НОУ ВПО «УНИВЕРСИТЕТ УПРАВЛЕНИЯ «ТИСБИ»

Инклюзия в образовании

Научно-методический журнал

Основан в 2016 году

- Педагогические науки: инклюзивное образование
- Открытое пространство инклюзии
- Теория и практики инклюзии
- Клиническая и специальная психология
- Коррекционная педагогика

1/ 2016

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

НЕГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «УНИВЕРСИТЕТ УПРАВЛЕНИЯ «ТИСБИ»

ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Издается с февраля 2016 года

№ 1 (1), 2016 год

Главный редактор – кандидат педагогических наук, профессор Н.М. Прусс
Заместитель главного редактора – доктор педагогических наук, профессор Ф.Г. Мухаметзянова
Ответственный секретарь – Е.В. Мелина
Научный редактор – Е.В. Витоль
Выпускающий редактор – И.А. Губайдуллина
Корректор – О.Б. Семина

Редакционная коллегия:

Белявский Б.В., канд. пед. наук, доц. (г. Москва); ***Боговарова В.А.,*** д-р пед. наук, проф. (г. Казань); ***Демьянчук Р.В.,*** канд. псх. наук, доц. (г. Санкт-Петербург); ***Доминик Аршамбо,*** д-р философии, проф. (Франция); ***Ибрагимов Г.И.,*** член-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (г. Казань); ***Иксанов Х.В.,*** д-р мед. наук, проф. (г. Казань); ***Малофеев Н.Н.,*** академик РАО, д-р пед. наук, проф. (г. Москва); ***Матушанский Г.У.,*** д-р пед. наук, проф. (г. Казань); ***Сай Гилберт,*** координатор технологии обучения (США); ***Смолин О.Н.,*** д-р филос. наук, проф., депутат ГД РФ, первый заместитель председателя Комитета ГД РФ по образованию (г. Москва); ***Хорошилов А.В.,*** канд. экон. наук, профессор (ИИТО ЮНЕСКО) (г. Москва); ***Чошанов М.А.,*** д-р пед. наук, проф. (США).

Учредитель (издатель): НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ».
Адрес: 420012, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Муштари, 13.
Редакция: 420012, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Муштари, 13.
Тел ./факс: +7 (843) 294-83-44 (редакция); e-mail: *inclusion.tisbi@mail.ru;* Интернет-сайт: *www.tisbi.ru*

Бумага ВХИ, офсетная. Печать ризографическая. Тираж: 100 экз. Подписано в печать 10.02.2016. Усл. печ. л. 16,12. Заказ № 7. Формат 70х100/16. Отпечатано в Издательском центре НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ». Адрес: 420012, г. Казань, ул. Муштари, д. 13.

Перепечатка материалов допускается только с письменного разрешения редакции.

Редакция не несет ответственности за содержание публикаций.

© НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ», 2016 год

СОДЕРЖАНИЕ

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Малофеев Н.Н. РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ 6

Белявский Б.В. ВСЕРОССИЙСКИЙ СЪЕЗД ДЕФЕКТОЛОГОВ О ПУТЯХ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 13

Вачков И.В. ПОЛИСУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД КАК ВОЗМОЖНАЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 21

Демьянчук Р.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 37

Денисова О.А., Леханова О.Л. МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРАКТИКИ ВЫСШЕГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 46

Кузьмина О.С., Чекалева Н.В. РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ПОСРЕДСТВОМ МОДУЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ 53

Семёнова Н.Н. КОНТЕКСТНО-КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗНОГО И КОНСТРУКТОРСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ЗАВЕДЕНИЯ 62

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

Мелина Е.В. ФУНКЦИИ И ЭТАПЫ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ НЕГОСУДАРСТВЕННОГО ВУЗА 69

Фёдорова Т.Т., Любина С.Б. ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН 75

Гоженко К.Н. ТРИГГЕРНЫЕ ТОЧКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНВАЛИДОВ 83

Гончарова О.Л. ДОСТУПНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ИНТЕГРАЦИИ 90

Хромина С.И. ФАКТОРЫ ВВЕДЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ОБУЧАЮЩИЙСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФУНКЦИОНАЛЬНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ» В ФИЗКУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ ВУЗА 95

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИИ

Егоров П.Р. СОЗДАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ 101

Григорьева И.А., Задумова Н.П. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ 111

Павлова Н.В., Соколенко Г.В. ЭЛЕКТРОННЫЕ И ПЕЧАТНЫЕ ПОСОБИЯ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ И ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ 118

Аксенова Г.И., Купцов М.И. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 124

Мюллер Н.В. ОБ АДАПТАЦИОННОЙ ДИСЦИПЛИНЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗИРУЮЩЕГО ПРОФИЛЯ «ВИРТУАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ФИРМЫ - ПРАКТИКА ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» 130

