания, но и основных компонентов, которые должны быть направлены на диагностику интересов и возможностей учащихся, оценку эффективности используемых образовательных технологий, прогнозирование результатов обучения. К сожалению, в настоящее время наблюдается негативная тенденция, связанная с увеличением количества детей с отклонениями в состоянии здоровья. Поэтому одним из важных направлений реформирования образования является включение инклюзивного образования и трансформация системы обучения современной школы с учетом принципов и особенностей инклюзии.

Цель статьи – рассмотрение требований к различным видам демонстрационной наглядности для детей с патологией зрения, обучающихся в смешанных классах общеобразовательных школ в условиях реализации ФГОС.

Основы инклюзивного образования были заложены психологом Л. С. Выготским, который настаивал на интеграции обучения детей с дефектами развития со всеми остальными детьми, объясняя это тем, что, чем меньше фиксировать внимание на недостатке ребенка, окружать его замкнутым миром, тем эффективнее осуществляется процесс его адап-



тации к реальной жизни. На современном этапе инклюзивное образование в нашей стране реализуется следующим образом: дифференцированное обучение для детей с нарушениями сенсорных систем, опорно-двигательного аппарата, ЗПР, интеллекта в специальных (коррекционных) учреждениях 1–8 типов; интегрированное обучение детей в специальных классах (группах) в общеобразовательных учреждениях; инклюзивное образование, когда дети с особыми образовательными потребностями обучаются с обычными детьми.

Инклюзивное образование предполагает включение в учебно-воспитательный процесс детей с физическими, интеллектуальными или иными особенностями вместе со своими сверстниками; образование, которое находится в развитии, признает возможности обучения всех детей [1].

Практика инклюзивного образования в России существует с 80-х годов прошлого века, но в основном это касалось интеграции и дифференциации в подходах к детям с ОВЗ. С переходом школ к инклюзивному образованию остро встает ряд проблем, которые требуют тщательного подхода ученых-исследователей, специалистов в области коррекционной педагогики и медицины и постепенного решения. Эти проблемы носят многоаспектный характер: регламентирующий, финансовый, кадровый, социальный, медико-психолого-педагогический и другие.

Учебная деятельность является ведущей деятельностью для учащихся общеобразовательных школ, поскольку определяет уровень их психического и интеллектуального развития и обеспечивает становление личности в целом. Вопросы формирования учебной деятельности становятся еще более актуальными, когда речь идет о детях с ограниченными возможностями здоровья. Образование людей с ограниченными способностями всегда было и остается непростой задачей для педагогов.

Современная система образования для незрячих и слабовидящих детей призвана не столько решить проблему обучения таких детей (в этом плане накоплен богатый дидактический опыт), сколько создать условия для

успешной их социализации и реабилитации в учебном заведении и в обществе.

Наукой о воспитании и обучении лиц с нарушениями зрения является тифлопедагогика (от греч. *typhlos* – слепой). Проблемы тифлопедагогика рассмотрены в работах Г. В. Григорьевой, Л. М. Егоршиной, А. Г. Литвак, Л. И. Плаксиной, Л. И. Солнцевой, В. А. Фектистовой и др. В исследованиях ученых В. П. Жоховой, А. В. Потемкиной, Б. К. Тупаногова описываются требования к наглядному материалу для детей с патологией зрения. Для учащихся с патологией зрения, которая главным образом проявляется в полном или частичном отсутствии визуального восприятия окружающей действительности, должны быть созданы условия не только для успешного обучения, но и воспитания и развития [2].

Зрение играет огромную роль не только в развитии собственно зрительных восприятий, но и в развитии пространственных представлений (пространственная ориентировка в окружающем, двигательная сфера), поскольку движения развиваются под зрительным контролем. Зрительно-пространственные представления имеют особо важное значение для ребенка и в процессе его обучения в школе, так как овладение буквами алфавита, числовыми изображениями, ориентацией в географической карте и т. п. предполагает определенный уровень развития зрительно-пространственных представлений [3]. Учебные заведения для незрячих и слабовидящих детей на сегодняшний день выступают частью единой государственной системы специального образования и действуют на основе принципов, присущих этой системе обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями.

Слабовидящие дети имеют ряд особенностей зрительного восприятия. Во-первых, это затруднение в восприятии существенных признаков предметов и их изображений, не улавливание второстепенных деталей, не различение сходных по форме изображений. Во-вторых, нарушение целостного восприятия изображения и, как следствие, затрудненность в формировании образа объекта, процесса, явления.



В связи с ограничениями в использовании зрительного анализатора, трудностями визуального восприятия учебной информации и формирования правильных и адекватных представлений о биологических, географических, химических объектах и явлениях, необходимо внедрять в учебный процесс специальные приемы, методы и формы обучения. Особое внимание необходимо уделять средствам обучения. Применение различных приемов в использовании наглядных средств обучения играет важную роль в познавательной деятельности детей с патологией зрения. Использование различных видов наглядности для детей слепых и с нарушениями зрения формирует у обучающихся представления об окружающем мире, процессах и свойствах, протекающих в нем. Кроме того, наглядность в обучении особенных детей имеет своей целью повышение интереса к процессу познания, к учебной деятельности.

К наглядным пособиям, которые используются для детей с нарушениями зрения, относят следующие: натуральные наглядные пособия (животные и растения, объекты и явления, наблюдаемые на экскурсии); трехмерная наглядность (муляжи органов и систем живых организмов, чучела животных и птиц, модели и макеты, например, модель Земли, Солнечной системы, звездных систем, макеты и модели животной и растительной клетки и др.); изобразительные наглядные пособия (слайды, фильмы, плакаты, презентации); плоскостная изобразительная наглядность (таблицы, схемы, планы); предметная наглядность (географические и биологические карты); рельефные наглядные пособия (рельефно-точечные и барельефные предметные и сюжетные изображения, предметы, схемы, таблицы и планы, выполненные таким образом). По охвату детей наглядный материал может быть демонстрационным, если он предназначен для работы с целым классом обучающихся, или раздаточным – для работы одного ребенка с ним [4].

Осуществляя преподавание биологии и географии в интегрированных классах, где помимо слабовидящих детей, есть и слепые

дети, обучающиеся по системе Брайля, приходится сталкиваться с определенными трудностями. Прежде всего, это отсутствие учебников по системе Брайля, главной спецификой которых является представление биологической информации с помощью рельефно-точечного тактильного шрифта, применяемого для чтения и письма слепых и слабовидящих учащихся. Еще одной важной проблемой является недостаточное количество дидактического, раздаточного материала и наглядных пособий, которые с учетом затрудненности восприятия особенных детей имеют важное дидактическое значение.

Обеспечение школы принтером для печати по системе Брайля дает возможность делать карточки к уроку, для проверки домашнего задания, написания контрольных и самостоятельных работ и т. д. В настоящее время приходится самостоятельно заниматься разработкой карточек по предметам для слепых детей с учетом требований к наглядности для слабовидящих и слепых детей.

Так, к уроку по теме «Лишайники» разработана карточка «Слоевища лишайников» (рис. 1), благодаря которой дети могут ощутить и при этом понять, в чем различие между разными типами лишайников (накипные, листоватые, кустистые).

К теме «Типы корневых систем» разработана карточка (рис. 2), показывающая разницу между корневыми системами. Дети могут четко выделить главный корень у стержневой корневой системы и отличить ее от мочковатой.

При изготовлении изобразительной наглядности адаптируем ее для детей с патологией зрения: четко выделяем контур изображения, усиливаем цвет, используем штриховку, различные линии. Учитываем рекомендуемый оптимальный размер дидактического материала – 10 на 10, 20 на 30.

На уроках по зоологии можно использовать фигурки животных (рис. 3), чтобы дети могли прощупать и представить себе, как выглядит тот или иной представитель животных. Данный вид демонстрационного материала представляет собой объемную нагляд-

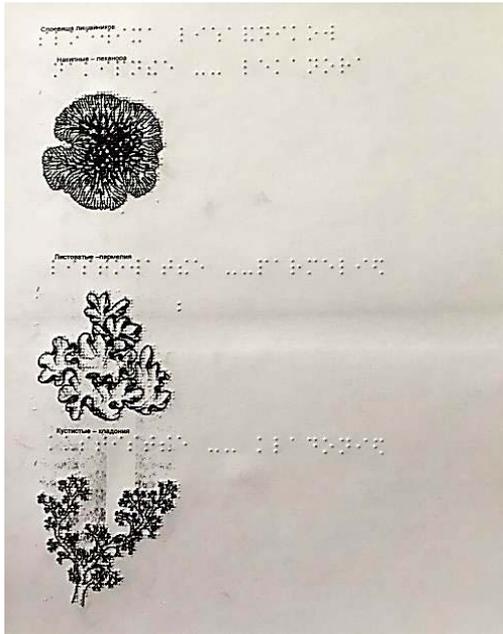


Рис. 1. Дидактическая карточка «Словеса лишайников»

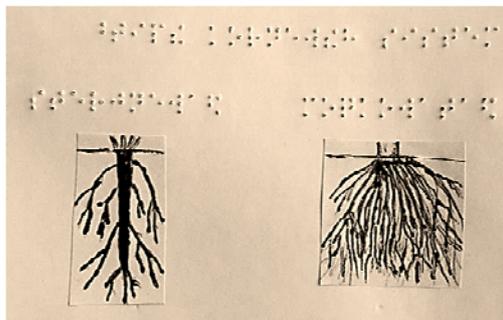


Рис. 2. Дидактическая карточка «Типы корневых систем»



Рис.3. Наглядный демонстрационный материал по зоологии

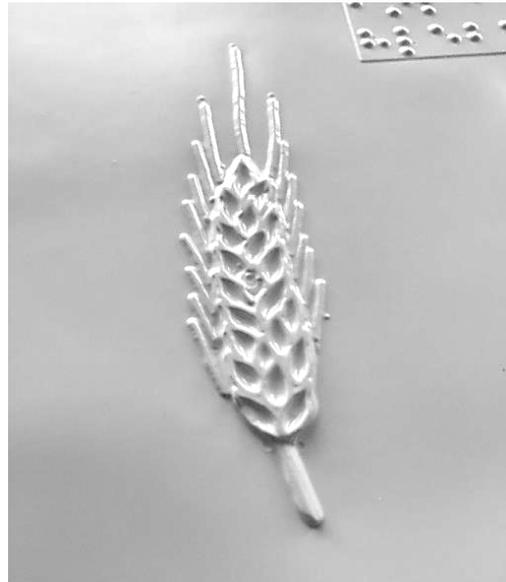


Рис. 4. Дидактический раздаточный материал «Семейство Злаки» (строение колоса пшеницы)

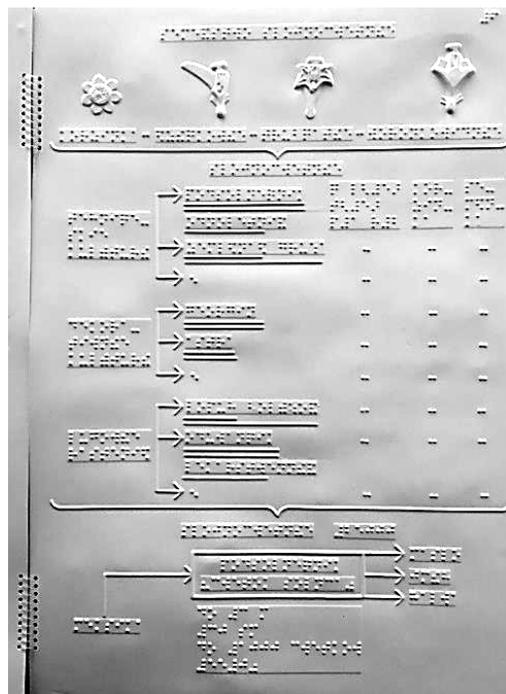


Рис. 5. Дидактический раздаточный материал «Семейство Сложноцветные»

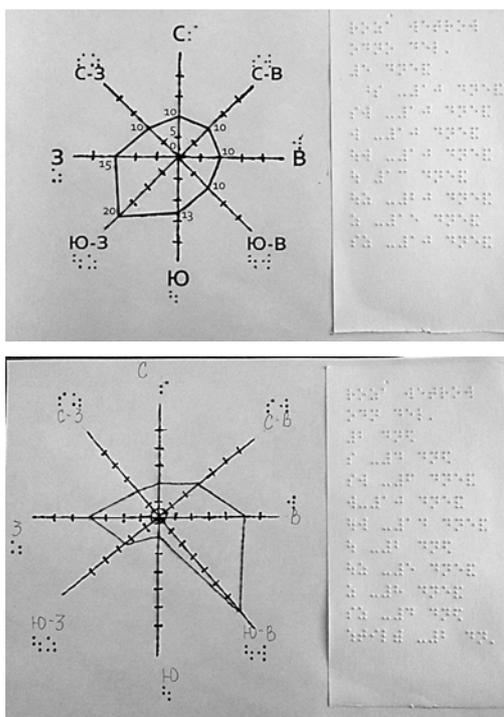


Рис. 6. Дидактическая карточка «Роза ветров»

ность. Модели или макеты, изображающие животных или человека, части растения, должны передавать все части организма и правильные их размеры в пропорциональном соотношении; реальный окрас, цвет. Следует учесть, что условием успешного осязания является увеличенная продолжительность его восприятия детьми. Для зрительного и зрительно-осязательного восприятия детям с ослабленным зрением требуется вдвое больше времени, чем обычным.

Очень часто в последнее время в процессе преподавания используют различные презентации и видеофильмы, при этом возникает трудность при просмотре для детей слепых. Этот недостаток также можно возместить за счет наглядных пособий, дидактического раздаточного материала рельефного вида. Пример дидактического материала приведен на рис. 4.

К уроку по теме «Семейство Сложноцветные» можно использовать дидактический

материал (рис. 5), где наглядно будут представлены все виды цветков данного семейства. Это облегчает объяснение материала для слепых и слабовидящих детей. При обследовании иллюстративно-наглядного материала идет его детализация и выделение существенных признаков строения. Выполненные рельефные наглядные пособия отражают признаки предмета. Особенно важно передать форму, так как для слепого и слабовидящего ребенка конфигурация исследуемого биологического объекта является основным средством познания, самостоятельного исследования. Рельефная наглядность требует полисенсорного восприятия ее детьми.

На уроках географии при изучении темы «Ветер» часто учитель сталкивается с проблемой объяснения детям, что такое «роза ветров». Поэтому можно создать карточку (рис. 6) с использованием рельефного изображения и обозначений по системе Брайля.

Восприятие учебного демонстрационного материала детьми слепыми, с ослабленным зрением имеет ряд особенностей, которые изложены в некоторых исследованиях по тифлопедагогике и тифлопсихологии. Педагогу, работающим с такими детьми, следует использовать определенные приемы демонстрации наглядности, которые способствуют успешному восприятию учениками любых предлагаемых видеоматериалов. Во-первых, важно демонстрацию сопровождать речью учителя. Перед демонстрацией педагог четко формулирует задачи восприятия, обращает внимание детей на то, что должно быть усвоено и будет демонстрироваться. При работе с символической и рельефной наглядностью дополнительно можно использовать указку с ярким цветным кончиком. При восприятии информации незрячими детьми большое значение имеет четкость поставленных перед ними учителем вопросов и инструкций. При демонстрации слайдов, презентаций, видео детям предварительно разъясняют то, что будет им показано. Фрагменты фильма, слайды необходимо комментировать на протяжении всего показа, описывать показ. После ознакомления с любой наглядностью педагог



задает вопросы, которые делают процесс усвоения учебного материала эффективным, и подводит детей к самостоятельным выводам [5].

Обозначенные в работе проблемы указывают на необходимость комплексного решения их в условиях интегрированного или смешанного обучения. Наличие в арсенале школы и распоряжении учителя биологии и географии оригинальных учебников, тифлотехнических устройств, дидактических средств обучения, соответствующего оснащения кабинета с учетом всех санитарно-гигиенических требований, необходимых для детей с нарушениями зрения, оказывает положительное влияние на организацию обучения в таких классах и позволяет учителю-предметнику эффективно использовать время на уроке, применять индивидуальный подход в обучении. Важной проблемой является кадровая подготовка педагогов, занимающихся коррегирующей деятельностью и развитие тьютерства. В общеобразовательной школе должны быть в штате тифлопсихологи, логопеды. Для детей с патологией зрения необходимо проводить специальные коррекционные занятия. Данные требования способствуют успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Все поставленные проблемы носят разрешимый характер.

Главная задача учителя – помочь слабовидящему ребенку через свои уроки активно познавать окружающую действительность и создать условия для его наиболее полной самореализации в обществе.

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассмотрены основные проблемы, связанные с организацией учебно-воспитательного процесса с учетом специфики предметных областей биологии и географии и специфики восприятия детьми окружающего мира. Проанализированы методические приемы использования наглядности для детей с патологией зрения и слепых на уроках биологии и географии, а также описан опыт работы со специфическим дидактическим материалом.

Ключевые слова: школьный курс биологии и географии; федеральный государствен-

ный образовательный стандарт; дети с ОВЗ; система Брайля; тифлопедагогика; дидактика; дидактический материал.

SUMMARY

This article discusses the main problems associated with the organization of the educational process, taking into account the specifics of the subject areas of biology and geography and the specifics of the perception of the world by children. Methodical methods of using of visibility for children with pathology of sight and blind are analyzed at biology and geography lessons, and also experience of work with specific didactic material is described.

Key words: the school course of biology and geography; Federal state educational standard; children with disabilities; Braille; management skills; didactics; didactic material.

ЛИТЕРАТУРА

1. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: методическое пособие. – М.: Гуманитарный изд. центр Владос, 2011. – 167 с.
2. Михальчи Е. В. Инклюзивное образование: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 177 с.
3. Плаксина Л. И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения в процессе обучения математике. – Калуга: Адель, 1998.
4. Соколова А. В. Использование средств наглядности в школах слабовидящих. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.
5. Тупоногов Б. К. Тифлопедагогические требования к современному уроку: методические рекомендации / Б. К. Тупоногов. – Калуга: Издательство Н. Бочкаревой, 1999. – 40 с.





О. И. Дорогина, Е. В. Хлыстова

УДК 378.06-056.26:364.27

ПОКАЗАТЕЛИ ВИКТИМНОСТИ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

В настоящий момент в России наблюдается тенденция к смещению акцента с экономической составляющей на «человеческий» ресурс: потенциал личности, интеллект, образование. Такое изменение приоритетов предполагает усиление внимания к тем слоям населения, которые имеют меньше адаптивных ресурсов и возможностей эффективного социального функционирования – лицам с инвалидностью. Физиологические и психические ограничения предполагают высокий риск социальной дезадаптации, снижение возможностей преодоления стресса в сфере профессиональной деятельности и личных отношений, формирование деструктивных личностных особенностей, к которым относится виктимность.

Виктимность (от лат. *victima* – жертва) рассматривается исследователями (В. И. Андреев, Т. В. Варчук, А. Л. Репецкая, Л. В. Франк и др.) как системное свойство личности, проявляющееся в форме ее социального, биологического, психологического и морального деформационного отклонения, закрепленного в привычных формах поведения, в результате которого люди провоцируют и воспринимают как должное различные формы психологического и физического насилия по отношению к себе.

В психологическом плане виктимность проявляется в эмоциональной неустойчивости, неконтролируемости, низкой способности к отвлеченному мышлению, конфликтности на высоком уровне. В общем виде виктимогенная деформация личности может быть связана с другими сдвигами в психической модели человека: патологическим характером

эмоционального и поведенческого реагирования, искаженными социальными матрицами, неправильным представлением о собственном социальном статусе и др. Поэтому можно сказать, что виктимогенная деформация личности констатируется через комбинацию личностных и поведенческих характеристик.

В исследованиях рассматривается возрастная предрасположенность к формированию черт виктимности и одним из сенситивных периодов признается юность. Уязвимость данного этапа онтогенеза определяется, прежде всего, отсутствием независимого общественного положения, определением общественного статуса за счет социального положения родителей либо области будущей профессиональной деятельности.

Анализ исследований, посвященных виктимогенности студента с инвалидностью (С. В. Алёхина, О. О. Андронникова, Т. В. Варчук, С. А. Гапонова, и др.), позволяет выявить факторы риска и оценить степень угрозы социальной и личностной деформации у данной категории лиц. Как указывают авторы, студент с инвалидностью воспринимает пространство вуза враждебным, полным непредсказуемых и неконтролируемых рисков, рассматривая себя как настоящую и будущую жертву этих опасностей, которые причиняют ущерб, угрожают жизни. Основная при этом потребность в безопасности призывает личностные ресурсы на борьбу с угрозой, а не на обучение и развитие. Отсутствие ощущения безопасности приводит к специфическому изменению личности студента с инвалидностью, побуждающему его вырабатывать комплекс виктимных установок на окружающий его мир и себя в нем. Личностные установки вместе с мотивами, притязаниями, ожиданиями, потребностями и интересами можно назвать психологическими комплекующими виктимности.

Статусное положение студента с инвалидностью в вузовской группе, негативное отношение одноклассников, чувство отчужденности и одиночества из-за ограниченного опыта общения приводят к снижению уверен-



ности и возможностей адаптации к условиям вуза.