Прохорова И.Н., Птушкин Г.С. НГТУ - РЕГИОНАЛЬНЫЙ РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 134

КЛИНИЧЕСКАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Мовкебаева З.А. ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНВАЛИДОВ В ВУЗАХ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН 140

Москаленко С.В., Жеребненко О.А., Мухаметзянова Ф.Г. ДИНАМИКА КОГНИТИВНОЙ СТРУКТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ВУЗА 148

Гилемханова Э.Н. ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОРЫ РИСКА ФОРМИРОВАНИЯ СКЛОННОСТИ К ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ 156

Грязнов А.Н., Чеверикина Е.А., Васина В.В., Бакиров Р.Т., Шарафеев Е.С. ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫХ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ, СКЛОННЫХ К АДДИКЦИЯМ, В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ РАЗНЫХ УРОВНЕЙ 165

Лушпаева И.И. ПРОБЛЕМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 174

Герасимова В.В., Доманская Е.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ К ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКЕ 182

Зеленская Ю.Б. К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ 190

ИНФОРМАЦИЯ 197

Уважаемые коллеги, друзья!

Позвольте представить Вашему вниманию первый номер журнала «Инклюзия в образовании», учрежденный Университетом управления «ТИСБИ». Основным направлением публикаций является инклюзивное образование в различных контекстах теории и практики. Инклюзивное образование можно признать одним из социальных феноменов современной России. Инклюзивное образование имеет длительную предысторию в зарубежном и короткую в отечественном опыте. Дискуссии о необходимости инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья завершились. Наступило время реальной практики. Идейной основой, двигателем этой трансформации теории и практики выступали международно-правовые акты по правам человека Организации Объединенных Наций (ООН) и Организации ООН по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО). В то же время изменения системы специального образования в глобальном контексте и развитии инклюзивных практик в образовании произошли во многих странах мира.

Университет управления «ТИСБИ» является одним из пионеров инклюзивного среднеспециального и высшего образования в Российской Федерации. Работая в данной сфере почти четверть века, Университет сформировал свою Концепцию, осваивает инновационные подходы, методы и технологии обучения студентов, слушателей с ограниченными возможностями здоровья.

Новый журнал «Инклюзия в образовании» - это площадка для обмена удачным отечественным и мировым опытом инклюзии, региональными примерами создания условий для применения и передачи инклюзивных практик в образовании, вовлечение большего числа представителей педагогического сообщества и широких слоев общественности из разных регионов в процесс выработки решений по развитию инклюзивного образования в России. Предлагаемые редакцией рубрики: «Инклюзивное образование»; «Открытое пространство инклюзии»; «Теория и практика инклюзии»; «Клиническая и специальная психология»; «Коррекционная педагогика» охватывают широкий спектр направлений для публикаций авторов.

Цели, стоящие перед журналом, - систематизировать результаты научных изысканий и практического применения инклюзивного образования; вовлечь в это движение как можно большее число учителей, преподавателей СПО и ВО, волонтеров, объединить усилия ученых, педагогов общего профиля и педагогов-дефектологов, психологов, специалистов иных профилей - всех тех, кто равно заинтересован в развитии инклюзивного образования в России.

Реализация поставленных задач во многом зависит от нас – авторов и читателей нового издания. Вместе мы сделаем мир лучше и добрее, а журнал «Инклюзия в образовании» призван помочь нам в этом!

Главный редактор, ректор НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ», профессор Н.М. Прусс.

Приветствие исполняющего обязанности директора ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования», академика РАО Н.Н. Малофеева

Уважаемые читатели!

От имени Ученого совета Института коррекционной педагогики РАО имею честь приветствовать Вас в день открытия Международного научно-практического конгресса практиков инклюзивного образования и в первом выпуске журнала «Инклюзия в образовании»!

Организатор журнала «Инклюзия в образовании» – Университет управления «ТИСБИ» по праву входит в число отечественных лидеров инклюзивного образования. За два десятилетия целенаправленной деятельности Университет не только освоил и адаптировал современные подходы, методы и технологии обучения и воспитания детей, студентов, слушателей с ограниченными возможностями здоровья, но и сам стал модельным учреждением, успешно реализующим идеи и принципы инклюзии на уровне высшей школы.

Верю, что в этом журнале удастся достичь амбициозных целей, поставленных членами редакционной коллегии: систематизировать результаты научных изысканий и практического отечественного и зарубежного опыта инклюзивного образования; вовлечь в это движение большее число учителей, преподавателей СПО и ВПО, волонтеров, объединить усилия ученых, педагогов общего профиля и педагогов-дефектологов, психологов, специалистов иных профилей – всех, кто равно заинтересован в развитии инклюзивного образования в России.