Теоретический анализ источников, посвященных исследуемой проблеме, показал, что существует достаточно выраженный риск виктимизации студентов с инвалидностью. Однако остается открытым вопрос о взаимосвязи виктимности с личностными чертами студентов. Ответ на этот вопрос имеет большое значение для прогноза и предупреждения социальной адаптации и повышения безопасности образовательного пространства для студентов с инвалидностью.

Исследование психологических особенностей студентов с инвалидностью с разными показателями виктимизации проводилось в 2017–2018 гг. и предполагало решение следующих задач:

1. Определение уровня и специфики виктимизации студентов с инвалидностью (методика О. О. Андронниковой).
2. Анализ личностных особенностей студентов с инвалидностью (тест Кеттелла).
3. Выявление зависимости между личностными особенностями и вариантами виктимности.

Исследование проводилось на базе Уральского Федерального Университета (УрФУ) имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (Екатеринбург). Экспериментальную группу составили 54 студента с инвалидностью. Все участники исследований в возрасте от 18 до 20 лет.

Только 8 % студентов с инвалидностью не продемонстрировали выраженные показатели виктимности. Остальные могут быть отнесены к тому или иному варианту виктимности, предложенному О. О. Андронниковой.

В результате анализа полученных данных было дифференцировано 6 групп испытуемых по выраженности виктимности:

- первая группа (34 %) с преобладанием показателей саморазрушающего и самоповреждающего поведения. Предполагает склонность становиться жертвой в ситуациях необоснованной просьбы и обращения. Последствия своих действий респонденты могут не осознавать или не придавать им значения. О. О. Андронникова выделяет несколько мо-

делей поведения, которые могут сопровождать высокие показатели этой формы виктимности: сознательный подстрекатель (обращающийся с просьбой о причинении ему вреда), неосторожный подстрекатель (поведение объективно в форме какой-либо просьбы или иным способом провоцирует преступника на причинение вреда, но сам потерпевший этого в должной мере не осознает), сознательный самопричинитель (лицо, умышленно причиняющее себе физический или имущественный вред), неосторожный самопричинитель (вред причинен собственными неосторожными действиями в процессе совершения иного умышленного или неосторожного преступления). Эти показатели коррелируют с факторами А и Е по опроснику Кеттелла (0,67 и 0,72 соответственно), что предполагает наличие таких личностных черт, как замкнутость, скептичность, негибкость в отношениях с людьми, склонность к уединению, дистантность в отношениях.

- Вторая группа (24 %) – студенты с высокими показателями зависимости и беспомощности. Это проявляется в склонности к конформизму в тех случаях, когда речь идет о получении удовольствия, новых ощущений и т. д. Беспомощность предполагает, что человек избегает ответственности, стремится получить поддержку любой ценой, даже если имеет ресурсы для самостоятельного преодоления трудностей. Данная характеристика соотносится с понятием «выученная беспомощность». Этот феномен довольно часто наблюдается при инвалидности в тех случаях, когда человека с таким статусом чрезмерно опекают окружающие, мешая ему проявить самостоятельность. Показатели этой формы виктимности коррелируют с факторами Е, F, G по опроснику Кеттелла (показатели корреляции 0,45, 0,64, 0,43 соответственно), что предполагает статистически достоверную взаимозависимость данной формы виктимности с такими личностными чертами, как мягкость, уступчивость, серьезность, углубленность в себя, беззаботность, импульсивность, ориентация на чувства в общении.



• Третья группа (16 %) – респонденты со склонностью к гиперсоциальному поведению – это поведение жертвы, социально одобренное, но часто предсказуемое. Сюда относятся такие модели реагирования, как провоцирующее внимание, склонность демонстрировать положительное поведение в ситуациях конфликта. По мнению О. О. Андронниковой, люди данного типа считают недопустимым уклонение от вмешательства в конфликт, даже если это может стоить им здоровья или жизни. Последствия таких поступков осознаются не всегда. Они смелы, решительны, отзывчивы, принципиальны, искренны, добры, требовательны, готовы рисковать, могут быть излишне самоуверенны. Нетерпимы к поведению, нарушающему общественный порядок. Самооценка чаще всего завышенная. Поведение имеет положительные мотивы. Эта форма виктимности коррелирует с факторами Е и С (отрицательная корреляция), что предполагает корреляционную взаимозависимость указанных проявлений с такими чертами личности, как самоуверенность, твердость, неуступчивость, склонность к лидерованию, раздражительность, нетерпеливость, склонность к озабоченности.

• Четвертая группа (12 %) – респонденты с высокими показателями агрессивного поведения. К данной группе относятся испытываемые, склонные попадать в неприятные и опасные для жизни и здоровья ситуации. Для них характерно провоцирующее или (и) антисоциальное поведение. Их поведение может являться реализацией типичной для них антиобщественной направленности личности, в рамках которой агрессивность проявляется по отношению к определенным лицам и в определенных ситуациях. Такие люди легко поддаются эмоциям, особенно негативного характера, ярко их выражают; доминантны, нетерпеливы, вспыльчивы. Форма виктимности коррелирует с фактором F и С – беспечность и эмоциональная неустойчивость (0,42; 0,42).

• Пятая группа (10 %) – студенты с реализованной виктимностью. Предполагает склонность становиться жертвой преступления при определенных обстоятельствах, отсутствие

выработанных защитных способов поведения, благодаря которым можно избегать опасных ситуаций. В группе студентов с реализованной виктимностью обнаруживаются низкие показатели личностного роста, мечтательность (M – 0,62), утонченность (N – 0,72).

• Шестая группа (4%) – респонденты с высокими показателями некритичного поведения. Предполагается, что такое поведение демонстрирует неосмотрительность, неумение оценивать свою жизнь, и возможные угрозы ей. Коррелирует с такими чертами, как податливость (E – 0,42) и беспечность (F – 0,45).

Таким образом, виктимизация студентов с инвалидностью в условиях вуза – очевидное явление. 92 % респондентов, принимавших участие в исследовании, продемонстрировали ту или иную форму виктимности. Наиболее распространенной формой виктимности есть склонность к саморазрушающему и самоповреждающему поведению, что обнаруживают 34 % респондентов. Наименее распространенной формой оказалось склонность к некритичной виктимности (4 %).

В большей степени корреляционными связями обнаружено между проявлениями виктимности и такими личностными чертами, как фактор E, что означает или крайнюю степень уступчивости, или негибкость, склонность к лидерству, неподатливость.

Полученные данные могут быть основанием для определения направлений психологического сопровождения студентов с инвалидностью в условиях вуза; создания программ, включающих личностный тренинг для коррекции несбалансированных личностных черт, способствующих виктимизации.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема виктимизации студентов с инвалидностью в условиях инклюзии в образовательное пространство вуза. Целью работы был поиск взаимосвязи виктимности с личностными чертами студентов. Результаты исследования могут быть использованы при разработке программ коррекции несбалансированных личностных черт, способствующих виктимизации.

Ключевые слова: инклюзивное образование, виктимизация, студенты с инвалидностью.



SUMMARY

The article deals with the problem of disabled student's victimization in conditions of inclusion in the university educational space. The aim of the work was to search for the correlation of victimization with the personality traits of students. The study results can be used in elaboration of the correction program for unbalanced personality traits that contribute to victimization.

Key words: inclusive education, victimhood, students with disabilities.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина С. В. Инклюзивное образование в России [Электронный ресурс]: материалы проекта «Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки» // Инклюзивное образование в России. – URL: http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing.

2. Андронникова О. О. Психологическая безопасность образовательной среды вуза [Электронный ресурс]. – URL: <http://info@obrazovanie9.ru>.

3. Варчук Т. В. Виктимология. – М., 2009.

4. Гапонова С. А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 3. – С. 131–135.

5. Горбунова Н. Е., Труфанова Г. К., Хлыстова Е. В. Проблема буллинга в инклюзивных школах // Science Time. – 2015. – № 7 (19). – С. 96–101.

6. Фоминых Е. С. Психолого-педагогическое сопровождение девиктимизации студентов с ограниченными возможностями здоровья в системе высшего профессионального образования // Перспективы науки. – 2013. – С. 82–88.

7. Франк Л. В., Виктимология и виктимность. – Душанбе: ИРФОН, 1972. – 126 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА





**С. В. Пазухина, З. Н. Калинина,
Е. В. Декина**

УДК 374.72; 376

ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Проблематика инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в настоящее время является актуальной, но достаточно сложной в разных отношениях, в том числе в плане комплексного освещения вопросов разработки дистанционных курсов и организации обучения по ним учащихся с особыми потребностями развития. Различные аспекты развития инклюзивного образования раскрываются в работах таких ученых, как Л. И. Акатов, Н. В. Антипова, Р. Н. Жаворонков, Д. В. Зайцев, В. З. Кантор, Н. Н. Малафеев С. И. Сабельникова, Г. О. Самсонова, И. Л. Федотенко, С. А. Черкасова, Е. Ю. Шинкарева и др.

В целях совершенствования государственной политики в сфере защиты детства, учитывая результаты, достигнутые в ходе реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы, В. В. Путин объявил 2018–2027 годы в России Десятилетием детства (Указ Президента РФ № 240 от 29 мая 2017 г.). План основных мероприятий до 2020 года, проводимых в рамках Десятилетия детства, реализуется по следующим направлениям: семейная политика детства; доступность качественного образования и воспитания; культурное, физическое развитие и информационная безопасность детей; равные возможности для детей, нуждающихся в особой заботе государства; создание системы защиты и обеспечения прав и интересов детей и др.

Целью статьи является изложение концептуальных положений психолого-педагогического сопровождения процесса формирования готовности родителей к поддержке дистанционного обучения детей с ОВЗ.

Обучение родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, как значимых участников образовательного процесса мы рассматриваем в качестве важного аспекта поддержки дистанционного образования учащихся с проблемами в развитии. Использование дистанционных образовательных технологий дает возможность формирования индивидуальной образовательной траектории для каждого ребенка с особыми образовательными потребностями с учетом его физических возможностей, состояния здоровья, склонностей и интересов. Важное значение для достижения положительного результата при дистанционном обучении имеет организация образовательной среды на дому у ребенка.

В России 4,5% детей имеют ограниченные возможности здоровья. Наше исследование проводилось с родителями из города Тулы и Тульской области, где, соответственно, насчитывается 1528 и 5001 детей данной категории.

Общая особенность детей с ОВЗ заключается в том, что инвалидность создает отличия от обычных потребности в развитии. В настоящее время различные меры социальной поддержки направлены на формирование доступной среды для детей с ОВЗ. Имеет место необходимость специальной подготовки педагогов, психологов, социальных педагогов, умеющих работать с особыми детьми, реализовывать положительные ресурсы инклюзии, разрабатывать программы сопровождения детей с особыми потребностями в развитии. В Тульском государственном педагогическом университете им. Л. Н. Толстого уже в течение многих лет ведется целенаправленная работа по научно-методической разработке проблем инклюзии на разных уровнях образования при работе с людьми различных возрастов, имеющими ограниченные возможности здоровья. Проводятся конференции, семинары, круглые столы, курсы повышения квалификации по данной теме, публикуются учебные пособия [6; 7; 8; 9; 10].



Актуальность решаемых нами задач заключается в том, что для решения проблем социализации детей с особыми потребностями в развитии необходимо их комплексное психолого-педагогическое сопровождение. Опыт работы авторов по данной проблеме позволил выявить ряд противоречий и показал необходимость организации и проведения специальных курсов для родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. При этом особое внимание необходимо уделять решению следующих проблем: помощь родителям в принятии своих детей такими, какие они есть; вооружение родителей различными способами коммуникации; помощь в формировании адекватной оценки психологического состояния детей; снятие тревоги и страха отвержения; помощь в избавлении от комплекса вины и неполноценности себя и своей семьи и др.

При определении смыслового наполнения категории «психолого-педагогическое сопровождение» мы опирались на научные работы Э. М. Александровской, М. Р. Битяновой, Е. И. Казаковой, Р. В. Овчаровой и др.

В толковом словаре русского языка указывается: «Сопровождать – значит идти, ехать вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого» [5]. Сопровождение субъекта образовательного процесса по его образовательному маршруту – это движение вместе с ним, рядом с ним, иногда – чуть впереди, если надо объяснить смыслы и возможные пути. Сопровождающий внимательно приглядывается и прислушивается к своему спутнику, его желаниям, потребностям, фиксирует достижения и возникающие трудности, помогает советами и собственным примером ориентироваться в новых знаниях и открывающихся возможностях, понимать и принимать себя и своего ребенка таким, какой он есть, быть готовым к открытому обсуждению имеющихся проблем. При этом сопровождающий не должен пытаться контролировать, навязывать свои способы решения проблем и ориентиры. Осознанный выбор, самоопределение, поиск собственного смысла образования – это право и обязанность каждой личности.

М. Р. Битянова считает, что психолого-педагогическое сопровождение – это научное

психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса [2]. Э. М. Александровская с соавторами определяет психолого-педагогическое сопровождение как особый вид помощи, обеспечивающей развитие человека в условиях образовательного процесса [1]. Р. В. Овчарова рассматривает сопровождение как направление и технологию деятельности психолога [4].

Под **психолого-педагогическим сопровождением образовательной программы курсов** мы понимаем систему различных видов профессиональной деятельности педагогов-психологов с учителями и родителями детей с ОВЗ, направленных на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологической подготовки слушателей курсов к расширению образовательных возможностей детей-инвалидов средствами дистанционного обучения в ситуациях взаимодействия профессионального сообщества и заинтересованных лиц [6].

Психолого-педагогическое сопровождение образовательной программы курсов базируется на реализации определенной **концепции работы** с родителями детей-инвалидов и учителями по формированию у них готовности (технологической, информационно-коммуникационной, психологической и др.) к работе с детьми в дистанционном режиме и созданию комфортных психологических условий для закрепления позитивной мотивации у слушателей.

Первая концептуальная идея психолого-педагогического сопровождения заключается в оказании *психолого-педагогической поддержки* участникам образовательного процесса, создании условий для эффективного овладения ими необходимыми компетенциями на основе максимального учета их предметной специализации, территориальной принадлежности, опыта работы с компьютерной техникой, знаний особенностей детей-инвалидов, возрастных особенностей, индивидуальных запросов. Этому способствует индивидуализация образовательного процесса, организация дифференцированного обучения.

Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется нами как особая практика работы с родителями и учителями в ходе груп-



повых обсуждений проблемных вопросов, неформального общения, индивидуальных консультаций, тематических бесед. Оно имеет свои внутренние цели и задачи, но в то же время органично вписывается в общую ткань образовательного процесса курсов. При этом становится возможным соединение личностных запросов слушателей и государственных целей по реализации проекта поддержки образования детей-инвалидов, осуществляется фокусировка на главном – на личности ребенка.

В ходе теоретического обоснования нашей концепции мы, опираясь на работы Н. Н. Михайловой и С. М. Юсфина [3], определяем понятие «**психолого-педагогическая поддержка**» как систему психолого-педагогической деятельности, обеспечивающую сопровождение слушателей, создающую условия для их дальнейшего самообразования. При этом важной является готовность слушателей к диалогу, сотрудничеству; возникновение общности между преподавателем (педагогом, психологом) и слушателем. В этом случае человек сам берет на себя ответственность за результаты своих действий, не перекладывая ее на педагогов и психологов. Разрешив ряд важных для себя проблем, он становится субъектом своей жизнедеятельности, способным самостоятельно определять пути своего развития. При этом задачу психолога можно определить как научение слушателей способам самоанализа, поиску причин неудач, проблем, выработке средств разрешения внутренних и внешних конфликтов, установлении взаимоотношений. Сложность выстраиваемой психологом деятельности заключается в том, что он должен уметь, не разрывая поддерживающих отношений, постепенно уменьшать долю своих непосредственных, прямых действий в решении проблем слушателей.

Поддерживающая деятельность преподавателя осуществляется при соблюдении следующих условий: согласие слушателей на помощь и поддержку, приоритет в решении собственных проблем принадлежит самому слушателю, совместность, сотрудничество, доброжелательность, опора на наличные силы и потенциальные возможности слушателей, рефлексивный подход к процессу и ре-

зультату. Таким образом, к *особенностям психолого-педагогической поддержки слушателей* по программе можно отнести следующие: обеспечение позитивной мотивационно-эмоциональной среды педагогического общения, оказание помощи в обозначении направлений дальнейшего развития слушателей, акцентирование внимания на добровольности, самостоятельности, активности, самоорганизации в социальном окружении, включение слушателей в практико-ориентированную деятельность, предполагающую конкретные практики, работу в учебной группе и самостоятельно по решению обозначенных проблем.

Вторая концептуальная идея, которая реализуется нами в ходе проведения курсов, состоит в оказании *помощи* родителям детей-инвалидов, выражающих опасение по поводу замены традиционного обучения дистанционным и трудностей психологической и социально-психологической природы. В помощи нуждаются также и учителя, имеющие слабую мотивацию к разработке и осуществлению дистанционного образования, испытывающие недостаток информации по поводу образовательных возможностей дистанционного обучения, имеющие множество вопросов по поводу организации коммуникации, взаимодействия с ребенком при изучении им дистанционного курса, выполнения педагогом воспитательных функций, контрольно-оценочных, функций фасилитации осмысленного обучения и пр.

Третья концептуальная идея – идея *научно-методического обеспечения* образовательного процесса информационными ресурсами, в том числе необходимыми книгами по психологии дистанционного обучения детей-инвалидов (такие книги были разработаны коллективом преподавателей, осуществлявших подготовку слушателей на курсах [6]), раздаточным материалом, дисками с записью необходимых методических материалов. Реализация программы предусматривает широкое использование в учебном процессе активных, интерактивных форм проведения занятий, он-лайнных дискуссий и off-лайнных диалогов, обсуждений проблем слушателей.



Мы выделили несколько **аспектов** в ходе реализации психолого-педагогического сопровождения организации курсов:

- 1) диагностика (мониторинг);
- 2) психолого-педагогическая поддержка субъектов образовательного процесса в решении возникающих у них по ходу изучения программы курсов вопросов, затруднений, проблем;
- 3) оказание психологической помощи нуждающимся в ней родителям и учителям;
- 4) психолого-педагогическое просвещение;
- 5) психологическое консультирование.

Свою основную задачу мы видим в том, чтобы обеспечить такую систему образования, которая максимально удовлетворяла бы потребности каждого родителя, имеющего ребенка-инвалида, и учителя, которому предстоит с ним работать.

Содержательное обеспечение психолого-педагогического сопровождения является одним из важнейших факторов успешности осуществления программы. Мы полагаем, что только с позиции **системного подхода** к происходящим с человеком изменениям можно выстроить полноценную программу психолого-педагогической помощи и поддержки.

Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется с самых первых шагов знакомства с будущими слушателями курсов и комплектования групп. На *этапе формирования групп слушателей курса* психолого-педагогическая работа заключается в том, чтобы объяснить родителям и учителям смысл, назначение, личностную значимость дистанционного образования, выработать позитивные мотивационные установки на прохождение обучения по программе курсов, снять опасения, что дистанционное обучение является заменой обучения детей в школе.

Особую роль в психолого-педагогическом сопровождении слушателей играют общие собрания, на которых присутствуют организаторы, преподаватели и слушатели курсов. Именно здесь закладываются основные смысловые установки, объясняющие логику построения курса и особенности организации работы со слушателями. Мы полагаем, что важно затронуть мотивационно-смысловую

сферу каждого родителя, имеющего ребенка-инвалида, найти слова поддержки, необходимые именно ему. Целью общих собраний является ознакомление участников проекта с целями, задачами, перспективами проекта, организационными моментами, основными этапами работы по организации обучения и формированию основных навыков дистанционного обучения у всех участников образовательного процесса, изучении проблем и трудностей участников проекта на данном этапе деятельности. Уже на *этапе регистрации* участников курсов им выдаются методические пособия, записи на дисках, раздаточные материалы.

Сложность и глубина обсуждаемых на курсах проблем предусматривает особое, внимательное и доброжелательное отношение к слушателям, терпеливое неоднократное разъяснение наиболее серьезных, острых, животрепещущих вопросов и развеивание опасений родителей детей-инвалидов и учителей. Вся программа курсов предполагает и основывается на построении максимально личностно-ориентированного взаимодействия преподавателей и слушателей. Для создания психологически комфортной образовательной среды на протяжении всего периода проведения курсов осуществляется квалифицированное психологическое консультирование учителей и родителей детей-инвалидов. Создаются группы психологов, которые проводят индивидуальные беседы. Осуществляются выходы психологов в рабочие группы слушателей. Поддержанию благоприятного психологического климата вне занятий способствует большая культурная программа, предложенная слушателям курсов, неформальное общение.

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса предусматривает создание **мотивационно-ценностного пространства**, в котором имеет место эмоционально положительный фон, сотрудничество, психолого-педагогическая поддержка слушателей программы. *Средствами поддержки* являются общая поддержка всех слушателей (внимательное отношение, привлечение слушателей к планированию программы, диалоговое общение и т.д.) и индивидуально-лично-



стная (выявление личных проблем и пожеланий слушателей, психолого-педагогическая помощь и т.д.). Элементы индивидуально-личностной поддержки включают диагностическую и коррекционно-развивающую составляющие, при этом актуально создание атмосферы взаимопонимания и сотрудничества.

На лекциях и практических занятиях в работе со слушателями используются следующие **активные и интерактивные методы**: метод проблемного изложения, метод персонализированного изложения, метод эвристического диалога, исследовательский метод, дискуссия, ролевая игра, фокус-группа, кейс-метод и др. На занятиях создаются ситуации, требующие осознания слушателями своего имеющего опыта, знаний. Большое внимание уделяется созданию ситуаций успеха.

Особую роль в процессе реализации проекта играет **мониторинг**, для проведения которого нами разработан диагностический инструментарий, включающий в себя различные методы: опрос, анкетирование, беседы, наблюдение, анализ продуктов деятельности, метод независимых характеристик, метод экспертных оценок, обобщение опыта и др.

На разных этапах реализации программы использовалось **анкетирование**. С целью оперативного получения информации от учителей и родителей детей-инвалидов нами были разработаны разные *типы анкет*:

1) *анкеты-заявления*, позволяющие получить фактическую информацию о слушателях курсов, их образовании, месте жительства, месте работы и др.;

2) *входные анкеты*, которые использовались на первоначальном этапе знакомства со слушателями курсов, для выявления запросов, потребностей, конкретизации проблем, получения оценочных суждений по ряду актуальных вопросов, выявления перспективных планов, учета пожеланий учителей и родителей детей-инвалидов и определения тем для индивидуальных консультаций;

3) *анкеты обратной связи*, нацеленные на оценку степени удовлетворенности слушателей целями, содержанием программы обучения, методами, преподавательским составом, организацией обучения в целом, а также

на выявление их пожеланий и предложений по совершенствованию программы обучения.

При разработке анкет соблюдались следующие принципы:

– соответствие используемых в анкетах вопросов целям и задачам эффективного сопровождения образовательной программы курсов;

– прогностичность получаемых материалов, то есть возможность прогнозировать на основе полученных от слушателей ответов определенные особенности реализации образовательной программы курсов на дальнейших этапах обучения, предупреждать потенциальные нарушения и трудности;

– высокий развивающий потенциал анкетного метода, который реализуется в возможности получения развивающего эффекта в процессе самого обследования и построения на его основе индивидуального и дифференцированного подхода в работе со слушателями;

– быстрота и экономичность процедуры анкетирования.

Анкеты содержали разные типы вопросов. Закрытые вопросы предполагали выбор одного из предлагаемых вариантов ответов. Открытые вопросы предполагали вынесение собственного суждения слушателем. Открыто-закрытые вопросы, помимо готовых ответов, имели один ответ свободный, в котором можно было указать собственный вариант ответа.

Разработанные нами анкеты, содержали следующие группы вопросов:

1) вопросы, выявляющие фактическую информацию о слушателях, которые позволяли классифицировать опрашиваемых по различным категориям, исходя из места жительства/работы, специальности, опыта работы с детьми-инвалидами и т.д.;

2) вопросы, выявляющие знания и представления опрашиваемых о детях-инвалидах, их мнения по проблемам дистанционного обучения детей-инвалидов, готовности к переходу на дистанционное обучение и пр.;

3) вопросы на выявление отношений, которые позволяли получить оценочные суждения слушателей по ряду утверждений по 10-



балльной шкале по проблемам, с которыми они наиболее часто сталкиваются при обучении детей-инвалидов и др.;

4) вопросы о намерениях, позволяющие узнать, по какому предмету учителя планировали разрабатывать курс дистанционного обучения, какие вопросы необходимо обсудить на индивидуальных консультациях и др.

Представим анализ результатов **анкетирования родителей** детей с ОВЗ по программе организованных нами курсов обучения.

На вопрос «*Какое образовательное учреждение Вы закончили?*» были получены следующие ответы: 14% родителей имеют среднее образование, 34% – высшее образование, 52% – средне-профессиональное образование.

На вопрос анкеты «*Из каких источников Вы получаете дополнительные сведения об особенностях Вашего ребенка?*» родители отметили, что большинство из них (80%) пользуются консультациями различных специалистов (врача, педагога, психолога), 43% получают необходимую информацию, используя Интернет, 26% – телевидение. 17% родителей читают специальные журналы, 14% – газеты и только 11% получают необходимую информацию на родительских собраниях.

На вопрос анкеты «*Какие особенности состояния здоровья Вашего ребенка необходимо учитывать в учебном процессе дистанционного образования?*» от родителей были получены следующие ответы: нарушения речи (общее недоразвитие речи, фонетико-фонематические нарушения и др.); нарушения слуха (глухие, слабослышащие и др.); нарушения зрения (слепые, слабовидящие и др.); нарушения эмоционально-волевой сферы и поведения (аутизм и др.); нарушения опорно-двигательного аппарата (ДЦП и др.); соматические нарушения (диабет, почечная недостаточность и др.) и др. В соответствии с перечисленными нарушениями родители указали на необходимость получения дополнительных консультаций у следующих специалистов: психолог, логопед, тифлопедагог, судропедагог и др.

На вопрос анкеты «*Какие особенности Вашего ребенка необходимо учитывать в учеб-*

ном процессе дистанционного образования?» родители выделили следующие: плохая память, рассеянность, утомляемость, неусидчивость, обидчивость, медлительность, неумение общаться со сверстниками и взрослыми, невнятная речь, гиперактивность и др. Таким образом, главным является реализация индивидуального подхода и создание условий для развития психологических качеств каждого участника программы. При проведении индивидуального подхода создавались условия для личностного роста, личностных достижений на данном этапе, возможность самому изменить себя и т.д.

На вопрос анкеты «*Есть ли у Вас опыт работы с различными техническими средствами?*» от родителей детей с ОВЗ были получены такие ответы: 71% респондентов имеет опыт работы на персональном компьютере, 54% – с принтером и в сети Интернет, 51% – со сканером, 43% пользуются электронным почтовым ящиком, 37% – веб-камерой. 29% родителей не имеют опыта работы с различными техническими средствами. Не было выявлено родителей, которые вообще не имели опыта работы с различными техническими средствами. Данные результаты учитывались при организации занятий по программе их курсов обучения.

Вопрос анкеты «*Имеются ли у Вас дома все технические возможности для работы по программе дистанционного обучения?*» показал, что у 62% родителей имеется персональный компьютер, у 56% – доступ к сети Интернет, электронный почтовый ящик – у 38%, у 21% – веб-камера. У 20% отсутствуют дома все необходимые технические возможности для работы по программе дистанционного обучения.

На вопрос анкеты «*Считаете ли вы, что обучение с помощью компьютера позволит Вашему ребенку быть приближенным к образовательному процессу в школе, активно взаимодействовать с другими учащимися, обращаться за консультацией к учителю, получать качественные знания с учетом особенностей здоровья?*» 77% опрошенных ответили «да», 6% – «нет», 9% – «не знаю», 8% –



«другое». Среди ответов, указанных родителями в разделе «другое», были следующие: «дистанционное образование рассматриваю как параллельное к основному», «дистанционное образование приобщает ребенка к учебному процессу, расширяет его кругозор», «я считаю дистанционное обучение большой удачей для моего ребенка», «я считаю, что обучение с помощью компьютера позволит моему ребенку быть приближенным к образовательному процессу», «считаю, что ребенку будет интереснее учиться»; «считаю, что ребенку это будет полезно», «считаю, что индивидуальное обучение моего сына по некоторым предметам позволит ему не чувствовать себя отстающим от сверстников», «да, считаю, так как это дает большую возможность его адаптации», «только как дополнительное образование, так как компьютер не может заменить живого общения» и пр.

Особое внимание при выстраивании индивидуальной работы и психолого-педагогического сопровождения по программе курсов со слушателями было уделено вопросу «*Какие вопросы по курсу «Поддержка дистанционного образования детей» Вы хотели бы обсудить на индивидуальной консультации?»*. Было выявлено, что родителей интересовали следующие вопросы: «Как именно проходит процесс обучения и что от нас требуется?», «Будут ли учитываться индивидуальные особенности ребенка?», «У ребенка есть явные склонности к химии и физике. Хотелось бы узнать, как можно более полно их реализовать с помощью дистанционного обучения?», «Будет ли дистанционное обучение влиять на учебный процесс в школе?», «Не изолирует ли дистанционное обучение окончательно моего ребенка от общения со сверстниками?», «Каким образом дистанционное образование способствует взаимодействию моего ребенка со сверстниками и взрослыми?», «Может ли ребенок одновременно посещать специализированную школу и обучаться дистанционно?», «Способствует ли дистанционное образование улучшению усвоения школьного программного материала?», «Поможет ли дистанционная форма обучения моему ребенку поступить в вуз?» и пр.

Данные анкетирования свидетельствуют о том, что у слушателей сформированы смысловые позиции. После окончания курсов многие слушатели (учителя, родители) осознали, что в настоящее время использование дистанционных технологий позволяет не только обеспечить ребенка-инвалида качественным образованием, но и предоставить ему возможность общения со сверстниками, столь необходимого для социализации, реабилитации и адаптации.

На наш взгляд, желательно сохранение сочетания дистанционной формы обучения с посещением детей на дому учителем, по возможности посещением ребенка школы. Нельзя полностью исключить непосредственное взаимодействие ученика с учителем, предлагая дистанционное обучение детей с особыми образовательными потребностями как единственную форму.

Для родителей детей, имеющих проблемы со здоровьем, крайне важно, чтобы учащийся сам мог выбирать последовательность изучения материала, получать доступ к необходимым учебным ресурсам (учебным пособиям, тестам и др.). Совместная деятельность родителей и ребенка при дистанционном обучении дает возможность семьям детей-инвалидов узнать о возможностях сети Интернет, почувствовать уверенность в собственных силах.

Таким образом, развивающее, качественное, комфортное обучение детей с ОВЗ на дому предполагает активную включенность их родителей как заинтересованных субъектов в дистанционное образование, что, в свою очередь, предполагает достаточно высокий уровень психологической, технологической и информационно-коммуникационной готовности. Психолого-педагогическое сопровождение курсов обучения родителей, имеющих детей с ОВЗ, должно включать в себя совместную работу с педагогами, детьми с ОВЗ, диагностическую, коррекционную, профилактическую, просветительскую работу с семьей.

К организационным условиям психолого-педагогического сопровождения можно отнести организацию и проведение семинаров по запросам родителей с участием специалистов соответствующего профиля, вебина-



ров, просветительских лекций, консультаций для родителей, педагогов, совместных мастер-классов, разработку методических материалов, в том числе с использованием мультимедиа-технологий. При осуществлении психолого-педагогического сопровождения могут быть использованы разнообразные активные и интерактивные методы.

Содержательные условия включают в себя учет интересов и образовательных потребностей детей с ОВЗ, их возрастных и индивидуально-психологических особенностей, специфики заболевания, требований к системе образования, понимание значимости участия родителей в выстраивании и реализации индивидуальных траекторий образования их детей, в том числе на основе учета результатов комплексного психолого-педагогического обследования ребенка с ОВЗ.

Психолого-педагогические условия сопровождения предполагают специальную организацию взаимодействия с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ, педагогами через создание мотивационно-ценностного пространства, особой социально-психологической атмосферы доброжелательности, понимания и доверия. При этом создается пространство взаимоподдержки на пути оптимизации жизнедеятельности семьи, воспитывающей ребенка с особыми потребностями в развитии, сотрудничества членов семьи со специалистами соответствующего профиля и волонтерами.

АННОТАЦИЯ

Авторами представлен опыт психолого-педагогического сопровождения родителей, имеющих детей с ОВЗ, в ходе реализации обучающих курсов. Данный опыт интересен для специалистов психолого-педагогического профиля в контексте решаемых в настоящее время проблем организации инклюзивного образования. В заключении статьи выделяются условия психолого-педагогического сопровождения реализации образовательной программы курсов обучения родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями: организационные, содержательные, психолого-педагогические.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, родители, психоло-

го-педагогическое сопровождение, просвещение, консультирование.

SUMMARY

The authors presented the experience of psychological and pedagogical support for parents with children with disabilities during the implementation of training courses. This experience is of interest for specialists in the psychological and pedagogical profile in the context of the currently being solved problems of organizing inclusive education. The conclusion of the article singles out the conditions for psychological and pedagogical support for the implementation of the educational program of parents' education courses that bring up children with disabilities: organizational, content, and psychological-pedagogical.

Key words: children with disabilities, parents, psychological and pedagogical support, education, counseling.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александровская Э. М. Психологическое сопровождение школьников / Э. М. Александровская, Н. И. Кокуркина, Н. В. Куренкова. – М.: Издат. центр «Академия», 2002. – 208 с.

2. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1998. – 299 с.

3. Михайлова Н. Н. Педагогика поддержки / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. – М.: МИРОС, 2002. – 208 с.

4. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе. – М.: ТЦ «Сфера», 1996. – 261 с.

5. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 2000. – 940 с.

6. Организация дистанционного образования детей-инвалидов: учебно-методическое пособие / З. Н. Калинина, Е. В. Декина, С. В. Пазухина и др. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2012. – 272 с.

7. Психолого-педагогические основы работы с различными категориями детей и молодежи. Социально-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Декина, Г. О. Самсонова, К. С. Шалагинова. – Тула: Изд-во «Аквариус», 2017. – 156 с.



8. Психолого-педагогические основы сопровождения дистанционного обучения детей с особыми образовательными потребностями: учеб. пособ. для учителей / И. Л. Федотенко, Т. И. Лях, С. В. Пазухина и др. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2010. – 145 с.

9. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: организация, содержание, воспитание, технологии / С. К. Хаидов, Н. А. Степанова, С. Г. Лещенко. – Тула: Тульское производственное полиграфическое предприятие, 2016. – 417 с.

10. Современные модели комплексной психолого-психотерапевтической абилитации и психолого-педагогического сопровождения замещающих семей, воспитывающих детей с особыми потребностями в развитии / Г. О. Самсонова, Е. В. Декина, Н. Е. Осмоловская. – М.: Изд-во Эдитус, 2015. – 120 с.



Л. О. Рокотянская

УДК 376

ОБЕСПЕЧЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: АКТУАЛИЗАЦИЯ ТРЕБОВАНИЙ

Анализ нормативных правовых документов показал, что в системе организации доступности образовательного процесса обучаю-

щихся с инвалидностью должна быть отражена специфика требований к организации архитектурной среды образовательной организации, к организации рабочего места обучающегося, к адаптации учебно-методического обеспечения образовательного, процесса, к техническим и программным средствам общего и специального назначения к требованиям к организации учебного места инвалида и путей передвижение к нему [9]. Указанные требования к обеспечению специальных условий, в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий, представлены в ряде нормативных документов. Так, для реализации Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в части содержания профессионального образования и организации образовательного процесса лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью Министерством образования и науки России изданы приказы:

– «Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования» от 12 сентября 2013 г. № 1061; «О базовых образовательных учреждениях высшего профессионального образования, обеспечивающих условия для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья» от 30 декабря 2010 г. № 2211;

– «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры на 2016/2017 учебный год от 14 октября 2015 г. № 1147;

– «Об утверждении Положения о практике обучающихся, осваивающих образовательные программы высшего образования, и ее виды» от 27 ноября 2015 г. № 1383;

– «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» от 19 декабря 2013 г. № 1367;

– «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объек-



тов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи» от 9 ноября 2015 г. № 1309.

Названные приказы регламентируют особенности организации образовательного процесса по образовательным программам профессионального обучения и профессионального образования для инвалидов и лиц с ОВЗ, а также особенности организации приема данной категории лиц в профессиональные образовательные организации и образовательные организации высшего образования, обеспечение условий доступности для лиц с инвалидностью в процессе получения образования [3; 4; 5; 6; 8].

Комплекс мероприятий по вопросам организации инклюзивного профессионального образования и создания специальных условий для получения профессионального образования инвалидами и лицами с ОВЗ, определен Межведомственным комплексным планом мероприятий по обеспечению доступности профессионального образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья на 2016-2018 годы, от 23 мая 2016 г. № 3467п-П8 [1].

Особенности организации профессионального образования для лиц с инвалидностью определены в «Порядке организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования», утвержденном приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 июня 2013 г. № 464, и «Методических рекомендациях по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенные образовательного процесса», утвержденные Министерством образования и науки России 08.04.2014 № АК-44/05вн [7; 2].

Содержание вышеуказанных нормативных правовых документов требует актуализации и внесения дополнений с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с инвалидностью. Поэтому целью ста-

ти является актуализация структуры требований к составу специальных условий для получения образования обучающимися с инвалидностью и ОВЗ в образовательных организациях высшего образования на основе объединения по целевому назначению.

В рамках реализации государственного контракта «Разработка и внедрение модели обучения и индивидуального социально-психологического сопровождения обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата по областям образования «Науки об обществе», «Образование и педагогические науки» и «Гуманитарные науки» (уровень бакалавриата)» нами были внесены дополнения к требованиям по обеспечению специальных образовательных условий для обучения студентов с инвалидностью в образовательных организациях высшего образования. Данные дополнения имеют рекомендательный характер и подразделяются на следующие пункты:

- дополнения к организационно-нормативным требованиям по обеспечению специальных образовательных условий;
- дополнения к требованиям к организации учебного места инвалида и путей передвижения к нему;
- дополнения к требованиям к кадровому обеспечению;
- дополнения требованиям к работе с абитуриентами из числа лиц с ОВЗ и инвалидов;
- дополнения к требованиям к материально-техническому обеспечению образовательного процесса;
- дополнения к требованиям к адаптации образовательных программ и учебно-методическому обеспечению образовательного процесса;
- дополнения к требованиям к организации образовательного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий;
- дополнения к требованиям к комплексному сопровождению образовательного процесса.

Учитывая полноту рекомендаций к обеспечению специальных условий для инвалидов и лиц с ОВЗ, представленных в норма-



тивных документах, дополнения к организационно-нормативным требованиям и требованиям к доступности зданий и сооружений не предполагаются. Выделенные требования реализуются образовательной организацией с учетом психофизиологической характеристики лиц с инвалидностью.

Дополнения к организационно-нормативным требованиям по обеспечению специальных образовательных условий предполагают актуализацию пункта о наличии обязательных локальных нормативных актов, например: «Положения об организации образовательного процесса для обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата», разделами которого могут выступать: организация довузовской подготовки, профориентационной работы и приема; комплексное сопровождение образовательного процесса; адаптация образовательных программ, учебно-методического обеспечения; информационно-технологическое обеспечение образовательного процесса; кадровое обеспечение образовательного процесса; обеспечение доступности зданий и безопасного нахождения в них.

Актуализация требований к организации учебного места инвалида и путей передвижения к нему предусматривает необходимость внесения пункта с описанием оснащения учебного места обучающегося с нарушением опорно-двигательного аппарата (достаточное свободное пространство под столешницей; стол, регулируемый по высоте и оснащенный колесами для передвижения; радиусный вырез в столешнице; специализированное кресло).

Актуализация требований к кадровому обеспечению предполагает дополнение штата образовательной организации следующими специалистами – профориентолог, специалист по трудоустройству, инженер по техническим средствам реабилитации инвалидов, а также уточнение их квалификационных характеристик с учетом специфики их деятельности в инклюзивной образовательной среде. Актуализация требований к работе с абитуриентами из числа лиц с ОВЗ и инвалидов предусматривает использование конкретных методов и организационных форм работы.

Привлечение абитуриентов с инвалидностью является для образовательной организации сложной задачей, решение которой предвзвешивается масштабной работой, предполагающей:

- подбор одной или нескольких образовательных программ, доступных обучающемуся с инвалидностью и ОВЗ в соответствии с состоянием его здоровья, рекомендациями индивидуальной программы реабилитации, собственными интересами, склонностями и способностями;

- создание специальных условий при проведении вступительных испытаний, включающих в себя выбор формы вступительных испытаний (письменно или устно), использование необходимых технических средств, помощи ассистента, увеличение продолжительности вступительных экзаменов;

- наличие архитектурной доступности помещений и прилегающей территории образовательной организации;

- организация и проведение выездных дней профориентации с привлечением представителей образовательной организации, а также волонтеров из числа обучающихся;

- включение в профориентационную программу для абитуриентов с нарушением опорно-двигательного аппарата активных методов работы (дискуссий, мозговых штурмов, тренинговых занятий, профориентационных игр);

- необходимость дополнения пункта возможностью проведения вебинаров профориентационной направленности.

Дополнения к требованиям к материально-техническому обеспечению образовательного процесса актуальны для обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата и предусматривают предоставление обучающимся возможности использования ассистивных средств: специальная клавиатура (например, виртуальная клавиатура, клавиатура с накладкой, увеличенным размером клавиш и пр.), нестандартные компьютерные мыши (например, в виде джойстика или трекбола, выносные компьютерные кнопки, головные и ножные компьютерные мыши и пр.), электронные указывающие устройства.