От всей души желаю Вам успеха на избранном поприще, неиссякаемого жизненного оптимизма, всем тем, кто развивает инклюзивное образование, и тем, ради кого оно строится, доброго здоровья и благополучия!

УДК 376

РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Малофеев Н.Н., *и.о. директора ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской Академии образования», академик РАО, г. Москва*
E-mail: *malofeev@ikp.email*

В статье рассматриваются вопросы развития инклюзивного образования в России как международно-признанного инструмента реализации права каждого человека с ограниченными возможностями здоровья на образование. В условиях происходившей демократизации государства и общества идеи инклюзии получили широкое развитие.
Самый активный отклик они вызвали у родителей детей-инвалидов. В контексте политического переустройства государства и зарождения гражданского общества практика интегрированного и инклюзивного образования заинтересовала также и «прорабов перестройки» отечественного образования, и нарождающиеся неправительственные организации, и СМИ, да и просто людей неравнодушных.
Автор статьи призывает использовать шире зарубежный и отечественный опыт инклюзии, приводит региональные примеры создания условий для применения и передачи инклюзивных практик в образовании, которые, к примеру, были созданы в Университете управления «ТИСБИ».
Ключевые слова: *инклюзивное образование в России, реформы системы образования, специальное образование.*

В отечественной истории инклюзивное образование можно признать одним из феноменов постперестроечной России. Первые обращения к зарубежному опыту и дискуссии о целесообразности организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья пришлись в нашей стране на начало 90-х годов минувшего века. К тому времени трансформации системы специального образования в глобальном контексте и развитии инклюзивных подходов в образовании происходили во многих странах мира. Идейной основой, движителем

этой трансформации выступали международно-правовые акты по правам человека Организации Объединенных Наций (ООН) и Организации ООН по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО). Упомянем некоторые из них:

• Всеобщая Декларация прав человека (ООН, 1948 г.).

• Декларация прав ребенка (ООН, 1959 г.).

• Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (ЮНЕСКО, 1960 г.).

• Международная конвенция о ликвидации всех форм расовой дискриминации (ООН, 1965 г.).

• Декларация социального прогресса и развития (ООН, 1969 г.).

• Декларация о правах умственно отсталых лиц (ООН, 1971 г.).

• Предупреждение потери трудоспособности и восстановление трудоспособности инвалидов (Резолюция 1921 (LVIII) Экономического и Социального Совета ООН - ЭКОСОС, 1975 г.).

• Декларация о правах инвалидов (ООН, 1975 г.).

• Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин (ООН, 1979 г.).

• Всемирная программа действий в отношении инвалидов (ООН, 1982 г.).

• Конвенция о правах ребенка (ООН, 1989 г.).

• Всемирная декларация об образовании для всех - удовлетворение базовых образовательных потребностей (Всемирная конференция по образованию для всех, Джомтьен, 1990 г.).

Базовые документы ООН признавали инклюзию как право на образование без дискриминации на основе равенства возможностей. И в нашей стране сторонники инклюзии заговорили о ней как о международно-признанном инструменте реализации права каждого ребенка (подростка, молодого человека) с ограниченными возможностями здоровья на образование. В условиях происходившей демократизации государства и общества идеи инклюзии получали все большее распространение, самый активный отклик они, по понятным причинам, вызвали у родителей детей-инвалидов, коих по ряду объективных причин не интересовали успехи существовавшей в стране сети специальных (коррекционных) школ. Во-первых, учреждения эти преимущественно являлись интернатами, а потому воспитанники, кто на неделю, кто на учебную четверть, а

кто и с сентября до июнь, расставались с близкими, «изымались» из русла обычной естественной детско-подростковой жизни. Во-вторых, для организаторов системы специального образования главной его целью представлялось освоение обучающимися государственной программы, овладение академическими знаниями. В силу последнего обстоятельства многих явных претендентов на специальное обучение коррекционная школа отторгала как «необучаемых». Наконец, из-за неравномерности распространения на территории СССР сети профильных учреждений многие дети с недостатками умственного и физического развития (воспользуемся действовавшей на тот момент терминологией) не имели возможности осваивать школьную премудрость в стенах специальных школ. Достаточно привести статистику начала 1990-х годов: специальные классы и школы посещало 1,5% детей школьного возраста, то есть всего четвертая часть от общего числа в том нуждавшихся. Неудивительно, что в контексте политического переустройства государства и зарождения гражданского общества практика интегрированного и инклюзивного образования заинтересовала и родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, и «прорабов перестройки» отечественного образования, и нарождающиеся неправительственные организации, и СМИ, да и просто людей неравнодушных.