Актуализация требований к адаптации образовательных программ и учебно-методическому обеспечению образовательного процесса предполагает:

– дополнение пункта альтернативными формами предоставления учебных материалов для студентов с нарушением опорно-двигательного аппарата, имеющих среднюю и тяжелую степень нарушения: комплекты электронных и распечатанных учебных материалов дисциплины, аудио- и видеоматериалы; адаптированные учебники и учебно-методические пособия;

– внесение дополнений к требованиям к проведению мероприятий по содействию трудоустройству выпускников-инвалидов (например, разработка и реализация инновационного механизма содействия трудоустройству инвалидов производственно-адаптационной практики – специально организованной работы студентов с инвалидностью в режиме неполной занятости на предприятиях возможного будущего трудоустройства).

Актуализация содержания требований к организации образовательного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий предполагает:

– обеспечение адаптации учебного веб-контента для лиц с инвалидностью;

– дополнение пункта возможностью предоставления лицам с инвалидностью и ОВЗ компьютерной техники, средств связи и программного обеспечения за счет средств государственного бюджета при освоении основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) с использованием дистанционных образовательных технологий.

– обеспечение возможности применения сетевой формы реализации ОПОП, включая адаптированные основные профессиональные образовательные программы.

Актуализация требований к комплексному сопровождению образовательного процесса предполагает: дополнение пункта еще одним видом сопровождения с учетом специфики социальных и образовательных проблем, возникающих в период обучения у лиц с инвалидностью и ОВЗ, – социально-педаго-

гическим сопровождением. Данный вид сопровождения направлен на решение широкого спектра вопросов социального характера, от которых зависит успешное обучение лиц с инвалидностью и ОВЗ. Это содействие в решении не только бытовых проблем, транспортных вопросов, социальных выплат, вопросов материальной помощи и стипендиального обеспечения, назначении именных и целевых стипендий различного уровня, но и в организации досуга и летнего отдыха обучающихся инвалидов, привлечении их к студенческому самоуправлению, организации волонтерского движения, развитию их социальной активности, ответственности, мобильности, способствующих самореализации и эффективной интеграции в образовательную, социальную и профессиональную среду.

Социально-педагогическое сопровождение обучающихся предполагает решение следующих задач:

– приспособление обучающихся с ОВЗ и инвалидностью к условиям учебно-воспитательного процесса, приобретение навыков самостоятельности в учебной, научной и социально-культурной деятельности через создание специальной жизненной среды и активизацию жизненной позиции студентов для преодоления своего дефекта и ограничений;

– включение обучающихся с инвалидностью как активных участников во все социальные связи, предназначенные для здоровых людей, основные направления деятельности образовательной организации; объединение возможностей и потенциала образовательной среды с целью позитивной социализации студенческой молодежи;

– создание условий для качественных и количественных изменений в личностном саморазвитии обучающихся с учетом определенной нозологии для развития потенциальных возможностей, активного привлечения их к участию в общественной жизни.

При внедрении системы сопровождения обучения молодежи с ОВЗ и инвалидностью следует учитывать психофизические особенности и проблемы обучения студентов, их потребности в компенсации сенсорных недо-



статков, которые препятствуют восприятию учебного материала, социально-психологические факторы, которые усложняют интеграцию молодежи в учебном заведении, потребности в физической реабилитации.

Таким образом, в связи с изменениями федерального законодательства в свете реализации Конвенции о правах инвалидов в России, в субъектах федерации также происходит соответствующее совершенствование правовой системы. В этом аспекте на региональном уровне необходимы актуализация и дополнения в структуре требований по обеспечению специальных образовательных условий, в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий. Правовые основания работы по дальнейшему совершенствованию законодательства по вопросам доступности для инвалидов объектов и услуг изложены в письме Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации высшим должностным лицам субъектов Российской Федерации (исх. № 13-б/10/П-4029 от 30.06.2016).

АННОТАЦИЯ

В статье обоснована необходимость внесения дополнений к группам требований в рамках обеспечения специальных условий для обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования с учетом потребностей указанной категории обучающихся в создании доступной образовательной среды. Дополнения имеют рекомендательный характер и подразделяются на несколько пунктов с учетом того, что структура требований к составу специальных образовательных условий, в каждом случае определена на основе объединения по целевому назначению.

Ключевые слова. Специальные образовательные условия, инвалидность, ограниченные возможности здоровья, особые образовательные потребности, адаптированные образовательные программы.

SUMMARY

The article substantiates the necessity of making additions to the groups of requirements

in the framework of providing special conditions for students with disabilities and limited opportunities of health in educational institutions of higher education, taking into account the needs of this category of students in the creation of an accessible educational environment. Additions are Advisory in nature and are divided into several paragraphs considering the fact that the structure of the composition requirements of the special educational conditions, in each case determined on the basis of Association for the intended purpose.

Key words: special educational conditions, disability, limited opportunities for health, special educational needs, adapted educational programs.

ЛИТЕРАТУРА

1. Межведомственный комплексный план мероприятий по обеспечению доступности профессионального образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья на 2016–2018 годы, от 23 мая 2016 г. № 3467 п-П8 [Электронный ресурс]. – URL <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71322384/> (дата обращения: 28.04.2018).

2. «Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса», утвержденные Министерством образования и науки России 08.04.2014 № АК-44/05вн [Электронный ресурс]. — URL: <http://base.garant.ru/70680520> (дата обращения: 28.04.2018).

3. Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования» от 12 сентября 2013 г. № 1061 [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/70480868> (дата обращения: 25.04.2018).

4. Приказ Министерства образования и науки РФ «О базовых образовательных учреждениях высшего профессионального образования, обеспечивающих условия для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья» от 30 декабря 2010 г. № 2211 [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/71064624> (дата обращения: 25.04.2018).



5. Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры на 2016/2017 учебный год от 14 октября 2015 г. № 1147 [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/71238710> (дата обращения: 25.04.2018).

6. Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении Положения о практике обучающихся, осваивающих образовательные программы высшего образования, и ее виды» от 27 ноября 2015 г. № 1383 [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/71288178> (дата обращения: 25.04.2018).

7. Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» от 19 декабря 2013 г. № 1367 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70503294> (дата обращения: 25.04.2018).

8. Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи» от 9 ноября 2015 г. № 1309. [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/71275174> (дата обращения: 25.04.2018).

9. Ярая Т. А. Анализ требований по обеспечению специальных образовательных условий для обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья / Т. А. Ярая, Л. О. Рокотянская // Гуманитарные науки. – 2017. – № 2 (38). – С. 85–92.



Т. А. Челнокова

УДК 37.018.4

СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ, ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С принятием Федерального Закона «Об образовании» от 29.12.2012 №273-ФЗ и последующих нормативных документов в профессиональном словаре российских педагогов появилось много новых терминов. Их появление связано с обозначением новых явлений в системе образования и с новым подходом в оценке традиционных структурных элементов образовательного процесса и образовательных отношений. Среди новых явлений образования XXI века – новая по сути и по форме модель обучения лиц с нарушением психофизического развития. Появившийся в Федеральном Законе для обозначения новой модели обучения детей с ОВЗ и (или) инвалидностью термин «инклюзивное образование» отражает одно из активно внедряемых в практику отечественной школы новообразований.

Развитие идей образовательной инклюзии в пространстве России отражает мировую тенденцию. Идея равенства образовательных прав человека независимо от цвета кожи, гендерных различий, состояния здоровья рождается в конце 50-х – начале 60-х гг. XX века. Активизация мирового движения за равенст-



во образовательных прав происходит в 90-е годы прошлого столетия вслед за принятием международных актов (Джомтгенская декларация об образовании для всех (1990 г.); Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми образовательными потребностями (1994 г.), Докарские рамки действия (2000 г.). Целый ряд понятий, появившийся в данных международных документах, получил законодательный статус в российском образовании благодаря Федеральному Закону № 273-ФЗ. Это предопределило ускорение темпов внедрения идеи инклюзии в практику общего образования. Однако нормативно закрепленное смысловое значение тех или иных понятий («инклюзивное образование», «обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья», «особые образовательные потребности») и научные публикации, в которых дается теоретическое осмысление отраженных в них явлений (С. В. Алехина, Д. З. Ахметова, Н. В. Борисова, Н. Н. Малофеев, В. А. Ядов и др.), не снимают сложности, с которыми сталкиваются педагоги при внедрении инклюзивной модели обучения детей с ОВЗ и инвалидностью. Проводимые сравнительные исследования в обычных и инклюзивных классах пока еще не позволяют обнаружить преимущества последних в развитии обучающихся.

В частности, такие результаты получены в исследовании Н. Ю. Флотской, С. Ю. Булановой, З. М. Усовой, исследующих развитость навыков сотрудничества у учащихся начальной школы. Объясняя причины более низких показателей развития основных составляющих сотрудничества в инклюзивных классах, авторы считают, что «это обусловлено неразработанностью конкретных инклюзивных технологий и методик, недостаточным опытом реализации инклюзивного обучения педагогами, необходимостью формирования соответствующих социальных компетенций у самих учителей» [7, с. 77]. Принимая данное утверждение, мы понимаем и возрастающее требование к тем исследованиям, которые обращены к проблемам инклюзивного образования.

Целью настоящей статьи является выявление сущности, содержания и технологий формирования жизненных компетенций обучающихся с ОВЗ, включенных в систему инклюзивного образования.

Среди новых терминов, включенных в сферу профессиональной деятельности отечественного педагога, – «академические знания» и «жизненные компетенции». Настоящие термины впервые появились в разработанной группой ученых под руководством Н. Н. Малофеева «Единой концепции специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья». Авторы Концепции условно выделили «два взаимосвязанных и взаимодействующих компонента: "академический" и "жизненной компетенции"» [3]. Разграничивая значение вводимых в область профессиональной деятельности педагогов терминов, авторы отмечают, что академический компонент – это знания, умения и навыки, которые обеспечат будущую реализацию ребенка, а жизненные компетенции – это знания, умения и навыки, необходимые ребенку в обыденной жизни уже сейчас.

Анализ примерных адаптированных основных образовательных программ начального образования и проектов адаптированной основной образовательной программы (АООП) основного образования показывает, что содержание жизненных компетенций, определенных как приоритетные в работе с детьми разных нозологий, имеет некоторые отличия. Это значительно расширит круг проблем, с которыми сталкивается современный учитель при обучении ребенка той или иной нозологией в инклюзивном классе. Успешность разрешения проблем делает актуальной настоящую статью, выполнение поставленной в ней цели может способствовать повышению уровня готовности педагогов к формированию жизненных компетенций, обеспечивающих позитивность процессу социализации ребенка с ОВЗ.

1 сентября 2016 года началась реализация ФГОС НО для обучающихся с ОВЗ и ФГОС НО для обучающихся с умственной отсталостью, а так как относящиеся к данным категориям дети имеют право на обучение



вместе с их здоровыми сверстниками (формально это право есть и у детей с нарушением умственного развития), то любой педагог, работающий сегодня в начальной школе, должен быть готов к формированию жизненных компетенций обучающихся с особыми образовательными потребностями. Педагогической деятельности по формированию жизненных компетенций предшествует изучение и анализ ФГОС НО для обучающихся с ОВЗ, примерных адаптированных программ общего, в данном случае, начального образования. Важной задачей этих действий является установление соотношения между понятием «жизненные компетенции» и понятием «предметные, метапредметные и личностные результаты освоения образовательных программ». По мнению О. В. Арбызовой, жизненные компетенции ребенка с ОВЗ должны стать «основой для бытовой, коммуникативной, эмоциональной адаптации учащихся с ОВЗ в классе, в школе (специальной и массовой), в дальнейшем для социальной адаптации в целом» [1]. Успешность адаптации ребенка с ОВЗ в коллективе сверстников, которые не имеют подобных нарушений развития, гарантирует успех в достижении им предметных, метапредметных, личностных результатов освоения основной образовательной программы.

Сущность и содержание педагогической деятельности по формированию жизненных компетенций раскрываются в Приложениях ФГОС НО для обучающихся с ОВЗ. Жизненные компетенции относятся к результатам освоения «особым» обучающимся коррекционно-развивающей области АООП. В стандартах выделены следующие группы жизненных компетенций: адекватность «представлений о собственных возможностях и ограничениях, о насущно необходимом жизнеобеспечении...», «овладение навыками коммуникаций», «дифференциация и осмысление картины мира: адекватность бытового поведения ребёнка...», «дифференциация и осмысление адекватно возрасту своего социального окружения, принятых ценностей и социальных ролей...» [4]. Сравнительно-сопоставительный анализ текстов ФГОС НО и ФГОС НО для обучающихся с ОВЗ позволяет установить связь между

отдельными жизненными компетенциями и личностными результатами освоения основной образовательной программы младшим школьником. Среди показателей личностных результатов освоения учеником начальной школы программы начального общего образования выделены следующие:

- «овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире»;
- «принятие и освоение социальной роли обучающегося»;
- «развитие самостоятельности и личной ответственности...» [6].

Развитие навыков адаптации обучающегося с нарушением психофизического развития непосредственным образом связано с осознанием им своих возможностей и своих ограничений. Формирование необходимых жизненных компетенций для адаптации ребенка с нарушением слуха, зрения и т.п. включает процессы освоения им навыков использования тех или иных технических средств и технологий, благодаря которым его взаимодействие с учебной информацией станет более эффективным. Технология педагогического взаимодействия с ребенком, вынужденным по причине дефекта пользоваться слуховым аппаратом, наушниками для понижения силы звука (аутисты), коляской или другими средствами для передвижения в пространстве, строится в соответствии с рядом принципов (гуманизма, равенства взаимоотношений, эмоциональной вовлеченности). Соблюдая эти принципы, педагог помогает ребенку с ОВЗ осознать, что его ограничения здоровья не станут ограничением его образовательных возможностей, если он научится пользоваться необходимыми для его обучения техническими средствами. Задача старшего, следуя принципам гуманистической педагогики, заложить у обучающегося с ОВЗ потребность в самоутверждении себя в учебной деятельности, успехи которой могут зависеть и от его умений использовать ассистивные устройства.

Не менее значимым направлением в развитии адаптивных навыков ребенка с ОВЗ является формирование у него социально-коммуникативных умений, навыков сотрудниче-



ства. Содержание коррекционной деятельности в развитии коммуникативных компетенций особого ученика зависит от дефекта развития ребенка. Для ребенка с нарушениями речи (заикание, нарушение звукопроизношения, тембра голоса и т.д.) среди курсов коррекционно-развивающей области – «Произношение». Содержание курса направлено на формирование у обучающегося «произносительной стороны речи», «фонематического восприятия» и т.п. [5, с. 237–238]. Коррекция речевого развития ведется не только на индивидуальных или групповых логопедических занятиях, но и на уроках. От профессионализма педагога, от его умения поддержать ребенка зависит ее результат. При этом любые достижения в этой области не станут реальностью, если педагог не сможет включить проблемы школьника с особенностями развития в зону внимания и понимания всех его здоровых сверстников, не сделает активными участниками «строительства» инклюзивных отношений и родителей учеников. Следуя нормам педагогической этики («с акцентом на развитие индивидуально-личностных черт и свойств каждого учащегося через самопознание и самосовершенствование их в процессе педагогического взаимодействия с учителем»), педагог сам профессионально развивается и самосовершенствуется [2, с. 60].

Среди жизненных компетенций обучающегося с ОВЗ – адекватность бытового поведения. От уровня адекватности поведения зависит безопасность самого ребенка и окружающих его людей. В содержание коррекционной работы с обучающимся с ОВЗ по формированию этой жизненной компетенции входит развитие его опыта пользоваться теми или иными предметами, формирование у ребенка навыков поведения в различных жизненных ситуациях (на улице, на прогулке и т.д.). В этой связи возможно использование любых игровых технологий. Сюжетно-ролевая игра, усложняясь в содержании и действиях, становится актуальным педагогическим средством решения образовательных задач в системе школьного образования. Задача педагога состоит в том, чтобы, соблюдая сущность инклюзивного образования, сделать одновременно

участниками игры всех обучающихся. Индивидуализация решаемых в процессе разнообразных форм игровой деятельности педагогических задач – показатель профессионального мастерства учителя.

Очень важной частью педагогических умений, направленных на одновременное решение множества педагогических задач, ориентированных на предметные, метапредметные, личностные результаты «разных» детей, выступает умение выстроить взаимодействие равных участников образовательных отношений. Особенно это сложно сделать в работе с детьми начальной школы, когда уровень освоенных даже здоровым ребенком жизненных компетенций не достаточно высок. Не меньшего профессионализма требует включение в пространство уроков любого предмета образовательных задач в социально-личностном становлении обучающихся. Овладение обучающимся навыками (ритуалами) социального взаимодействия на основе представлений о нравственных нормах предполагает включение в пространство урока ситуаций, которые будут способствовать развитию коммуникативных умений.

Огромный потенциал в решении данной задачи есть у разнообразных технологий групповой работы. Активное, но четко продуманное с учетом индивидуальных особенностей всех обучающихся и особых потребностей школьников с ОВЗ, применение технологий групповой работы (корпоративное обучение, кейс-стади, технология мастерских и т.д.) может обеспечить не только деятельностное освоение содержания учебного предмета, но и развитие навыков коммуникаций. Умения распределять задания с учетом возможностей каждого, договориться о том, кто за что отвечает, получать и уточнять информацию от собеседника признаны сегодня важнейшими направлениями социально-компетентного развития обучающегося. Однако включение обучающегося с особенностями развития в совместную учебную деятельность требует от педагога высокого профессионализма, который выстраивается и через познание им ребенка, и через познание основных положений наук о ребенке (педагогика, психология, дефектология).



В этой связи, на наш взгляд, можно утверждать необходимость критического осмысления идей и методических разработок, сделанных классиками отечественной педологии первой четверти XX века, пропагандирующих необходимость комплексного подхода к изучению ребенка. Назовем лишь некоторые из методических разработок прошлого, которые могут быть актуальны в подготовке педагогов к работе в системе инклюзивного образования:

– методики наблюдений, созданные М. Я. Басовым и его школой. «Различали два типа методов педологической работы: метод изучения процессов поведения и метод изучения всякого рода результатов этих процессов. Поведение полагалось необходимым изучать с точки зрения структуры поведенческих процессов и факторов, их детерминирующих» [8];

– методика «психологических профилей» Г. И. Росселимо, на основе которой, по мнению автора, можно исследовать отдельные психические функции (воля, внимание, память, осмысление, воображение, наблюдательность и др.);

– рефлексологический метод и другие направления исследования (изучение среды, влияние социальной среды на развитие, невротизм детского возраста и т.д.), образующих общую схему биосоциального изучения ребенка, предложенную В. М. Бехтеревым.

Обратившись в начале статьи к новым понятиям, вошедшим в профессиональный словарь современного педагога, нельзя оставить вне поля зрения термин «воспитательно-образовательный процесс». Появление и нормативное закрепление в ФЗ «Об образовании в РФ» этого термина для обозначения всей совокупности процессов, протекающих в системе образования, предопределяет изменения в приоритетах и ценностях современного образования. Программы воспитательной работы (программа духовно-нравственного развития и воспитания учащихся, программа экологического воспитания) становятся частью основной образовательной программы, реализуемой на каждой ступени школьного образования. Осознание каждым педагогом современных требований к деятельности и умение

реализовывать их в работе с детьми – обязательное условие достижения результативности педагогического управления процессом социально-личностного развития ребенка.

В ФГОС НО для обучающихся с ОВЗ организация внеучебной работы обозначается в качестве обязательного элемента АООП. Содержательное насыщение внеучебной деятельности обучающихся с ОВЗ призвано обеспечить удовлетворение не только общих, но и особых потребностей. В центре внимания педагога должны оставаться и житейские компетенции. Их формирование, по мнению разработчиков стандартов для обучающихся с ОВЗ, является актуальным для позитивной социализации каждого из «особых» учащихся.

Среди приоритетных задач в работе с обучающимися с ОВЗ – педагогическая поддержка профессионального развития личности, которая на этапе школьного обучения тесным образом связана с овладением информацией о мире профессий, с познанием тех требований, которые любая профессия предъявляет к человеку. В работе с детьми с ОВЗ необходима системная профориентационная работа, направленная не только на развитие у обучающегося интереса к миру профессий, но и развитие у него стремления к профессиональному самоопределению адекватному его возможностями и с учетом ограничений его здоровья. Таким образом, можно выделить еще одну содержательно-технологическую область деятельности педагога. Эффективность этой деятельности предполагает знание не только ограничений развития обучающегося, но и знание рынка труда, рынка образовательных услуг в сфере профессионального образования. От готовности современного педагога сыграть роль посредника между обучающимся с нарушениями психофизического развития и миром профессий могут зависеть успехи дальнейшей социализации выпускника школы, даже если его образование завершается получением нецензового уровня образования (свидетельство дает право на профессиональное обучение).

Обратившись к вопросу о педагогической деятельности в формировании жизненных компетенций обучающихся с ограниченными



возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования необходимо отметить, что ее развитие не может протекать медленными темпами через постепенное накопление и обобщение опыта совместного обучения и воспитания разных учащихся. Активизация научного поиска в области педагогических технологий, содержания, форм и методов обучения и воспитания в системе инклюзивного образования и интеграция научного знания в практическую деятельность образовательных организаций могут способствовать эффективному развитию инклюзии в российском образовании.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются актуальные проблемы инклюзивного образования по развитию жизненных компетенций обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Автор рассматривает основные проблемы в реализации заданной направленности образовательных стандартов в работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями. В статье рассматривается и особенность реализации предметных, метапредметных и личностных результатов освоения образовательной программы в инклюзивном образовании.

Ключевые слова: жизненные компетенции, академические знания, инклюзивное образование, цензовый уровень образования, педагогическая деятельность, образовательные стандарты, адаптированная основная образовательная программа, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья.

SUMMARY

In the article considers actual problems of inclusive education on development of life competencies of students with disabilities. The author considers the main problems in implementation given the orientation of educational standards in working with the students with special educational needs. The article describes feature implementation focused, metapredmetnyh and personal outcomes of acquiring educational program in inclusive education.

Key words: life competence, academic knowledge, inclusive education, the censored level of education, pedagogical activity, edu-

cational standards, the adapted basic educational program a student with disabilities.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арбызова О. В. Формирование жизненных компетенций школьников с ограниченными возможностями здоровья в проектной деятельности // Самарский научный вестник. – 2014. – №1 (6). – С.14–16.

2. Белухин Д. А. Педагогическая этика: желаемое и действительное // Анализ сущности и содержания общепринятых понятий педагогической этики. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.

3. Концепция Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]; Н. Н. Малофеев, Н. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова. – URL: <http://институт-коррекционной-педагогика.рф/fgos-2/> (дата обращения: 01.02.18).

4. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. – URL: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai> (дата обращения: 18.02.18).

5. Примерная адаптированная ООП начального образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс]. – URL: <http://iro23.ru/primernye-adaptirovannye-oo-obuchayushchih-s-ovz> (дата обращения: 22.02.18).

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. №373 [Электронный ресурс]. – URL: http://kpfu.ru/docs/F_2009061155/FGOS.NOO_23_10_09_Minjust_3_1_.pdf (дата обращения: 18.02.18).

7. Флотская Н. С. Характеристика социальной компетенции «сотрудничество» у младших школьников в условиях реализации инклюзивного обучения / Н. С. Флотская, С. Ю. Буланова, З. М. Усова // Гуманитарные науки. – 2017. – №2 (38). – С.66–77.



8. Шварцман П. Я. Педология / П. Я. Шварцман, И. В. Кузнецова // Репрессированная наука. – СПб.: Наука, 1994. – Выпуск 2. – С. 121–139.



О. В. Вакуленко, Н. И. Яковлева

УДК 376

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Инклюзивное образование в нашей стране продиктовано социальной необходимостью и отражено на законодательном уровне в Законе РФ «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья». Организация инклюзивного образования в рамках дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) предполагает систему специальных мер, создание специальных условий индивидуального сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

На сегодняшний день проблема воспитания и обучения детей дошкольного возраста с ОВЗ в условиях ДОУ находится на стадии становления и требует пристального внимания со стороны педагогического сообщества. Развитие интеграционных процессов в дошкольном образовании: деятельность консультационных центров, служб психолого-педагогического сопровождения, социально-педагогической деятельности в ДОУ обеспечивают возможность развития и понимания инклюзивного образования для детей с ОВЗ как реальной образовательной среды в системе дошкольного образования.

Анализ социально-педагогической ситуации, сложившейся в настоящее время в системе дошкольного образования, показывает, что количество детей с ОВЗ, посещающих обычные дошкольные образовательные учреждения, возрастает. Необходимым условием успешного обучения и воспитания детей с ОВЗ в ДОУ является создание адаптивной образовательной среды, которая предполагает, что ребенок с особенностями в развитии при оказании ему помощи со стороны специалистов и родителей становится обычным ребенком. Организация адаптивной образовательной среды позволяет обеспечить особым детям успешную социализацию и включение в сообщество сверстников, а также подразумевает психолого-педагогическую диагностику проблем развития ребенка, организацию процесса обучения, консультирование, оказание квалифицированной педагогической помощи родителям в вопросах воспитания и обучения детей в условиях инклюзии [7]. В связи с этим особое значение приобретает технология сопровождения.

«Сопровождение» – сравнительно новое для отечественной системы образования понятие, которое в последние десятилетия все активнее входит в педагогику, психологию и социологию. В ситуации сопровождения можно выделить три основных компонента: путник, сопровождающий и путь, который они проходят вместе. По В. Далю, путник – путешественник, странник, который находится на перепутье; человек, ищущий временного приюта. Сопровождающий – это человек, который лишь временно находится рядом с путником. Путь – это не только дорога, но и процесс передвижения по ней, время, срок, нужный для прохода, способ или средство достижения цели, направление [3]. Следовательно, термин используется для обозначения совместного действия субъектов в определенный времен-



ной период человеческой жизни. Применительно к педагогике главное – это выделение сопутствующего характера сопровождения при протекании других процессов, например обучения, воспитания или социализации (И. А. Кондратьева) [5].

В педагогической науке понятие «сопровождение» появилось в 90-е гг. XX века. Оно активно использовалось для обозначения зарубежных психолого-педагогических практик, представляющих собой недирективные способы работы с индивидуальностью, самостью, субъектностью человека, таких как фасилитация, супервизия, тьюторство, коучинг (О. С. Газман, С. В. Гринь, А. Р. Мурасова, С. Ф. Шляпина и др.).

В эти же годы появились педагогика поддержки (О. С. Газман) и теория педагогического сопровождения (Е. И. Казакова), в которых обосновывалась необходимость сопровождения (поддержки, помощи, содействия, создания условий) самоопределения, саморазвития, становления субъектности воспитанников.

Н. Б. Крылова и Е. А. Александрова [2] под педагогическим сопровождением понимают умение быть рядом, следовать за учеником, сопутствуя в его индивидуальном образовательном маршруте, индивидуальном продвижении в учении. По мнению В. А. Айрапетовой [1], педагогическое сопровождение – это форма партнерского взаимодействия, в процессе которого согласуются смыслы деятельности и создаются условия для индивидуального принятия решений.

Педагогическое сопровождение понимается как процесс оказания помощи в личностном развитии. Необходимость такой помощи обусловлена возникновением проблем личностного развития (задержка в личностном развитии, развитие негативных личностных качеств, несформированность социально значимых качеств), которые не могут быть решены в рамках определенного педагогического процесса. В этом случае смысл сопровождения как процесса заключается в способствовании личностному развитию (ценностно-смысловой ориентации, определения системы отноше-

ний к себе, людям, миру) и межличностному взаимодействию в соответствии с социальными и педагогическими требованиями.

И. А. Липский [6] определяет социально-педагогическое сопровождение и рассматривает его как циклическое непосредственное и опосредованное воздействие друг на друга в условиях социума с целью гармонизации отношений индивидов, участвующих во взаимодействии с этим социумом в определенном пространстве и во времени, в процессе которого происходит развитие ребенка. Другими словами, педагогическое сопровождение есть сопровождение социальной адаптации индивида и самостоятельного выполнения им социальных норм и требований.

Основной целью сопровождения детей с ОВЗ является определение и реализация индивидуальных образовательных маршрутов коррекционно-педагогической работы.

МКДОУ «Детский сад № 26» г. Шадринска Курганской области является учреждением общеразвивающей направленности. Данное дошкольное учреждение также посещают дети с ОВЗ. Среди них значительную часть составляют дети с различными видами речевых патологий, в том числе и с общим недоразвитием речи (ОНР) разного уровня. В соответствии с требованиями ФГОС для детей с ОВЗ, имеющих тяжелые нарушения речи (ТНР), педагогами ДОУ разработана адаптированная образовательная программа (АОП), в которой формулируются цель и задачи в освоении детьми АОП, конкретизируются принципы и подходы к ее реализации, планируемые результаты (целевой раздел), а также система специальных условий освоения АОП обучающимися с конкретными видами ограничений в здоровье (организационный раздел).

Анализ научно-методических исследований и опыт практической деятельности показывает, что при своевременно принятых мерах: комплексной диагностике, адекватной методике, при интегрированном, дифференцированном подходе к проблемам речевых нарушений можно максимально скорректировать речевые нарушения в условиях обычного детского сада, что предоставит ребенку-



дошкольнику возможность успешно развиваться, обучаться и адаптироваться в обществе сверстников и взрослых. На основе исследований речевого недоразвития детей для воспитанников с ОВЗ авторами программы разработаны основные направления и определены содержание и приемы работы с ними в рамках адаптированной образовательной программы для детей с ТНР, определено содержание образовательной деятельности по преодолению речевой недостаточности, спланированы мероприятия по оказанию психолого-педагогического сопровождения их родителям (законным представителям). Необходимость проектирования АОП программы ДООУ обеспечивается тем, что дети с ОВЗ, имеющие тяжелые речевые нарушения, нуждаются в определенной системе специально организованных логопедических занятий в соответствии с индивидуальными возрастными речевыми и психологическими особенностями развития, занятиях с педагогом-психологом и индивидуальной работе с педагогами, работающими на группах по индивидуальным образовательным маршрутам, которые реализуются как индивидуальные календарные планы для детей в образовательной деятельности в течение дня. Методологической основой для построения данной адаптированной программы являются положения, разработанные в отечественной науке Л. С. Выготским, Р. Е. Левиной Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, Н. В. Нищевой и др. Методическое обеспечение программы составили примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Радуга», «Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей» (Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина), «Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 3 до 7 лет)» под авторством Н. В. Нищевой.

Адаптированная образовательная программа (далее Программа) предназначена для осуществления образовательной деятельности с детьми с ОВЗ (с ТНР 4–7 лет), посещающими группы общеразвивающей направленности.

Цель программы – проектирование модели коррекционно-развивающей психолого-педагогической работы, максимально обеспечивающей создание условий для развития детей с ОВЗ разного уровня, их позитивной социализации, личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества с взрослыми и сверстниками в соответствующих возрасту видах деятельности.

В рамках педагогического сопровождения ДООУ осуществляет взаимодействие дошкольника и его семьи с социумом, являясь, таким образом, значимым институтом социализации ребенка. Среди проблем, стоящих перед ДООУ, выделяются вопросы изменения содержания образования и воспитания детей, изменения форм работы с главным институтом социализации ребенка – семьей. Для оказания помощи в вопросах воспитания и развития родителям, воспитывающим детей от 0 до 7 лет, проживающим в микрорайоне, чьи дети по каким-либо причинам не посещают дошкольные образовательные учреждения, в том числе семьям, воспитывающим ребенка с ОВЗ, в ДООУ создан консультационный центр. Деятельность консультационного центра осуществляется на основе «Положения о консультационном центре». Работу консультационного центра обеспечивают узкие специалисты, работающие в ДООУ: учитель-логопед, педагог-психолог, заместитель заведующего по учебно-воспитательной работе, воспитатели дошкольных групп и группы для детей раннего возраста. Специалисты консультационного центра осуществляют свою деятельность в соответствии с расписанием работы.

Основными задачами консультационного центра являются:

– помощь родителям (законным представителям) и детям, не посещающим ДООУ, для обеспечения равных стартовых возможностей при поступлении в общеобразовательное учреждение;

– консультативная помощь родителям (законным представителям) по различным вопросам воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста;



– содействие в социализации детей дошкольного возраста, не посещающих дошкольные образовательные учреждения;

– своевременное диагностирование проблем в развитии у детей раннего и дошкольного возраста с целью оказания им коррекционной медицинской, психологической и педагогической помощи.

– разработка индивидуальных рекомендаций по оказанию детям возможной методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи, организация их специального обучения и воспитания в семье.

В условиях консультационного центра методическая, психолого-педагогическая, диагностическая и консультативная помощь осуществляется через следующие формы деятельности:

– обучение-информирование родителей (законных представителей), направленное на предотвращение возникающих семейных проблем и формирование педагогической культуры родителей (законных представителей) с целью объединения требований к ребенку в воспитании со стороны всех членов семьи, формирование положительных взаимоотношений в семье;

– консультирование-информирование родителей о физиологических и психологических особенностях развития ребенка, основных направлениях воспитательных воздействий, преодолений кризисных ситуаций.

С целью конструктивного взаимодействия семьи и ДОУ педагогическим коллективом МКДОУ «Детский сад № 26» разработана и внедрена модель социально-педагогического партнерства семьи и образовательного учреждения. Социальное партнерство понимается как эффективный, необходимый вид социально-педагогического взаимодействия, расширение сферы участия родителей в организации воспитательно-образовательного процесса дошкольного учреждения с целью гармоничного развития ребенка.

По мнению Н. А. Дорохиной, дошкольное учреждение не только должно воспитывать ребенка, но и создавать условия для пе-

дагогического просвещения родителей, их активного включения в деятельность учреждения как равноправных и равно ответственных партнеров. Социальное партнерство строится на четко определенных правилах. Автор отмечает, что социальное партнерство – это социальное действие, основанное на чувстве человеческой солидарности и разделяемой ответственности за проблему [4].

От профессиональной культуры педагогов ДОУ зависит успешность реализации модели социального партнерства. Особенностью этой модели является ее включенность в общую систему комплексного социально-педагогического сопровождения семей воспитанников. Содержание ее деятельности включает различные направления и формы работы с разными категориями семей и позволяет ее рассматривать как социально-педагогическую. Особую помощь согласно содержанию модели получают семьи, воспитывающие ребенка с ОВЗ. Сопровождение семьи такого ребенка на этапе его дошкольного детства является необходимой составляющей деятельности педагогов. В первую очередь по отношению к сопровождению ребенка с ОВЗ выступают такие особенности педагогического сопровождения, как процессуальность, недирижерность, погруженность в реальную ситуацию семьи, специфика отношений между участниками образовательных отношений и право субъектов самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность.

Модель социального партнерства включает традиционные и нетрадиционные формы работы с родителями и охватывает семьи неорганизованных детей, проживающих в микрорайоне ДОУ и семьи воспитанников с ОВЗ. Руководство моделью осуществляет администрация ДОУ. Модель содержит 6 основных блоков, которые включают направления, формы организации совместной работы с родителями по освоению требований ФГОС ДО.

В реализации модели поставлены следующие задачи:

1. Установить партнерские отношения с семьей каждого воспитанника.

2. Объединить усилия семьи и ДОУ для развития и воспитания детей.



3. Создать атмосферу взаимопонимания родителей воспитанников и педагогов ДОО, общности их интересов, эмоциональной взаимоподдержки.

4. Активизировать и обогащать воспитательные умения родителей.

5. Поддерживать уверенность родителей в собственных педагогических возможностях.

Один из блоков модели касается взаимодействия с родителями детей с ОВЗ, которое осуществляется через работу консультационного центра, участие в работе ПМПК, в реализации адаптированной образовательной программы, а также в индивидуальной образовательной деятельности с детьми по индивидуальным образовательным маршрутам с учетом проблем ребенка и потребностей семьи на образовательные услуги. Взаимодействие предполагает и консультирование родителей специалистами ДОО.

Таким образом, разработанная система социально-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в ДОО с целью их социализации и всестороннего развития обеспечивает индивидуальный маршрут развития каждого ребенка с ОВЗ на основе интеграции деятельности всех специалистов ДОО; единство диагностики и коррекции; возможность наглядно продемонстрировать родителям результаты успешного развития ребенка. Инклюзивное образование в ДОО способствует подготовке детей к школе, адаптации в социуме, развитию речевых, коммуникативных навыков, учит взаимодействию и толерантности. Все это возможно при правильном сопровождении ребенка педагогами и психологами.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются вопросы педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, показана необходимость создания адаптивной образовательной среды и проектирования адаптивной образовательной программы для их успешной социализации, а также модель социального партнерства семьи и дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: сопровождение, педагогическое сопровождение, адаптивная обра-

зовательная среда, адаптивная образовательная программа, социально-педагогическое партнерство.

SUMMARY

The article discusses the issues of pedagogical support of children with disabilities, represents the need to create an adaptive educational environment for their successful socialization, reveals the need for designing an adaptive educational program, a model of social partnership between family and preschool educational institution.

Key words: support, pedagogical support, adaptive educational environment, adaptive educational program, social and pedagogical partnership.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айрапетова В. А. Педагогическое сопровождение духовного становления старшекласников в процессе их приобщения к русской художественной культуре: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2005. – 184 с.

2. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников. – М.: НИИ школьных технологий, 2010. – 336 с.

3. Даль В. И. Толковый словарь русского языка. Современное написание. – М.: Астрель, 2004. – 983 с.

4. Дорохина Н. А. Социальное партнерство дошкольного учреждения и родителей // Ребенок в детском саду. – 2003. – № 6. – С. 26–32.

5. Кондратьева И. А. Педагогическое сопровождение в контексте высшего профессионального образования [Электронный ресурс] // Начальная школа. – 2012. – №10. – URL: <http://school2100.com/upload/iblock/a47/a47aafcc49c3fc01cdd574e660ec394d.pdf>.

6. Липский И. А. Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 2004. – С. 280–287.

7. Ситаров В. А., Глаголев С. Н., Шутенко А. И. Адаптивная образовательная среда как педагогическое пространство обучения детей с ограниченными возможностями раз-



вития // Знание. Понимание. Умение. – 2011. – № 3. – С. 222–230.

8. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей. – М.: Просвещение, 2008. – С. 72–117.



И. В. Смолярчук

УДК 376

**ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ
КАК УСЛОВИЕ
СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ
ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В ИНКЛЮЗИВНОМ
ОБРАЗОВАНИИ**

Рождение детей с проблемами в развитии является сложнейшим испытанием для каждой семьи. Социализация для ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) играет важную роль, так как помогает корректировать и компенсировать нарушенные функции, обеспечивая возможность приобщиться ко всему, что доступно нормально развивающимся сверстникам. Однако исследования отечественных психологов и педагогов свидетельствуют о том, что дети с ОВЗ испытывают существенные трудности при вхождении в общество.

У детей с ОВЗ потребности в контактах со взрослыми и сверстниками носят специфический характер. Дошкольники зависимы

от мнения взрослых, ориентируются во всем на них, подражают их поступкам. Это свидетельствует о незрелости межличностных контактов, о своеобразной форме компенсации личностных переживаний детей, о стремлении получать одобрение, поощрение, которые задерживают процесс развития более зрелых форм общения, в первую очередь, со сверстниками.

Мы считаем, что социальное развитие детей дошкольного возраста с ОВЗ характеризуется своеобразием, оказывающим неблагоприятное влияние на взаимоотношения со взрослыми и сверстниками. Для успешной социализации детей с ОВЗ необходимо определить специальные условия и разработать содержание коррекционной помощи, которая будет направлена на усвоение социального опыта и развитие системы социальных связей. Семья нуждается в квалифицированной психолого-педагогической и медико-социальной помощи, в психологической поддержке.

Отечественные исследователи (С. Е. Иневаткина, Э. К. Ботова) выявили прямую зависимость влияния стиля семейного воспитания на особенности развития ребенка: ярче выражены нарушения развития у детей в семьях с дисгармоничными стилями воспитания [2]. Многие родители либо не принимают недостатки детей, либо не ищут путей их компенсации; искажают представления о возможностях и особенностях развития детей; демонстрируют комплексы родительской вины; неспособны рассказывать о своих чувствах и переживаниях специалистам и другим людям; демонстрируют гиперопеку, занижают предъявляемые к детям требования, ограничивают реализацию личностного потенциала. Большинство родителей осознанно или неосознанно ограничивает свободу общения детей с социумом.

Таким образом, главной задачей является подготовка родителей к активному участию в образовании и развитии детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях, реализующих программы интегрированного и инклюзивного образования.

Экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ № 5 «Звоночек» г. Тамбова.



В исследовании приняли участие дошкольники с задержанным психическим развитием, общим недоразвитием речи, включенные в инклюзивный образовательный процесс. Были использованы следующие методы исследования: экспресс-методики изучения познавательных процессов; анкета структуры и содержания социальной компетентности дошкольников; социометрия; методика «Маски» Т. Д. Марцинковской; «Рисунок самого красивого – самого некрасивого»; «Рукавички» Ю. А. Афонькиной, Г. А. Урунтаевой; методика анализа успешности адаптации ребенка в группе А. Остроуховой; модифицированный вариант теста Люшера в адаптации Е. А. Панько.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. У детей с ОВЗ значительно снижены, по сравнению с нормой, потребности во взаимодействии со взрослым и сверстниками, вербальные и невербальные средства коммуникации. Преобладает «ситуативно-деловая» форма общения. Практически отсутствуют или чрезвычайно обеднены личностные контакты со сверстниками и взрослыми» [7].

2. Дошкольники с ОВЗ демонстрировали неуверенность в себе, негативизм, замкнутость, которые являются результатом реагирования детей на свои дефекты, влияющие на характер их общения со сверстниками. Ярко «проявились недоразвитие социальной направленности и незрелость форм межличностного взаимодействия» [7]. У детей ОВЗ отсутствовало полноценное деловое общение, не использовались жесты, мимика, образные движения.

3. Анализ результатов уровня адаптации детей дошкольного возраста к условиям дошкольного учреждения следующий: «27 % испытуемых имеют высокий уровень адаптации; средний уровень адаптации – 40 %; низкий уровень – 33 %» [7].

Результаты исследования выявили объективную необходимость для психолого-педагогического сопровождения родителей в условиях ДОУ.