Достаточно быстро инклюзия становится базовым вектором модернизации школьного образования, главной целью реформирования ранее выстроенной системы специального образования. Заговорили об упразднении специальных (коррекционных) образовательных организаций, а в отдельных регионах от слов перешли к делу.

Стихийно возникшее движение «за инклюзивное образование» стремительно набирало силу, число его приверженцев множилось в геометрической прогрессии. Разумеется, как во всяком новом, тем более столь масштабном начинании, не обходилось без издержек и ошибок, рождающаяся практика намного опережала «догоняющую теорию» - нормативно-правовое и научно-экспериментальное обоснование. Многие ответы педагогам-энтузиастам удастся получить лишь по прошествии двадцати лет движения по избранному маршруту, впрочем, для объективности предоставим слово организаторам состоявшейся в Москве конференции «Инклюзивное образование: методология, практика и технологии» (2011 г.). По их признанию на форуме обсуждались «главные во-

просы начального этапа инклюзии в российском образовании: о содержании понятий «инклюзия», «инклюзивное образование», «ребенок с ограниченными возможностями здоровья», о началах оформления нормативно-правовых основ инклюзии в образовании» [Инклюзивное образование: методология, практика и технологии: Сб. материалов III Междунар. научно-практ. конф. - М., 2015. - С. 11]. По нашему мнению, о нормативно-правовых основах инклюзии, ее тактических и стратегических целях, показаниях и противопоказаниях, содержании, кадровом и учебно-методическом обеспечении, об источниках и объемах финансирования лучше бы было договариваться до массового перевода образовательных организаций на новые рельсы. Но были в движении «натиска и бури» свои очевидные успехи.

Именно благодаря усилиям и настойчивости родительских ассоциаций, педагогов-практиков, людей социально активных инклюзия не осталась на уровне модного тренда, но за короткое время попала в фокус внимания Совета Федерации Федерального Собрания РФ, Государственной Думы и Правительства России, вошла в число основных направлений государственной политики в сфере образования.

Ключевые положения по созданию специальных условий и их перечень для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья нормативно закреплены в Конституции Российской Федерации, положениях Конвенции ООН «О правах инвалидов», Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». Нормативно-правовая база инклюзивного (интегрированного) образования детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья ныне включает ряд актов федерального, ведомственного и регионального уровней. В хронологическом порядке выхода в свет упомянем основные документы:

- «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». Закон Российской Федерации от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ (с доп. и изм.).

- «О концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями). Письмо Минобразования РФ от 16 апреля 2001 г. № 29/1524-6.

- «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года». Распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2001 г. № 1756-р.

- «Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях». Письмо Минобразования РФ от 16 января 2002 г. № 03-51-5ин/23-03.

- «Об организации работы с обучающимися, имеющими сложный дефект». Письмо Минобразования РФ от 03 апреля 2003 г. № 27/2722-6.

- «Об утверждении классификаций и критериев, используемых при осуществлении медико-социальной экспертизы граждан федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы». Приказ Минздравсоцразвития РФ от 22 августа 2005 г. № 535.

- «О порядке и условиях признания лица инвалидом». Постановление Правительства РФ от 20 февраля 2006 г. № 95 (в ред. Постановления Правительства РФ от 07.04.2008 г. № 247).

- «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами». Письмо Минобрнауки РФ от 18 апреля 2008 г. № АФ-150/06.

- «Индивидуальная программа реабилитации ребенка-инвалида, выдаваемая федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы». Приложения № 2 и № 3 к приказу Минздравсоцразвития РФ от 4 августа 2008 г. № 379 н.

- «Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года». Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р.

- «Об утверждении положения о психолого-медико-педагогической комиссии». Приказ Минобрнауки РФ от 24 марта 2009 г. № 95.

- Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», утверждена Президентом Российской Федерации Д.Медведевым 04 февраля 2010 г., Пр-271.

- «О ратификации Конвенции о правах инвалидов». Опубликовано 5 мая 2012 г.

- «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики». Указ Президента РФ от 07 мая 2012 г. № 597.

- «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки». Указ Президента РФ от 07 мая 2012 г. № 599.

- «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы». Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761.

- «Об образовании в Российской Федерации». Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.

- «О коррекционном и инклюзивном образовании детей». Письмо заместителя министра Минобрнауки РФ ИР-535/07 от 07.06.2013 г.

- Государственная программа «Развитие образования», утвержденная постановлением Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. № 295, реализуется с 2013 г. Распоряжениями Правительства Российской Федерации от 14 августа 2013 г. № 1426-р и от 29 июля 2014 г. № 1420-р утверждены планы реализации государственной программы «Развитие образования» на 2013-2015 гг. и на 2014-2016 гг. соответственно.