Стремление психологов и педагогов к психолого-педагогическому сопровождению семьи обусловлено не только профессиональным интересом, но и определенными слож-

ностями, которые испытывают семьи, воспитывающие детей с отклонениями в развитии. Современное инклюзивное образование уделяет особое внимание стратегии психолого-педагогического сопровождения семьи, имеющей ребенка с ОВЗ. Анализ психолого-педагогической литературы (И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева, С. Д. Забрамная, Е. А. Ямбург и др.) позволяет сделать акцент на синтезе различных точек зрения, за которыми стоит практика разных специалистов (психиатров, психологов, социологов). Авторы подчеркивают, что сопровождение является психолого-педагогической помощью и поддержкой развития личности. [3; 8; 9]. По мнению В. В. Ткачевой, успешно организованное психолого-педагогическое сопровождение является перспективой личностного роста, помогает человеку войти в недоступную «зону развития» [8, с. 19]. В. В. Ткачева рассматривает семью, воспитывающую ребенка с ОВЗ, в качестве реабилитации, которая способствует потенциальным возможностям для создания благоприятных условий в развитии и воспитании ребенка; как коррекционную среду, детерминирующую гармоничные отношения [8].

Занимаясь проблемой родительно-детских взаимоотношений, мы рассматриваем эти отношения как структурное образование, которое обуславливает поведение всех членов семьи и наделяет их индивидуально-специфическими способами взаимодействия [4; 5; 6; 7]. И. Н. Галасюк подчеркивает, что «осуществление грамотной психологической помощи семьям инвалидов позволяет через оптимизацию внутрисемейной атмосферы, гармонизацию межличностных, супружеских, родительно-детских и детско-родительских отношений решать проблемы дифференциальной и адресной помощи инвалиду, оказывать благотворное влияние на психологическое и физическое состояние его родственников» [1, с. 59].

При оказании психолого-педагогической помощи семьям, имеющим детей с ОВЗ, мы учитывали индивидуальные различия родителей и особенности их реакций на стрессовую ситуацию, которая вызывается рождени-



ем в семье «особых» детей. Исследователи подчеркивают, что главную роль в оказании помощи семьям, имеющим детей с ОВЗ, играет психолого-педагогическое сопровождение, являющееся самым эффективным методом психолого-педагогической помощи. Для нас психологическое сопровождение родителей – это «процесс оказания своевременной психологической помощи семье и система корректирующих воздействий на сложившиеся взаимоотношения между ее членами на основе постоянного отслеживания изменений в процессе взаимоотношений между родителями и детьми» [3].

Цель психолого-педагогического сопровождения заключается в получении своевременной и квалифицированной помощи психолога, которая направлена на успешную адаптацию, реабилитацию детей в социуме; в психолого-педагогической помощи семьям, имеющим детей с ОВЗ.

Задачи психолого-педагогического сопровождения:

- изучение личности детей и их родителей, их взаимоотношений;
- формирование адекватных родительских установок и вовлечение семьи в психокоррекционную работу;
- развитие коммуникативных навыков в процессе сотрудничества детей и родителей;
- выявление внутрисемейных факторов, способствующих или препятствующих гармоничному развитию ребенка с ОВЗ в семье;
- включение родителей в процесс психолого-педагогического сопровождения;
- обучение родителей коррекционным упражнениям с ребенком;
- развитие социализации у детей с особыми возможностями здоровья и их семей.

Нами была разработана программа по устранению нарушений в детско-родительских отношениях, включающая 3 направления:

- психологическое просвещение родителей;
- тренинг родительской компетентности «Шаг навстречу»;
- детско-родительская группа «Взявшись за руки» [5].

В рамках психологического просвещения специалисты выступали на родительских собраниях; публиковали статьи по психологической проблематике на страницах интернет-сайта учреждения; участвовали в телевизионных и радиопередачах; проводили индивидуальные и групповые консультации; использовали психологическое консультирование для налаживания конструктивных отношений родителей и «особых» детей.

Занятия клуба «Шаг навстречу» способствовали осознанию родителями своих личностных особенностей, убеждений, установок, личностному росту, подготовке к взаимодействию с «особыми» детьми и формированию активной родительской позиции.

Сопровождение детско-родительской пары «Взявшись за руки» изменило отношения между родителями и детьми в сторону принятия «особых» детей. Занятия развивали гармоничные внутрисемейные взаимоотношения, формировали приемы эффективной коммуникации и способствовали реалистичному отношению к особенностям ребенка с ОВЗ. «Работа в группе, соблюдение взрослыми и детьми единых правил игры дают возможность ребенку почувствовать свою значимость, а родителю – сойти с позиции всегда правильного и недостижимого, побыть в роли ребенка. В группе ребенок и родитель видят себя во взаимодействии с другими и в зеркале отношений, поступков и действий других. Тем самым они приобретают важную способность видеть и оценивать себя, глядя на себя глазами других» [4].

Психолого-педагогическое сопровождение – это процесс профессиональной помощи, создающий условия для развития детей и родителей, а также для специалистов (дефектологов, психологов, социальных педагогов); гарантия согласованного развития детей с ОВЗ, раскрывающая его потенциальные возможности и актуальные ресурсы.

Работа с родителями позволила улучшить сотрудничество взрослых и детей. «Эмоциональная близость как способность к эмпатии, эмоциональному взаимопониманию и сопереживанию выступает в качестве условия и следствия развития продуктивного сотрудни-



чества в детско-родительских отношениях, определяя характеристики типа семейного воспитания и его гармоничность. Эмоциональная близость и сотрудничество обуславливают друг друга таким образом, что высокая степень эмпатии позволяет партнерам построить эффективное, личностно-ориентированное общение и сотрудничество, результатом которого, в свою очередь, становится сокращение эмоциональной дистанции и налаживание лучшего эмоционального взаимопонимания и формирования чувства «Мы». Эмоциональная близость, обеспечивая лучшее понимание друг друга на основе сопереживания, делает родителя более последовательным и менее жестким в своей воспитательной системе, повышает удовлетворенность родительско-детскими отношениями» [5].

Наше исследование позволяет сделать вывод, что инклюзивная образовательная среда формируется целой командой педагогов и специалистов, работающих в тесном сотрудничестве. В реализации программы психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзии участвовали воспитатели, логопеды, педагоги-психологи, педагоги-дефектологи, педагоги дополнительного образования. В изменении стереотипов и профессиональной позиции воспитателей в условиях инклюзии главную роль играли семинары, тренинги, психолого-педагогические практикумы, педагогические мастерские, мастер-классы. Методики диагностического этапа исследования позволили нам оценить эффективность проведенного психолого-педагогического сопровождения родителей. Сравнительный анализ полученных данных показал, что:

- у детей с ОВЗ появилась внимательность к сверстнику при взаимодействии с ним;
- сверстники стали подчеркивать положительные качества детей с ОВЗ;
- дети с ОВЗ постепенно научились создавать маленькие группы по своим интересам со сверстниками;
- при переходе воспитанников с ОВЗ в школу проблемы с адаптацией к новому социуму стали минимальны.

Таким образом, разработанная и реализованная нами система психолого-педагогического сопровождения родителей детей с ОВЗ, направленная на успешную социальную адаптацию в условиях дошкольного учреждения, явилась эффективной. Все вышеперечисленные формы работы реализовались в комплексе, дополняли друг друга, обеспечивали психолого-педагогическую грамотность родителей, формировали у них активную жизненную позицию в преодолении сложностей в развитии ребенка и общении с ним. Реализованная программа создала атмосферу принятия и безопасности, установила осознанный контакт между ребенком и родителями, что и обеспечило социальное развитие.

Наше исследование позволяет констатировать, что «инклюзивное образование, являясь формой организации образовательного процесса, при использовании которой обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в учреждениях, реализующих общеобразовательные программы в едином потоке с нормально развивающимися сверстниками, решает комплекс важнейших социально-педагогических задач, в числе которых взаимная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся сверстников» [7]. При правильной организации инклюзивное образование развивает у детей толерантность, милосердие и взаимоуважение, которые необходимы для общения с детьми с ОВЗ; соучастие и взаимодействие в процессе обучения и воспитания, несомненно, способствует интеграции детей с ОВЗ в современное общество.

АННОТАЦИЯ

В статье исследуются возникающие трудности в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, рассматривается проблема психолого-педагогического сопровождения и поддержки родителей таких детей, направленная на их социальное развитие.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья, социальное развитие.



SUMMARY

The article explores the emerging difficulties in the families with children with disabilities, discusses the problem of psychological and pedagogical support for parents of those children; a program of psychological and pedagogical support of parents aimed at the social development presented.

Key words: psychological and pedagogical support, children with disabilities, social development.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галасюк И. Н. Проблема психической травматизации членов семьи инвалида // Вестник Московского государственного областного университета. – 2011. – № 1. – С. 54–60.
2. Иневаткина С. Е. Детско-родительские отношения – основной фактор развития ребенка / С. Е. Иневаткина, Э. К. Ботова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1. – С. 107–116.
3. Левченко И. Ю., Ткачева В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод. пособие. – М.: Просвещение, 2008. – 239 с.
4. Смолярчук И. В. Влияние детско-родительского взаимодействия на социализацию дошкольников // Вестник Тамбовского ун-та. Сер. Гуманитарные науки. – Тамбов, 2009. – Вып. 5 (73). – С. 173–181.
5. Смолярчук И. В. Мы растем вместе с тобой, мы растем вслед за тобой, мы помогаем тебе расти // Начальная школа. – 2011. – № 2. – С. 7–13.
6. Смолярчук И. В. Психологическое сопровождение семей, имеющих детей 3–10 лет // Вестник Тамбовского университета. – 2008. – № 9 (165). – С. 257–263.
7. Смолярчук И. В. Социальное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования // Вестник Московского государственного гуманитарно-экономического университета. – 2014. – № 2 (18). – С. 24–30.
8. Ткачева В. В. Семья ребенка с отклонениями в развитии: Диагностика и консультирование. – М.: Национальный книжный центр, 2014. – 152 с.

9. Ямбург Е. А., Забрамная С. Д. Управление службой сопровождения детей в условиях образовательной организации. – М.: Бослен, 2013. – 256 с.





ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ



Е. А. Косова

УДК 378.046.4:51]:376.352+376.32

ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ С ГЛУБОКИМ НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Формирование и совершенствование компетенций преподавателей в области образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является одним из приоритетных направлений развития современного высшего образования. Вопросы преподавания математики инвалидам по зрению рассматриваются в работах D. Smith. [1], L. Rosenblum, [2], M. Holbrook. [3], В. В. Соколова [4], А. Ю. Шварц [5] и др. На основании анализа исследований в этой сфере можно утверждать, что поддержка обучения лиц с глубокими нарушениями зрения требует основательной подготовки преподавателей.

Интервьюирование профессорско-преподавательского состава факультета математики и информатики Таврической академии Крымского федерального университета (КФУ) имени В. И. Вернадского продемонстрировало необходимость формирования компетенций в области обучения лиц с нарушением зрения. Так, на вопрос «Хотели бы Вы пройти повышение квалификации по вопросам преподавания математических и компьютерных дисциплин студентам с глубокими нарушениями зрения?» положительно ответили 38,7% респондентов, из них 29% предпочли бы дистанционный формат обучения. Еще 22,6% рассматривают повышение квалификации как профессиональную потребность, не зависящую от собственного желания. Интересно, что из сегмента «не желающих» почти 42% счита-



но столкнется с трудностями в освоения Брайля, Немета и соответствующих компьютерных форматов. В Интернете в открытом доступе можно найти справочную литературу по данному вопросу. В частности, рекомендованы к использованию следующие ресурсы: Nemeth Code for Mathematics & Science Notation [8], TSBVI Nemeth Code Reference Sheets [9], Guidelines for Technical Material [10], Nemeth Tutorial [11] и другие.

На Веб-сайте MathSpeak™ Initiative, посвященном доступным материалам по математике, науке и технологии, представлен on-line справочник правил математической нотации в форматах 6-точечного Nemeth ASCII Braille или 8-точечного Nemeth Unicode Braille и Немета [12]. Каждое правило снабжено англоязычной вербальной интерпретацией, которую можно прочесть и прослушать с разной скоростью. Грамматические правила вербализации представлены на сайте отдельным разделом.

Рассмотрим справочный материал MathSpeak™ на примере формулы для неопределенного интеграла.

- классический формат: $\int \frac{f(x)dx}{x-t)^n}$
- формат Nemeth ASCII Braille: $! ? f(x) dx / (x-t)^n \#$,
- формат Braille Dot Patterns (шаблон для 6 точечного кода Немета): *dots 2 3 4 6 dots 1 4 5 6 dots 1 2 4 dots 1 2 3 5 6 dots 1 3 4 6 dots 2 3 4 5 6 dots 1 4 5 dots 1 3 4 6 dots 3 4 dots 1 2 3 5 6 dots 1 3 4 6 dots 3 6 dots 2 3 4 5 dots 2 3 4 5 6 dots 4 5 dots 1 3 4 5 dots 5 dots 3 4 5 6* (точки нумеруют сверху вниз, первый столбец – 1 2 3, второй столбец – 4 5 6);
- вербальный формат: *Integral StartFraction f left-parenthesis x right-parenthesis d x Over left-parenthesis x minus t right-parenthesis Superscript n Baseline EndFraction.*

Ресурсы, подобные MathSpeak™, являются хорошим подспорьем в работе преподавателя, начинающего практику обучения студентов с глубокими нарушениями зрения.

1.3. Использование on-line сервисов для конвертации формул. Для работы с математическими формулами незрячий человек должен прослушать контент формулы или со-

вокупности формул при помощи одной из программ экранного доступа. Для конвертации научного текста с последующей аудиацией используются специальные программные библиотеки. Например, распознавание математических формул в контенте Веб-документа реализуется средствами MathJax – библиотеки JavaScript, предназначенной для трансляции математической нотации в веб-браузерах и использованием разметок MathML, ASCII MathML и LaTeX [13]. MathJax поддерживает более 40 языков, в том числе русский и работает со всеми современными браузерами.

Алгоритм выполнения работы выглядит следующим образом. В текстовое поле вводится код с соответствующей разметкой (например, TeX). В поле вывода возвращается визуализация введенной формулы в классическом формате. При этом программа экранного доступа озвучивает формулу. При необходимости можно прослушать введенную формулу или группу формул с любого указанного места, используя клавиши перемещения курсора. Для слабовидящих пользователей в MathJax предусмотрена настройка масштабирования.

Рассмотрим алгоритм на примере воспроизведения формулы для нахождения корней квадратного уравнения в MathJax Dynamic [14].

Шаг 1. В текстовое поле ввести код TeX: $x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$. Нажать Enter.

Шаг 2. В поле вывода получить визуализацию введенной формулы в классической нотации: $\frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$.

Шаг 3. Прослушать текст формулы с помощью программы экранного доступа: «*x equals Start fraction negative b plus or minus start root b square minus four a c end root over two a End fraction*»

Результат выполнения алгоритма представлен на рисунке 2.

Некоторые on-line конвертеры содержат панели инструментов для ввода формул и инструменты для изменения оформления. Например, на рисунке 3 представлен результат

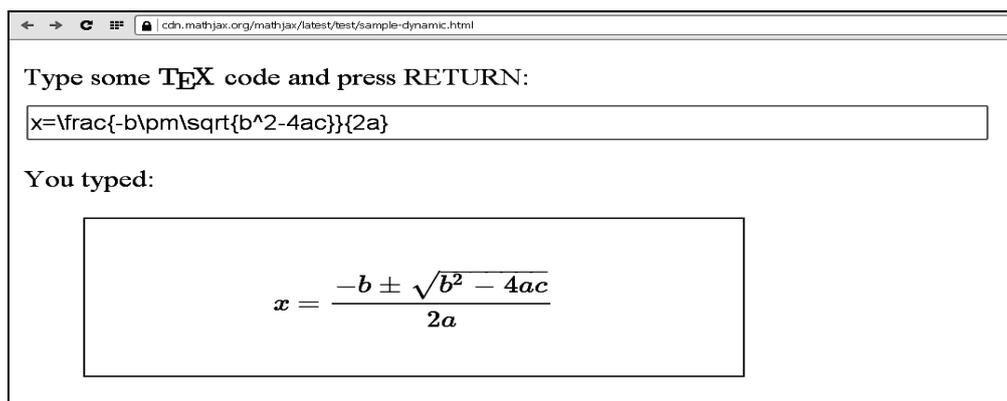


Рис. 2. Визуализация формулы для нахождения корней квадратного уравнения в MathJax Dynamic.

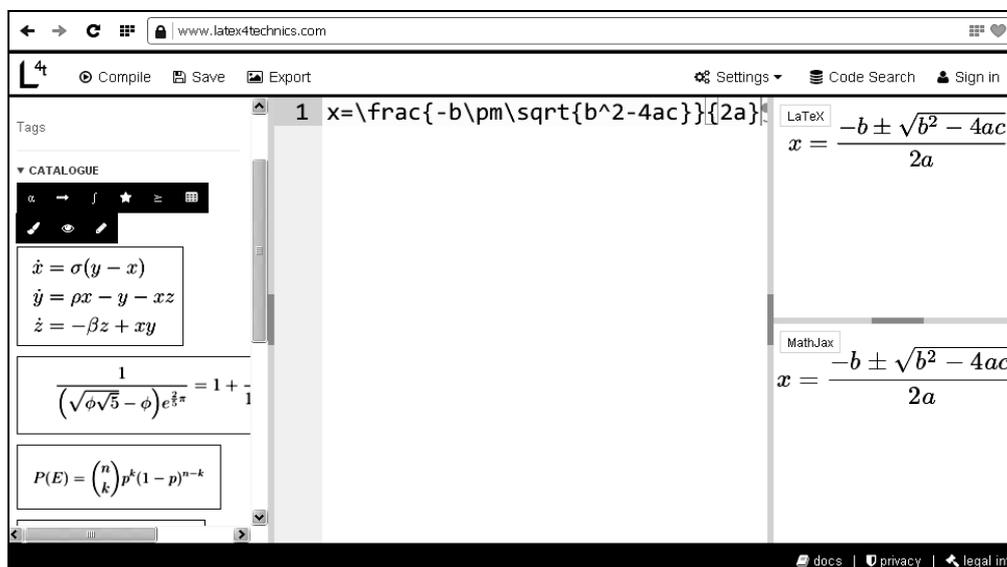


Рис. 3. Визуализация формулы для нахождения корней квадратного уравнения в LaTeX4Technics

выполнения предыдущего алгоритма в LaTeX4Technics [15]. Левая панель предназначена для выбора математической нотации, центральная – для ввода и отображения формулы в формате LaTeX, правая – для отображения конечного результата в формате MathJax.

2. Подготовка доступных дидактических материалов

2.1. Использование инструментов для рельефного письма, черчения и печати. Клас-

сический ручной метод создания тактильной графики (например, геометрических построений) заключается в следующем: код Брайля, Немета и чертежи наносятся на специальную бумагу в зеркальном отражении. На обратной стороне плотного листа отображается рельеф, который можно «прочитать» пальцами. Для осуществления этой процедуры необходима бумага для письма по Брайлю. Ее свойства позволяют рельефу сохранять свою форму

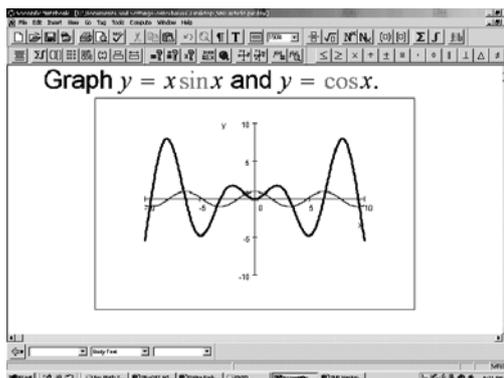


Рис. 4. Интерфейс SNB [16].

2.2. и не стирается от многократного «прочтения».

Альтернативой бумаге является фольга, специальные пластиковые листы (Sewell Plastic Sheets) или пленка (Draftsman Tactile Films), на которые наносится текст и изображения с помощью инструментов готовальни, шариковой ручки или стилуса. В случае фольги тактильный рисунок проступает с обратной стороны. При использовании пластиковых листов или пленки чертежный инструмент оставляет на лицевой поверхности мелко зазубренные линии, которые приподнимаются, создавая рельеф.

Для набора текста используют обычные плотные листы, закрепленные в трафаретах для письма по Брайлю. Трафарет представляет собой сетку, состоящую из клеток, в каждой – по 6 точек 6-точечного Брайля. Проколы специальным грифелем в клетках осязательны с обратной стороны листа. Минус данного метода – отсутствие возможности осуществлять геометрические построения.

Существенно облегчают разработку и расширяют спектр дидактических материалов устройства для рельефной термографии. Документ, созданный в любом текстовом или графическом редакторе в режиме «черное на белом», распечатывается на специальной бумаге для термопечати. После этого готовый лист пропускается через термонагреватель. На выходе получается графическое изображение, на котором окрашенные участки приподнимаются над поверхностью листа (набу-

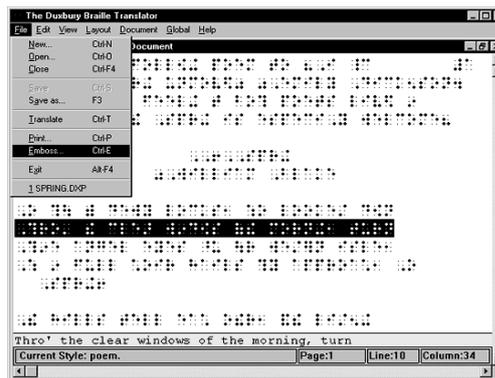


Рис. 5. Интерфейс DBT [17].

хают), образуя рельеф. Плюсы метода: возможность масштабирования текста и изображений в текстовом редакторе (для различной степени слабовидения) с последующей печатью; обеспечение бисенсорного восприятия дидактических материалов (черно-белое изображение плюс рельеф). Минусы: высокая стоимость аппаратуры и бумаги для термопечати.

Аналогичными свойствами обладают Брайлевские принтеры – устройства для печати рельефно-точечным шрифтом Брайля и тактильной графики (с нанесением и без нанесения чернил). При наличии Брайлевского принтера не требуется отдельный термонагреватель, все процессы происходят внутри одного устройства. К сожалению, высокая стоимость принтера и бумаги существенно снижает доступность метода.

2.3. Использование программных средств для преобразования форматов в Брайль. Выполнение ручной работы по набору кода Немета трудозатратно и требует специальных знаний, подтвержденных многолетней практикой. Аналогичная работа может быть выполнена без усилий с помощью специальных программных средств по преобразованию форматов. Рассмотрим методику работы в таких программах на примере Scientific Notebook (SNB) и Duxbury Braille Translator (DBT):

а) В редакторе SNB, подобном MS Word, вводится текст, математические формулы и графика (см. Рис. 4). Кнопка переключения между текстом и математикой «Т/М» позво-



ляет вводить материал «бесшовно», без необходимости вырезать и вставлять. На панели инструментов редактора предусмотрены все необходимые кнопки для форматирования введенного материала, доступно масштабирование до 400%. После редактирования документ сохраняется.

б) Созданный и сохраненный документ импортируется в DBT (как TeX или LaTeX) и приобретает формат кодов Брайля (см. Рис. 5).

с) Документ в формате кодов Брайля готов к сохранению и печати.

Scientific Notebook (SNB) и Duxbury Braille Translator (DBT) – коммерческие программы для Ms Windows, предусматривающие 30 дневные демоверсии.

Среди бесплатного программного обеспечения для трансляции плоскочечного текста в Брайль, следует отметить odt2braille – расширение OpenOffice.org Writer [18]. Программа обладает следующими свойствами:

- перевод документов OpenOffice.org Writer в Брайль;
- поддержка более 60 языков, в том числе русского;
- поддержка 8-точечного Брайля;
- поддержка многоязычных документов;
- поддержка основных принтеров Брайля (более 40 наименований);
- перевод математических формул в Брайль (Немет, UK math и др.);
- адаптированные настройки для редактирования и форматирования документов;
- адаптированные настройки предварительного просмотра и печати.

3. Применение мультисенсорного подхода и универсального дизайна. Мультисенсорный подход в преподавании предусматривает использование обучающимся нескольких анализаторных систем. Классическое преподавание ориентировано на восприятие материала через органы зрения и слуха. При мультисенсорном подходе в процессе обучения задействованы зрительный, слуховой, тактильный анализаторы и вибрационная чувствительность.

Дидактические материалы мультисенсорного типа представляют собой комбинацию визуального, аудиального и кинестети-

ческого слоев в едином контейнере. Другими словами, обучающийся получает возможность увидеть, прослушать и тактильно ощутить учебный материал. Для частично зрячего студента необходимо учитывать потенциал остаточного зрения, даже если он различает только цвет.

Рассмотрим несколько вариантов мультисенсорного подхода на примере чтения лекций, предполагающих графические выкладки – чертежи и построения.

Вариант 1. Аудиторная работа. Классическая лекция.

– Визуальный слой: чтение лекции у доски с использованием контрастных мелков или контрастных маркеров;

– Аудиальный слой: четкое и точное озвучивание каждой манипуляции, производимой на доске (аудиоописание), вербальное описание чертежей и построений;

– Кинестетический слой: наглядные пособия для тактильного исследования чертежей и построений. Например, доска или планшет с рельефно разграфленной системой координат. На пересечении линий устанавливаются съемные стержни с ограничителями, между которыми натягиваются резинки для прямых линий и гибкие струны для кривых линий и окружностей.

Вариант 2. Аудиторная работа. Лекция с использованием информационных технологий.

– Визуальный слой: демонстрация лекции в формате презентации с контрастными изображениями (MS Power Point, Micromedia Flash, скрайбинг и др.);

– Аудиальный слой: аудио дорожка для презентации и/или последовательное озвучивание содержимого слайдов лектором, вербальное описание чертежей и построений;

– Кинестетический слой: лекция в форматах Брайля и Немета с рельефным изображением чертежей и построений на специальной бумаге.

Вариант 3. Внеаудиторная работа. Лекция с использованием информационных технологий.

– Визуальный слой: видео дорожка лекции в формате Massive Open Online Course (МООС) для самостоятельного и/или дистан-

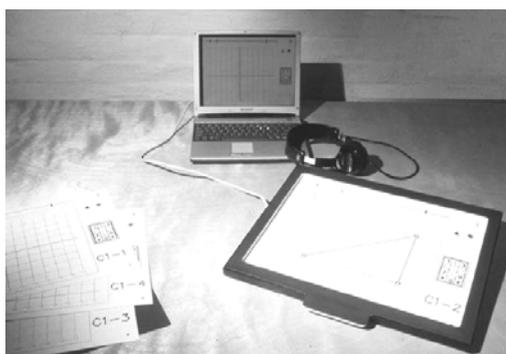


Рис. 6. Говорящий тактильный планшет (Talking Tactile Tablet) [19].

ционного обучения + текстовая версия лекции;

- Аудиальный слой: аудио дорожка лекции в формате MOOC для самостоятельного и/или дистанционного обучения + программы экранного доступа для озвучивания текстовой версии лекции;

- Кинестетический слой: использование Говорящего тактильного планшета (Talking Tactile Tablet, TTT) для исследования чертежей и построений. TTT представляется собой внешнее устройство ввода (см. Рис. 6). На поверхности планшета закрепляется лист тактильной графики, после чего производится калибровка, то есть устанавливается соответствие между изображением и программной поддержкой этого листа. Нажатие пальцем на элементы рельефа вызывает речевой отклик системы. На рисунке 7 показан пример тактильного листа с материалами по геометрии.

Кинестетические слои во всех трех вариантах взаимозаменяемы и являются специфическими средствами для студентов с глубокими нарушениями зрения.

В качественной учебной литературе информация дублируется для зрячих и незрячих обучающихся – лист с плоскочечатным текстом и изображениями накрывается прозрачной пластиковой накладкой с рельефными рисунками, кодами Брайля и Немета. Такой подход обеспечивает универсальность дизайна для любого студента (с сенсорными нару-

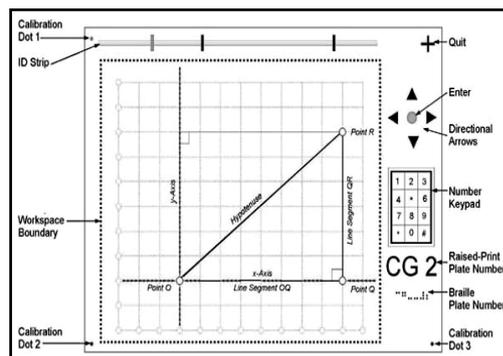


Рис. 7. Иллюстрация теоремы Пифагора на координатной плоскости тактильного листа [19].

шениями или без них). Учитель математики Техасской школы для людей со слепотой и нарушениями зрения Сьюзен Остерхаус так высказывается об универсальном дизайне, подразумевая его повышенную наглядность: «Когда люди спрашивают мое мнение о том, как нужно преподавать математику, я отвечаю, что все студенты должны обучаться так, как я учу слепых студентов» [20].

4. Использование ассистивного аппаратного и программного обеспечения

Инклюзивная среда подразумевает организацию специальных условий для обучения студентов с ОВЗ. Рабочее место обучающегося с глубокими нарушениями зрения на практических занятиях по математическим и компьютерным дисциплинам должно быть оснащено необходимыми средствами для самостоятельной работы. В таблице 1 систематизированы данные об аппаратных и программных средствах для лиц со слепотой и слабовидением.

Оснащение рабочего места пользователя с нарушением зрения может быть затруднительно из-за высокой стоимости специального оборудования и программных средств. Для частичного решения проблемы рекомендовано использовать свободное программное обеспечение и аппаратуру общего назначения там, где без ассистивных технологий можно обойтись.

Минимальный набор АО и ПО, обеспечивающих рабочее место обучающегося с нарушением зрения, составляют:



- стационарная рабочая станция или ноутбук;
- аудиосистема (микрофон и наушники);
- сканер;
- программа для сканирования и распознавания плоскочечатного текста;
- программа экранного доступа (NVDA, Emacspeak или другие бесплатные приложения);
- доступ к сети Интернет. Анализ передового опыта в области обучения математике лиц с глубокими нарушениями зрения позволил сформулировать требования к знаниям, умениям и навыкам преподавателей, повышающих свою квалификацию в рамках курсов дополнительного профессионального образования. Предполагается, что до обучения преподаватель уже имеет общее представление о психолого-педагогических характеристиках лиц с нарушениями зрения. Эти знания могут быть получены в рамках отдельного курса (например, по вопросам инклюзивного обучения в организациях высшего образования) или в процессе прослушивания вводных лекций, общих для всех специальностей. После прохождения курсов повышения квалификации преподаватель математических дисциплин должен **знать**: принципы математической нотации в форматах Брайля и Немега; методы преобразования форматов в TeX, LaTeX, Nemeth ASCII Braille, Немега; методы разработки доступных дидактических материалов до математическим дисциплинам; принципы универсального дизайна и мультисенсорного обучения; основные аппаратные и программные средства для поддержки обучения лиц с глубокими нарушениями зрения.

уметь: использовать справочные ресурсы по форматированию математической нотации в TeX, LaTeX, Nemeth ASCII Braille, Немега; использовать on-line сервисы для конвертации формул; создавать доступные учебно-методические материалы ручным способом и с помощью информационных технологий; разрабатывать и проводить лекции и практические занятия с применением мультисенсорного подхода; использовать адаптированное и ассистивное АО и ПО для организации обучения лиц с нарушением зрения.

владеть: кодом Немега; навыками работы в программных средах и on-line сервисах по преобразованию форматов математической нотации; навыками разработки методических материалов с помощью доступных технических средств; способностью проводить занятия с учетом присутствия в аудитории целевой категории обучающихся; способностью организовать рабочее место пользователя с нарушением зрения; способностью к самообучению и профессиональному росту в области организации учебного процесса для незрячих, частично зрячих и слабовидящих обучающихся.

В процессе исследования были получены следующие результаты:

1. Опрос преподавателей математических дисциплин показал однозначную необходимость повышения квалификации профессорско-преподавательского состава в области обучения лиц с нарушением зрения.

2. На основании анализа научно-методической и технической литературы систематизированы рекомендации для преподавателей по организации самообучения и поддержке обучения студентов с глубокими нарушениями зрения.

3. Определена система знаний, умений и навыков, необходимых преподавателям математических дисциплин для организации и поддержки обучения лиц с глубокими нарушениями зрения.

Таким образом, курс дополнительного профессионального образования по вопросам преподавания математических дисциплин обучающимся с нарушением зрения является актуальным и востребованным. Методические материалы по теме исследования представлены в основном зарубежными источниками, что обуславливает необходимость разработки систематизированного русскоязычного руководства для преподавателей. Освоение системы знаний, умений и навыков в области преподавания математических дисциплин целевой категории обучающихся повысит компетентность преподавателей и сформирует необходимую профессиональную базу для обучения частично зрячих и незрячих обучающихся на математических и технических факультетах.



Таблица 1.

Аппаратное и программное обеспечение для обучающихся с нарушением зрения

НАИМЕНОВАНИЕ	ОПИСАНИЕ
Аппаратное обеспечение (АО)	
Принтеры Брайля – с тиснением; – с тиснением и нанесением чернил (возможна двухсторонняя печать)	Устройства вывода текстовой и графической информации, предназначенные для получения изображений в виде символов Брайля и тактильной графики на специальной плотной бумаге.
Устройства для рельефной термографии (нагреватель и термобумага)	Устройства для образования рельефа на термобумаге путем пропускания распечатанного листа через нагреватель, где красящая основа набухает, создавая рельеф.
Дисплеи Брайля – стационарные (40 или 80 клеточные); – портативные (клеток меньше, в зависимости от размера устройства)	Устройства вывода, предназначенные для тактильного отображения текстовой информации в виде шеститочечных или восьмиточечных символов азбуки Брайля. Может содержать встроенную клавиатуру для набора символов Брайля.
Тифлокомпьютеры (органайзеры для незрячих)	Портативные компьютеры с Брайлевским дисплеем, Брайлевской клавиатурой и синтезатором речи. Иногда вместо Брайлевской клавиатуры встроена клавиатура QWERTY.
Видеоувеличители – стационарный – полнофункциональное устройство с монитором; – портативный – внешнее устройство к ПК, без монитора; – ручной или карманный – моноблок или небольшое внешнее устройство к ПК или телевизору.	Устройства вывода текстовой и графической информации. Изображение, сканируемое камерой, передается на экран монитора. Имеют функцию регулирования масштаба.
DAISY-плееры	Устройства для воспроизведения Daisy книг в различных форматах. Имеют озвученные системы подсказок и навигации. Daisy стандарт сочетает различные способы представления материала: текст, иллюстрации и аудио.
Читающие машины	Устройства для распознавания и преобразования в речь печатного текста.
3D-принтеры	Устройства вывода, предназначенные для создания 3D-объектов по цифровой 3D-модели.
Электронные книги с шрифтом Брайля (Braille E-book)	Устройства вывода, представляющие собой Брайлевские дисплеи, изготовленные с использованием нагретого воска или электроактивных полимеров. Обеспечивают вывод на дисплей символов Брайля.
Говорящие тактильные планшеты (Talking Tactile Tablets)	Устройства ввода, обеспечивающие взаимодозначное соответствие между графической информацией, закрепленной на планшете, и программной поддержкой изображения. Генерируют речевой отклик на тактильное исследование элементов изображения.
Маркировки для клавиатуры шрифтом Брайля	Объемные контрастные наклейки с нанесением азбуки Брайля.
Клавиатуры для слабовидящих	Клавиатуры с крупными контрастными символами, как правило, на желтом фоне.
Сканеры	Устройства для распознавания плоскочечатных текстов и графических изображений.
Звуковые и головные мониторы (колонки и наушники)	Устройства для ввода и воспроизведения звука.



НАИМЕНОВАНИЕ	ОПИСАНИЕ
Программное обеспечение (ПО)	
Программы для преобразования текста в речь (text-to-speech software)	ПО, предназначенное для озвучивания текста на экране. Примеры: ClickHear, ClipSpeak.
Электронные лупы (screen magnifiers)	ПО, предназначенное для увеличения области изображения на экране. Примеры: MAGic, SupernovaMagnifier, VirtualMagnifyingGlass.
Программы для распознавания речи (speech recognition software)	ПО, предназначенное для трансляции речи в текст (speech-to-text software) и управления голосом (voice control software). Примеры: Яндекс.Диктовка, RealSpeaker, Tuple.
Программы для преобразования в Брайль (braille translation software)	ПО, предназначенное для трансляции текста и математических формул в Брайль и Брайль Немец (и наоборот). Примеры: Duxbury Braille Translator, Index-direct-Braille, Euler.
Программы для распознавания и чтения плоскочечатных текстов (optical character recognition (OCR) software)	ПО, предназначенное для перевода изображений печатных и рукописных текстов в формат компьютерных символов. Примеры: OpenBook, OmniPage, ABBYY FineReader.
Программы для создания и чтения электронных «говорящих» книг	ПО, предназначенное для разработки электронных книг в формате DAISY. Примеры: Easy Reader / Easy Converter, Dolphin Publisher.
Программы экранного доступа (screen readers)	ПО, совмещающее несколько или все вышеперечисленные функции. Озвучивает все события, происходящие на экране. Примеры: JAWS, NVDA, Window-Eyes.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются вопросы математического образования лиц с глубокими нарушениями зрения. Определена необходимость повышения квалификации преподавателей математических дисциплин в области обучения частично зрячих и незрячих обучающихся. Систематизированы рекомендации для преподавателей по организации самообучения и поддержке обучения студентов с глубокими нарушениями зрения.

Ключевые слова: высшее образование, математические дисциплины, подготовка преподавателей, обучающиеся с глубокими нарушениями зрения, ассистивные технологии.

SUMMARY

This article deals with questions of math education of people with severe visual impairments. It was defined that teaching staff of math faculty needs career training in the field of teaching math to students with partial or complete loss of vision. The guidelines were systematized for self-learning arrangement of math faculty teaching staff and to support teaching of students with profound visual impairments.

Key words: higher education, mathematical disciplines, faculty staff training, students with severe visual impairment, assistive technologies.

ЛИТЕРАТУРА

1. Smith D. The Development of Accepted Performance Items to Demonstrate Braille Competence in the Nemeth Code for Mathematics and Science Notation / D. Smith, L. P. Rosenblum // *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 2013. – V. 107. – № 3. – P. 167–179.

2. Rosenblum L. P. Accuracy and Techniques in the Preparation of Mathematics Worksheets for Tactile Learners / L. P. Rosenblum, T. Herzberg // *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 2011. – V. 105. – № 7. – P. 402–413.

3. Holbrook M. C. The Unified English Braille Code: Examination by Science, Mathematics, and Computer Science Technical Expert Braille Readers / M. C. Holbrook, P. A. MacCuspie // *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 2010. – V. 104. – № 9. – P. 533–541.

4. Соколов В. В. Современные компьютерные технологии в инклюзивном обучении студентов с глубокими нарушениями



зрения // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – М.: МГППУ, 2011. – С. 200–202.

5. Шварц А. Ю. Наглядные материалы при изучении математики студентами со зрительными патологиями // Психологическая наука и образование, 2009. – № 5. – С. 97–103.

6. Косова Е. А. Методики инклюзивного обучения в преподавании математических и компьютерных дисциплин // Сборник тезисов II научной конференции профессорско-преподавательского состава «Дни науки КФУ им. В. И. Вернадского», 2016. – С. 563.

7. Nemeth Braille – the first math linear format [Электронный ресурс]. – URL: <https://blogs.msdn.microsoft.com/murrays/2016/07/31/nemeth-braille-the-first-math-linear-format/> (дата обращения: 06.02.2017).

8. Nemeth Code for Mathematics & Science Notation [Электронный ресурс] / AAWB-AEV H-NBA Advisory Council to the Braille Authority. – Louisville: American Printing House for the Blind, 1987. – 255P. – URL: <http://www.brailleauthority.org/mathscience/nemeth1972.pdf>. (дата обращения: 06.02.2017).

9. Texas School for the Blind and Visually Impaired. Resources – Math. TSBVI Nemeth Code Reference Sheets [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.tsbvi.edu/resources-math/1552-nemeth-code-reference-sheets> (дата обращения: 06.02.2017).

10. Unified English Braille (UEB). Guidelines for Technical Material [Электронный ресурс]. – URL: http://www.iceb.org/guidelines_for_technical_material_2014.pdf (дата обращения: 06.02.2017).

11. Nemeth Tutorial [Электронный ресурс]. – URL: <https://tech.aph.org/nemeth/> (дата обращения: 06.02.2017).

12. The Nemeth Braille Code For Mathematics and Science [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.gh-mathspeak.com/examples/NemethBook/index.php> (дата обращения: 06.02.2017).

13. MathJax : A JavaScript display engine for mathematics that works in all browsers [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.mathjax.org> (дата обращения: 06.02.2017).

14. MathJax Dynamic Testing Page [Электронный ресурс]. – URL: <https://cdn.mathjax.org/mathjax/latest/test/sample-dynamic.html> (дата обращения: 06.02.2017).

org/mathjax/latest/test/sample-dynamic.html (дата обращения: 06.02.2017).

15. Online LaTeX Equation Editor [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.latex4technics.com> (дата обращения: 07.02.2017).

16. Susan A. Osterhaus. Susan's Math Technology Corner: The Versatile Scientific Notebook [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.mackichan.com/index.html?techtalk/articles/620.htm~mainFrame> (дата обращения: 07.02.2017).

17. Duxbury Braille Translator [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.duxburysystems.com/dbt.asp> (дата обращения: 07.02.2017).

18. Odt2braille [Электронный ресурс]. – URL: <http://odt2braille.sourceforge.net> (дата обращения: 07.02.2017).

19. Landau S. Development of a Talking Tactile Tablet / S. Landau, K. Gourgey // Information Technology and Disabilities Journal. – V. VII. – № 2. – 2001. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://itd.athenpro.org/volume7/number2/tablet.html> (дата обращения: 07.02.2017).

20. Teaching Math to Students Who are Blind or Visually Impaired [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.perkinselearning.org/videos/webcast/teaching-math-students-who-are-blind-or-visually-impaired> (дата обращения: 07.02.2017).