- «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 г. № 1598.

- «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 г. № 1599.

- Рекомендации по осуществлению государственного контроля качества образования детей с ограниченными возможностями здоровья (проект, разработанный в рамках государственного контракта от 07.08.2013 г. № 07.027.11.0015).

- Проекты адаптированных основных общеобразовательных программ в редакции от 30.03.2015 г.

Таким образом, ныне инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в России опирается на многоуровневую нормативно-правовую базу. Кадровый же вопрос, вопрос квалификации педагогов, включенных и готовящихся вступить в процесс инклюзивного образования, по-прежнему стоит достаточно остро.

В складывающейся ситуации исключительно важную роль играют обмен удачным отечественным опытом инклюзии, региональными примерами «создания условий для применения и передачи инклюзивных практик в образовании, вовлечение большего числа представителей педагогического сообщества и широких слоев общественности из разных регионов в процесс выработки решений по развитию инклюзивного образования в России».

Литература

1. Прусс Н.М. Инклюзивное образование в современной России: состояние и резервы // Вестник «ТИСБИ». - Казань, 2015.

THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN RUSSIA

Malofeev N., *academician, the Director of the Institute of special Pedagogics at the Russian Academy of Pedagogical Education, Moscow.* ***E-mail:*** *malofeev@ikp.email*

Abstract

The article deals with the questions of development of inclusive education in Russia as an internationally recognized instrument of the right of every person with disabilities to education. In condition of current democratization of state and society of inclusion the ideas of inclusive education have been widely developed.

The most active response they awoke in parents of children with disabilities. In the context of political reorganization of the state and the civil society «foremen of perestroika» in national education, emerging non-governmental organizations and the media, and just indifferent people also took a strong interest in origin of the practice of integrated and inclusive education.

The author encourages wider use of European and national experience of inclusion, based on successful regional examples of creating conditions for the use and transfer of inclusive practices in education, which, for example, have been established in the University management «TISBI».

Keywords: *inclusive education in Russia, educational reform, special education.*

Дата поступления 15.01.2016.

УДК 376

ВСЕРОССИЙСКИЙ СЪЕЗД ДЕФЕКТОЛОГОВ О ПУТЯХ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Белявский Б.В., *Центр дошкольного, общего и коррекционного образования ФГАУ «Федеральный институт развития образования», г. Москва, канд. пед. наук, доцент*
E-mail: *specobr2010@yandex.ru*

В статье представлена информация о Всероссийском съезде дефектологов и о путях развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Проведение Съезда было вызвано происходящими интенсивными социально-политическими, экономическими, демографическими и социокультурными изменениями российского общества, отражающимися на развитии всех институтов образования, в том числе и образования детей с ОВЗ и детей-инвалидов.
Ключевые слова: *Всероссийский съезд дефектологов, образование детей-инвалидов, образование детей с ограниченными возможностями здоровья, институты образования, интеграции в общество.*

С 26 по 28 октября 2015 г. в г. Москва прошел I Всероссийский съезд дефектологов (далее – Съезд), в мероприятиях которого приняли участие 1860 делегатов из 75 субъектов Российской Федерации, представлявших разные слои общества - родителей, журналистов, дефектологов, управленцев, педагогов, психологов, медиков, социальных работников, политиков, представителей бизнеса и благотворительных фондов, а также граждане 5 стран: Армении, Белоруссии, Казахстана, Молдовы и США.

Такой масштабный форум людей, связанных с проблемой обучения, воспитания и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), в истории нашей страны проведен впервые.

Проведение Съезда было вызвано происходящими интенсивными социально-политическими, экономическими, демографическими и социокультурными изменениями российского общества, отражающимися на развитии всех институтов образования, в том числе и образования детей

с ОВЗ и детей-инвалидов. В сфере образования и социализации детей с ОВЗ и инвалидностью возник целый ряд проблем, например:

- отсутствие единых позиций и подходов к созданию законодательной, экспертной и социальной базы в отношении детей с ОВЗ и инвалидностью;

- значительные трудности в процессе социализации и социальной адаптации детей с ОВЗ и инвалидностью, их интеграции в общество;

- дети-инвалиды и воспитывающие их семьи являются одной из наиболее незащищенных категорий граждан Российской Федерации, часто семьи с детьми-инвалидами изолированы от общества и т.д.

При этом в последние годы в ряде субъектов Российской Федерации под прикрытием лозунгов: «Равные права всем членам общества на образование», «Дети-инвалиды и дети с ОВЗ должны сидеть за одной партой с их нормально развивающимися сверстниками», а также ссылаясь на п. 3 ст. 44 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», велась агрессивная политика по отношению к системе специального (коррекционного) образования, направленная на ликвидацию специальных (коррекционных) образовательных организаций. По мнению руководителей их законодательных и исполнительных органов такой шаг позволяет экономить финансовые средства.