**Н. В. Артемьева, Т. В. Задорожная,
А. В. Мамаева**

УДК 371.9

**МОНИТОРИНГ
СФОРМИРОВАННОСТИ
БАЗОВЫХ ПРЕДПОСЫЛОК
ДЛЯ ПОНИМАНИЯ
ПИКТОГРАФИЧЕСКИХ
ИЗОБРАЖЕНИЙ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ
1-2 КЛАССОВ
С ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ
ОТСТАЛОСТЬЮ**

Содержание индивидуальных программ развития для обучающихся с тяжелыми ментальными нарушениями (СИПР) разрабатывается на основе примерной основной общеобразовательной программы (Вариант 2). Данная программа предполагает введение специального учебного предмета «Речь и альтернативная коммуникация» [3, с. 17], а также коррекционного курса «Альтернативная коммуникация» [3, с. 22].

Одной из основных задач реализации содержания данного учебного предмета и курса является формирование понимания обращенной речи и доступных средств невербальной коммуникации, в том числе невербальных графических знаков (пиктограмм). Вместе с тем у значительной части обучающихся с тяжелой умственной отсталостью на момент начала школьного обучения не сформированы базовые предпосылки для последовательной и целенаправленной работы в данном направлении, а именно – достаточный уровень понимания обращенной речи и зрительного восприятия [1, с. 19; 2, с. 14]. Для данной группы обучающихся с тяжелой умственной отсталостью требуется предварительная работа по развитию вышеперечисленных предпосылок и, как следствие, необходимо достаточно точное и чувствительное систематиче-

ское отслеживание динамики в развитии импрессивной речи и зрительного восприятия за непродолжительный период обучения, обеспечивающее возможность быстрой коррекции педагогического процесса с целью улучшения качества обучения.

С целью определения содержания и уточнения требований к процедуре мониторинга сформированности базовых предпосылок для понимания пиктографических изображений у обучающихся первых-вторых классов с тяжелой умственной отсталостью нами был организован констатирующий эксперимент.

В соответствии с обозначенной целью предстояло решить следующие задачи:

1. Изучить уровень сформированности базовых предпосылок для понимания пиктографических изображений у обучающихся первых-вторых классов с тяжелой умственной отсталостью (импрессивной речи / зрительного восприятия);

2. Выявить критерии, влияющие на успешность выполнения заданий на понимание речи и зрительное восприятие;

3. Разработать наборы заданий, структурированные по уровням сложности в соответствии с выделенными критериями;

4. Сформулировать требования к формулировке инструкции.

Базой проведения констатирующего эксперимента явился «Психоневрологический интернат для детей «Солнышко». Была сформирована экспериментальная группа из 20 обучающихся 1-2 классов. При комплектовании экспериментальной группы учитывались:

– однотипный характер дефекта (тяжелая умственная отсталость, F72);

– обучение по специальной индивидуальной программе развития.

При определении требований к процедуре мониторинга мы учитывали положения одной из технологий «формирующего оценивания» – GOMs (новый генеральный формат оценки), применяемой в США для обучающихся с когнитивными расстройствами [4, с. 333]:

– определенное количество наборов серий заданий, структурированных по уровням сложности;



– использование невербальной реакции (указательного жеста) в качестве ответа с целью включения в обследование обучающихся, не владеющих речью.

Констатирующий эксперимент включал 4 серии заданий:

1 серия – понимание слов, обозначающих реальные предметы с опорой на предметную наглядность;

2 серия – понимание слов, обозначающих реальные действия с опорой на предметную наглядность;

3 серия – соотнесение с образцом пиктографических изображений, обозначающих высокофункциональные предметы;

4 серия – соотнесение с образцом пиктографических изображений, обозначающих высокофункциональные действия.

Таким образом, в рамках первой задачи в качестве базовых предпосылок для понимания пиктографических изображений мы анализировали сформированность импрессивной речи (серии 1 и 2) и сформированность зрительного восприятия (серии 3 и 4).

По результатам обследования импрессивной речи нами было условно выделены 4 уровня успешности: выше среднего – 51–60 баллов; средний – 31–50 баллов; ниже среднего – 11–30 баллов; низкий – 0–10 баллов.

Результаты обследования импрессивной речи представлены в гистограмме (Рис. 1).

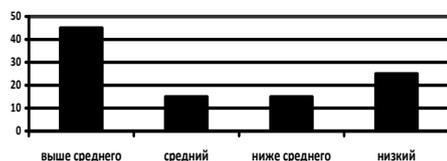


Рис.1. Распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности импрессивной речи (%)

Данные гистограммы отражают, что 25 % детей экспериментальной группы (5 человек) продемонстрировали низкий уровень, 15 % (3 человека) продемонстрировали уровень импрессивной речи ниже среднего, 15 % (3 человека) – средний уровень, 45 % (9 человек) – уровень выше среднего.

Уровни ниже среднего, средний и выше среднего мы интерпретировали как базовые,

низкий – как нулевой (т. е. недостаточный для целенаправленной и последовательной работы с пиктографическими изображениями).

Для выявления сформированности зрительного восприятия нами условно было выделено 2 уровня успешности: базовый – 19–60 баллов; нулевой – 0–18 баллов.

Результаты обследования зрительного восприятия представлены в гистограмме (Рис. 2).

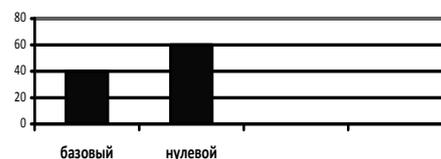


Рис. 2. Распределение испытуемых на группы в зависимости от уровня сформированности зрительного восприятия (%)

Данные гистограммы отражают тот факт, что 40 % (8 детей) экспериментальной группы продемонстрировали базовый уровень сформированности зрительного восприятия, 60 % (12 детей) – нулевой уровень.

В результате анализа результатов были выделены группы обучающихся по сформированности базовых предпосылок:

1 группа – не сформированы обе базовые предпосылки;

2 группа – сформирована одна базовая предпосылка;

3 группа – сформированы обе базовые предпосылки.

Данные представлены в гистограмме (Рис. 3).

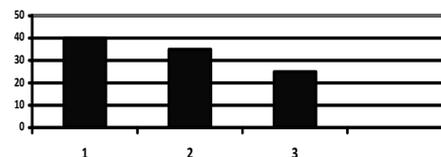


Рис. 3. Распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности базовых предпосылок для понимания пиктографических изображений (%)

Как видно из гистограммы, у 40 % (8 детей) экспериментальной группы сформированы обе базовые предпосылки; у 35 % (7 детей) сформирована одна базовая предпосылка (уровень импрессивной речи); у 25 %



(5 детей) не сформированы обе базовые предпосылки для работы с пиктографическими изображениями.

Работа по развитию альтернативной коммуникации с помощью невербальных графических знаков (пиктограмм) возможна лишь с теми обучающимися, у которых сформированы следующие базовые предпосылки: уровень сформированности импрессивной речи – ниже среднего и выше, уровень сформированности зрительного восприятия – базовый. При этом большая часть испытуемых экспериментальной группы (60 %) продемонстрировали неготовность к целенаправленной и последовательной работе с пиктографическими изображениями как средствами альтернативной коммуникации, с ними требуется предварительная работа по формированию базовых предпосылок для понимания пиктографических изображений. Отмечена тенденция к большей сформированности понимания речи, чем зрительного восприятия.

В рамках второй задачи для определения критериев, влияющих на успешность выполнения заданий на понимание речи и зрительное восприятие, мы проанализировали данные о влиянии лексико-грамматической категории на понимание значений слов (сравнение результатов серий 1 и 2) и на соотнесение с образцом пиктографических изображений (сравнение серий 3 и 4). Для выявления различий либо совпадений между сериями нами был использован непараметрический статистический критерий для связанных выборок – критерий Уилкоксона. Получены следующие P -значения: при сопоставлении 1 и 2 серии – 0,34; 3 и 4 серии – 0,59, что свидетельствует об отсутствии статистической значимости отличий на уровне значимости 0,05.

Однако при более тщательном сопоставлении результатов обследования понимания значений слов, обозначающих предметы и действия (серии 1 и 2), нами отмечена тенденция к лучшему пониманию названий предметов, чем действий с использованием предметной наглядности. Причем значительная диссоциация (различия между сериями – 9 и более баллов) отмечена у 25 % (5 чел.), которые имеют ниже среднего и средний

уровень импрессивной речи. Также следует отметить, что все эти обучающиеся демонстрируют нулевой уровень зрительного восприятия, следовательно, именно для них актуальна работа по развитию базовых предпосылок для понимания пиктограмм и именно для них значимо отслеживать минимальные продвижения на материале предлагаемых нами заданий. Следует отметить также парадоксальный факт: у одного ребенка выявлены более высокие баллы за понимание значений действий (14 баллов), чем предметов (1 балл).

Таким образом, отсутствие статистически достоверных различий между результатами серии 1 и 2 мы объясняем особенностями конкретного контингента детей в экспериментальной группе: 45 % (9 человек) имеют уровень понимания речи выше среднего, для них тщательная градация по уровням сложности уже не значима; у 25 % (5 человек) – крайне низкие показатели (0–1 балл), для них предлагаемые нами задания на понимание речи – вне зоны «ближайшего развития». Следовательно, выявленная тенденция к лучшему пониманию названий предметов, чем действий, требует подтверждения на большей выборке испытуемых с большим разбросом показателей.

На основе выводов по первой и второй задачам исследования мы предлагаем следующие наборы заданий для мониторинга сформированности базовых предпосылок для понимания пиктографических изображений у обучающихся с тяжелой умственной отсталостью (третья задача исследования):

1. Понимание слов, обозначающих простые предметы и действия с опорой на предметную наглядность;

2. Соотнесение с образцом пиктографических изображений, обозначающих высокофункциональные предметы и действия.

При этом задания второго набора можно использовать лишь для определения готовности/не готовности обучающихся к работе с пиктографическими изображениями; задания первого набора применимы также для «формирующего оценивания» с целью выявления минимальных продвижений обучающихся за короткие периоды. С этой целью задания первого набора должны быть структурированы по



двум уровням сложности: 1 уровень – понимание слов, обозначающих предметы; 2 уровень – понимание слов, обозначающих действия.

Для использования второго набора заданий с целью «формирующего оценивания» необходимо выявить критерии, влияющие на результаты соотнесения с образцом пиктографических изображений, и структурировать задания набора в соответствии с выделенными критериями.

В качестве дальнейшей перспективы предполагается апробация предложенных нами наборов заданий с целью определения надежности, валидности и чувствительности к изменениям.

Для уточнения требований к формулировке инструкции (четвертая задача исследования) на материале заданий первой серии инструкция предлагалась испытуемым в трех вариантах: «Где...», «Покажи...», «Где...Покажи». Затем проводилось сравнение результатов понимания при разных формулировках инструкции. При применении критерия Уилкоксона получены следующие R -значения: при сопоставлении результатов показа по инструкциям «Где...» / «Покажи...» – 0,5; «Покажи...» / «Где...Покажи» – 0,13; «Где...» / «Где...Покажи» – 1,0, что свидетельствует об отсутствии статистически достоверных отличий при различных формулировках инструкции.

Таким образом, результаты проведенного нами исследования позволяют сделать следующие выводы.

Значительная часть обучающихся 1-2 классов с тяжелой умственной отсталостью не готовы к последовательной и целенаправленной работе с пиктографическими изображениями, с ними требуется предварительная работа по формированию базовых предпосылок для понимания пиктографических изображений (развитие импрессивной речи и зрительного восприятия) и, как следствие, проведение мониторинга для отслеживания минимальных продвижений по данным направлениям работы за короткие периоды.

Отмечена тенденция к большей сформированности импрессивной речи, чем зрительного восприятия.

Отмечена тенденция к лучшему пониманию названий предметов, чем действий, на материале предметной наглядности, что позволяет нам предположить целесообразность структурирования заданий набора для обследования импрессивной речи в соответствии с лексико-грамматической категорией проверяемых значений слов. Проверка данного предположения предполагается в качестве дальнейшей перспективы на большей выборке с большим разбросом показателей.

Лексико-грамматическая категория не является значимым критерием для выделения уровней сложности в наборе заданий на обследование зрительного восприятия (соотнесение с образцом пиктографических изображений), структурировать задания в данном наборе в соответствии с названным критерием не целесообразно.

При проведении мониторинга рекомендовано варьировать формулировку инструкции «Где...», «Покажи...», «Где...Покажи».

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются проблемы мониторинга учебных достижений у обучающихся с тяжелой умственной отсталостью. Представлены результаты изучения базовых предпосылок для понимания пиктографических изображений (импрессивной речи и зрительного восприятия); обосновано содержание и требования к процедуре мониторинга для объективного отслеживания минимальных достижений в плане сформированности базовых предпосылок для понимания пиктографических изображений

Ключевые слова: Мониторинг учебных достижений, тяжелая умственная отсталость, пиктограммы, альтернативное чтение, альтернативная коммуникация, импрессивная речь, зрительное восприятие.

SUMMARY

The article deals with the problems of monitoring of academic achievement among students with severe mental retardation. The results of studying the basic prerequisites for understanding pictographic images (understanding speech and visual perception) are presented, the content and requirements for the monitoring procedure are substantiated for objectively tracking the minimum achievements



in terms of the formation of the basic prerequisites for understanding pictographic images

Key words: monitoring of educational achievements, severe mental retardation, pictograms, alternative reading, alternative communication, speech understanding, visual perception.

ЛИТЕРАТУРА

1. Забрамная С. Д. Знаете ли вы нас? Методические рекомендации / С. Д. Забрамная, Т. Н. Исаева. – М.: В. Секачев, 2012.

2. Мамаева А. В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей 7–9-летнего возраста с церебральным параличом в процессе логопедического воздействия: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2008.

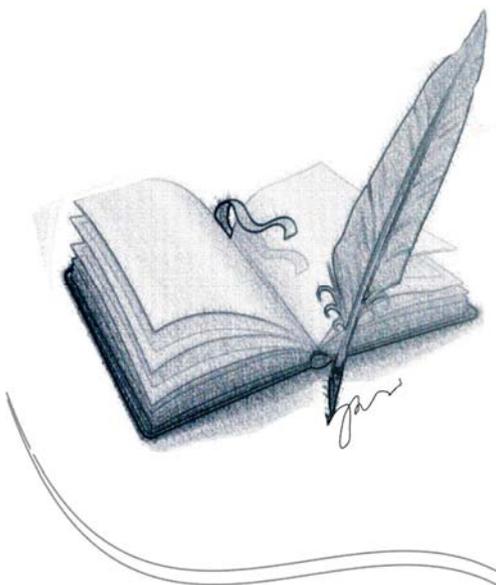
3. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию от 22 декабря 2015 г. № 4/15 [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosreestr.ru>.

4. Wallace T. Technical Characteristics of General Outcome Measures (GOMs) in Reading for Students with Significant Cognitive Disabilities / T. Wallace, R. Tichá, K. Gustafson // Reading & Writing Quarterly. – 2010. – 26 (4).





НАШИ АВТОРЫ



Артемьева

Надежда Владимировна – кандидат биологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева»

Бородина

Анастасия Владимировна – специалист по социальной работе Регионального центра высшего образования инвалидов, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Бикбулатова

Альбина Ахатовна – кандидат технических наук, доцент, Российский государственный социальный университет, г. Москва

Буланова

Светлана Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова, г. Архангельск

Вакуленко

Ольга Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

Варламова

Лариса Андреевна – учитель биологии и географии, ГКОУ «Шадринская специальная (коррекционная) школа-интернат № 12»

Вязовова

Наталья Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, ОАНО ВО Московский психолого-социальный университет

Глузман

Александр Владимирович – доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте



Глузман

Юлия Валерьевна –
доктор педагогических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Горюнова

Лилия Васильевна –
доктор педагогических наук, профессор,
ФГАОУ ВО «Южный федеральный
университет»,
г. Ростов-на-Дону

Декина

Елена Викторовна –
кандидат психологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет
им. Л. Н. Толстого»

Дорогина

Ольга Ивановна –
кандидат психологических наук, доцент,
ФГАОУ ВО «Уральский федеральный
университет имени первого
Президента России Б. Н. Ельцина»,
г. Екатеринбург

Егоров

Пантелеймон Романович –
кандидат педагогических наук,
Северо-Восточный федеральный
университет им. М. К. Аммосова,
г. Якутск

Егорова

Глафира Федоровна –
начальник научно-инновационного
отдела Северо-Восточного научно-
инновационного центра развития
инклюзивного образования Северо-
Восточного федерального
университета им. М. К. Аммосова,
г. Якутск

Задорожная

Татьяна Владимировна –
учитель-логопед,
Краевое государственное бюджетное
учреждение «Краевой центр психолого-
медико-социального сопровождения»
г. Красноярск

Зайцев

Дмитрий Викторович –
доктор социологических наук, профессор,
Саратовский государственный
технический университет
им. Ю. А. Гагарина

Калинина

Зинаида Николаевна –
кандидат педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет
им. Л. Н. Толстого»

Камракова

Наталья Юрьевна –
кандидат психологических наук,
Вологодский государственный
университет

Картошкин

Сергей Александрович –
заместитель директора
Департамента государственной
политики в сфере подготовки рабочих
кадров и ДПО
Министерства образования и науки
Российской Федерации, г. Москва

Косова

Екатерина Алексеевна –
кандидат педагогических наук,
Таврическая академия КФУ
им. В. И. Вернадского

Костенко

Ольга Ефимовна –
кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО
«Омский государственный
университет им. Ф. М. Достоевского»

Коурова

Светлана Ивановна –
кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»

Кремнева

Татьяна Леонидовна –
доктор педагогических наук, профессор,
Московский городской
педагогический университет

**Курносова**

Светлана Александровна –
кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Челябинский
государственный университет»

Лахмоткина

Валентина Ивановна –
кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Армавирский государствен-
ный педагогический университет»

Литош

Нина Леонидовна –
кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Шадринский государствен-
ный педагогический университет»

Мамаева

Анастасия Викторовна –
кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Красноярский
государственный педагогический
университет им. В. П. Астафьева»

Мануйлова

Виктория Викторовна –
кандидат педагогических наук, доцент,
Московский городской педагогический
университет

Мелехова

Виола Михайловна –
кандидат психологических наук,
ФГБОУ ВО «Тамбовский
государственный университет
им. Г. Р. Державина»

Митрофанова

Ольга Геннадьевна –
кандидат психологических наук,
Гродненский государственный
университет имени Янки Купалы,
г. Гродно,
Республика Беларусь

Морозова

Инна Григорьевна –
аспирант,
Российский государственный
социальный университет,
г. Москва

Овчинникова

Татьяна Сергеевна –
доктор педагогических наук, доцент,
ГАОУ ВО Ленинградской области
«Ленинградский государственный
университет им. А. С. Пушкина»

Павлова

Наталья Владимировна –
старший преподаватель кафедры
биологии и географии с методикой
преподавания,
ФГБОУ ВО «Шадринский
государственный педагогический
университет»

Пазухина

Светлана Вячеславовна –
доктор психологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет
им. Л. Н. Толстого»

Петрова

Елена Алексеевна –
доктор психологических наук, профессор,
Российский государственный
социальный университет, г. Москва

Петрова

Юлия Владимировна –
педагог-психолог,
ГБПОУ «Южно-Уральский
государственный колледж»,
г. Челябинск

Плеханова

Мария Анатольевна –
учитель-дефектолог,
Государственное казенное учреждение
социального обслуживания
Краснодарского края «Лазаревский
реабилитационный центр для детей
и подростков с ограниченными
возможностями»

Рокотянская

Леся Олеговна –
старший преподаватель,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте



Ромашевская

Екатерина Сергеевна –
кандидат педагогических наук,
ФГАОУ ВО «Южный федеральный
университет», г. Ростов-на-Дону

Селиванова

Юлия Викторовна –
доктор социологических наук, профессор,
Саратовский
национальный исследовательский
государственный университет
им. Н. Г. Чернышевского

Смолярчук

Инесса Викторовна –
кандидат психологических наук, доцент,
Тамбовский государственный
университет им. Г. Р. Державина

Сунцова

Александра Сергеевна –
кандидат педагогических наук, доцент,
Удмуртский государственный
университет, г. Ижевск

Флотская

Наталья Юрьевна –
доктор психологических наук,
Северный (Арктический) федеральный
университет им. М. В. Ломоносова,
г. Архангельск

Хлыстова

Елена Викторовна –
кандидат психологических наук, доцент,
ФГАОУ ВО «Уральский федеральный
университет имени первого
Президента России Б. Н. Ельцина»,
г. Екатеринбург

Челнокова

Татьяна Александровна –
доктор педагогических наук, доцент,
Казанский инновационный университет
им. В. Г. Тимирязова, г. Зеленодольск

Шарыпова

Надежда Владимировна –
кандидат биологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Шадринский
государственный педагогический
университет»

Щеголева

Елена Васильевна –
старший преподаватель,
Вологодский государственный
университет

Яковлева

Наталья Ивановна –
кандидат педагогических наук,
заместитель заведующего по учебно-
воспитательной работе, МКДОУ
«Детский сад № 26», г. Шадринск

Ярая

Татьяна Анатольевна –
кандидат психологических наук,
руководитель Ресурсного учебно-
методического центра, Гуманитарно-
педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