Да, стоимость пребывания в специальной (коррекционной) образовательной организации одного обучающегося с ОВЗ в несколько раз дороже, чем обучение его нормально развивающегося сверстника в обычной школе. На первый взгляд, закрыв специальную (коррекционную) образовательную организацию (особенно интернат) на 150-180 детей, успешно решается ряд задач:

1. Появляется возможность использования освободившихся помещений под другие нужды.

2. Освобождается большое количество педагогического и обслуживающего персонала (как правило, на 180-200 обучающихся, воспитанников в интернате приходится до 150 взрослых).

3. Отпадает необходимость содержания автотранспорта, имеющегося у школы-интерната.

4. Прекращается финансирование бесплатного содержания детей с ОВЗ в интернате (расходы на питание, обмундирование, учебники и учебные пособия и т.д.).

На взгляд неспециалиста только реализация этих, выше перечисленных, мер может дать большой экономический эффект в сохранении муниципального или регионального бюджета.

К сожалению, такая точка зрения региональных чиновников нашла свое воплощение в закрытии специальных (коррекционных) образовательных организаций. Так, на начало 2009/2010 учебного года в России функционировало 1804 СКОУ, а в 2012/2013 учебном году - соответственно 1708. В 2014-2015 учебном году таких организаций уже стало 1660. При этом создание в общеобразовательных организациях доступной среды для обучающихся с ОВЗ, вопреки поручению Правительства Российской Федерации от 18.11.2009 г. № ВП-П13-6734 «О государственной программе Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2015 годы», значительно отстает от планируемых показателей. К концу 2015 г. менее 20% общеобразовательных организаций были готовы принять физически в своих стенах детей с ОВЗ. При этом местные власти в ряде субъектов Российской Федерации при создании безбарьерной среды в образовательных организациях не учитывают рекомендации Минобрнауки России по рациональному использованию выделяемых денежных средств и особенности расположения конкретной школы. Так, проверка школ Республики Дагестан показала, что в одном из горных селений к входу в школу был смонтирован пандус, соответствующий всем нормативам. Однако сам вход не позволяет проехать коляске через узкие двери, а за порогом расположены ступени, ведущие вниз помещения. Опрос педагогов школы и жителей селения показал, что там нет и никогда не было людей, передвигающихся на инвалидной коляске. А в одной из общеобразовательных школ г. Махачкала все надписи на дверях кабинетов были продублированы рельефно-точечным шрифтом Луи Брайля, хотя ни одного незрячего ученика там нет, так как в городе успешно функционирует специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для детей с нарушением зрения, охватывающая всех детей данной нозологии.

Таких примеров негативной практики внедрения доступной среды в субъектах Российской Федерации можно привести много. Стоит ли так безумно расходовать денежные средства при нынешней экономической ситуации в стране? Почему мы не можем взять пример с других стран?

За примером далеко ходить не надо. В столице союзного нам государства Республики Беларусь в каждом районе имеются дошкольные и

школьные образовательные организации, специализирующиеся на обучении в условиях инклюзии той или иной группы обучающихся, имеющих одинаковое нарушение развития (зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата). Такая специализация позволяет сосредоточить в одной образовательной организации необходимые специальные технические средства (тифлоприборы и читающие комплексы для детей с нарушением зрения, звукоусиливающее оборудование индивидуального и фронтального пользования), доступную школьную среду в виде пандусов, лифтов, расширенных дверных проёмов и оборудованных туалетов для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, звуковых сигналов и дублирования надписей на дверях кабинетов шрифтом Брайля для незрячих и слабовидящих обучающихся, световых сигналов для глухих и слабослышащих, а также фонд специальных учебников для каждой из названных категорий обучающихся. Но самое главное - в штатное расписание такой образовательной организации входят узкие специалисты-дефектологи (сурдо-, тифло- и олигофренопедагоги, специальные психологи и логопеды) и медицинские работники, хорошо знающие особенности психологии детей с ОВЗ и владеющие методиками их обучения.

Такая модель инклюзивного образования позволяет эффективно сопровождать детей с ОВЗ при значительной экономии финансовых средств. Мы же идем своим сложным путем. В последние 2-3 года в ряде субъектов началось объединение образовательных организаций в комплексы, в состав которых в виде структурных подразделений включаются дошкольные, специальные (коррекционные), общеобразовательные организации и даже образовательные организации среднего профессионального образования. Сложность управления такими комплексами, а зачастую и непонимание специфики задач структурных подразделений привели, особенно в дошкольных образовательных организациях, к закрытию ставок учителей-логопедов, психологов, дефектологов и социальных педагогов.

Не случайно Министерство образования и науки Российской Федерации в своем Письме от 7 июня 2013 г. № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей» в адрес органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих управление в сфере образования, рекомендовало не форсировать процесс перевода детей с ОВЗ на инклюзивную форму обучения.

О роли педагога-дефектолога, ответственного за позитивную социализацию данной категории детей, говорила в своем видеообращении к участникам Съезда и заместитель Председателя Правительства Российской Федерации О.Ю. Голодец.

С основным докладом «Приоритеты государственной политики по обеспечению качественного образования для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья» выступил заместитель министра образования и науки Российской Федерации В.Ш. Каганов, который сказал следующее: «Действующий Закон об образовании предписывает, что каждому ребенку, независимо от места жительства, состояния здоровья, социального положения, должны быть созданы все условия для получения доступного и качественного образования. Государство, общество, система образования предпринимают в последние годы колоссальные усилия в этом направлении. Помочь ребенку с ОВЗ реабилитироваться, получить необходимые для жизни компетенции – чрезвычайно сложная задача, которая недостижима без педагогов-дефектологов».

Таким образом, были расставлены акценты в затянувшихся размышлениях: «Нужны ли дефектологи современной школе?» или «Зачем педагог-дефектолог в инклюзивном образовании?». После такого заявления многие специалисты коррекционной педагогики, участники Съезда, вздохнули с облегчением, так как услышали из уст одного из руководителей российского образования заверения о своей необходимости.

Дальнейшее развитие образования детей с ОВЗ обсуждалось все дни работы съезда, в том числе на заседаниях 10 секций и во время проведения 7 «круглых столов».

На секциях «Раннее комплексное сопровождение детей с ОВЗ и их родителей в современном межведомственном пространстве» и «Индивидуализация дошкольного детства через вариативность образовательных программ» большое внимание было уделено совершенствованию методов ранней диагностики и развитию методик по коррекции развития детей с ОВЗ в возрасте от 0 до 7 лет. Именно работа с детьми, имеющими нарушения сенсорного, двигательного и умственного развития, в дошкольном возрасте дает наилучшие результаты в дальнейшей их социализации в обществе через образование. Перед российским образованием на муниципальном, региональном и федеральном уровнях стоит большая задача по созданию адекватных условий по развитию этой категории де-

тей [2-3]. Своевременно начатая работа с ними даст возможность многим детям после дошкольной образовательной организации пойти продолжить обучение в общеобразовательных (массовых) организациях, что объективно будет способствовать экономии расходов денежных средств как в региональных, так и в федеральном бюджетах.

Обсуждение проблемы обучения детей с ОВЗ в дальнейшем шло на секциях «Академическая наука – меняющейся практике помощи детям с ОВЗ», «Подготовка и переподготовка специалистов в свете модернизации образования», «Традиционные и инновационные технологии – людям с инвалидностью», «Развитие социальных проектов по работе с лицами с ОВЗ через взаимодействие» и «Инклюзивное образование - от сегодняшней реальности к долгосрочной перспективе». Общий вывод из их работы заключается в необходимости сохранения ныне действующей системы специального (коррекционного) образования детей с ОВЗ и создания на базе специальных (коррекционных) общеобразовательных организаций ресурсных центров, в задачи которых должны входить вопросы консультирования педагогов массовых образовательных организаций, в том числе и по диагностике, и психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ОВЗ, а также по работе с семьями детей-инвалидов и детей с ОВЗ [1].

Вопросы работы с семьей были рассмотрены и на секции «Современные модели взаимодействия с родителями, воспитывающими ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями развития», прошедшей на базе Московского Центра лечебной педагогики. Очень важно объединить усилия семьи и педагогов в работе по социализации детей, подготовке их к самостоятельной жизни. Центр лечебной педагогики г. Москва и Центр лечебной педагогики и дифференцированного обучения г. Псков служат образцами работы по поддержке семей, имеющих детей со сложной структурой дефекта. Не случайно усилиями их руководителей А.Л. Битовой и А.М. Царева создан межрегиональный союз, включающий в себя организации для указанной категории детей, подведомственные образованию, здравоохранению и социальной защите. Деятельность этого союза и входящих в него организаций направлена на развитие толерантности в нашем обществе, чтобы на практике осуществить слова Л.С. Выготского: «… человечество победит раньше или позже глухоту, слепоту и слабоумие, но гораздо раньше оно победит их социально и педагогически, чем медицински и биологически».

В рамках работы Съезда делегатами, в том числе ведущими учеными, экспертами, представителями общественности, обсуждены приоритеты развития и определены направления повышения качества как специального, так и инклюзивного образования, выявлены «точки роста» инновационного развития системы образования детей с ОВЗ и инвалидностью.

В результате работы Съезда актуализированы вопросы создания условий для позитивной социализации и самореализации особых детей в современном мире, в числе которых:

– индивидуализация образования в общеобразовательной организации и обеспечение вариативности образования детей с ОВЗ;

– развитие междисциплинарных форм образования детей с ОВЗ;

– внедрение инклюзивного образования для различных категорий детей с ОВЗ;

– оценка и контроль качества в сфере образования с учетом внедрения ФГОС начального общего образования для детей с ОВЗ и ФГОС образования для лиц с интеллектуальными нарушениями;

– введение профессионального стандарта «Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог)» и развитие компетенций педагога в работе с детьми с ОВЗ, в том числе социальной и коммуникативной компетенции;

– модернизация профессионального образования специалистов, работающих с детьми с ОВЗ;

– развитие доступной образовательной среды;

– эффективность трудоустройства молодежи с ОВЗ, приобщение ее к разным профессиям;

– мотивирование представителей сферы бизнеса и общественных организаций к участию в судьбе детей с ОВЗ;

– социальная и психологическая поддержка родителей и семей с особыми детьми;

– формирование толерантности к особым детям через образование, культуру и средства массовой коммуникации.

Литература

1. Белявский Б.В. Современное профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в России // Вестник «ТИСБИ». - 2015. - № 1. - С. 27-44.

2. Мухаметзянова Ф.Г., Боговарова В.А. Проблемы объектов и субъектов инклюзивного образования // Психолого-педагогический поиск, 2015. -№ 3 (35). - С. 139-144.

3. Мухаметзянова Ф.Г., Боговарова В.А. Принципы российского инклюзивного образования в контексте проблем субъектов учебно-профессиональной деятельности // Вестник «ТИСБИ». - 2015. - № 1. - С. 52-59.

THE ALL-RUSSIAN CONGRESS OF DEFECTOLOGISTS ON WAYS OF DEVELOPMENT OF TEACHING CHILDREN WITH DISABILITIES

Belavsky B., *PhD, Deputy Head of the Center of Pre-school, General and Special Education at the Federal Institute for Education Development, Moscow*
E-mail: *specobr2010@yandex.ru*

Abstract

The article provides information about the All-Russian Congress of defectologists and the ways of development of the system of educating children with disabilities. The Congress took place due to intense social, political, economic, demographic and cultural changes, going on in the Russian society, and affecting the development of the institutions of education, including the education of children with disabilities.

Keywords: *All-Russian Congress of defectologists, education of disabled children, children with special needs, educational institutions, community integration.*

Дата поступления 01.12.2015.

УДК 378

ПОЛИСУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД КАК ВОЗМОЖНАЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Вачков И.В., *профессор кафедры общей психологии Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, д-р психол. наук, профессор*
E-mail: *igorvachkov@mail.ru*

Приведены методологические основания полисубъектного подхода к взаимодействию субъектов инклюзивной образовательной среды. Показана необходимость разработки полисубъектного подхода именно в отношении системы инклюзивного образования. Раскрыта сущность понятия полисубъектного взаимодействия среди других видов педагогического взаимодействия. Это понятие определяется автором как такая форма непосредственного взаимодействия субъектов друг с другом, которая способна порождать их взаимную обусловленность, особую степень близости отношений, наиболее благоприятные условия для развития и характеризуется особым типом общности – полисубъектом. Полисубъект понимается как целостное динамическое психологическое образование, отражающее феномен единства развития субъектов, находящихся в субъект-субъектных отношениях. В системе инклюзивного образования полисубъектное взаимодействие в общности «учитель – обучающиеся» является результатом развития субъектности всех членов общности. В качестве видов взаимодействия рассмотрены субъектно-отчужденное, субъект-объектное и субъект-субъектное взаимодействия. В рамках последнего выделяются деятельно-ценностное и собственно полисубъектное взаимодействия.

Предпосылки полисубъектного подхода к педагогическому взаимодействию в инклюзивном образовании

В неявном виде идея полисубъектности встречается в работах педагогов, начиная с XVIII в. Эта идея отражалась в указаниях на связь между развитием учителя и ученика, о единстве их духовного роста, о свойствах общности людей в процессе их активного и творческого взаимодействия друг с другом и т.д. Но лишь примерно с начала 1990-х годов проблема субъекта и косвенно полисубъекта стала пристально изучаться

не только представителями научной школы С.Л. Рубинштейна, но и исследователями других школ (Вачков, 2007; Головей, Петраш, 2007; Давыдов, 1988; Зимняя, 2010; Кудрявцев, Уразалиева, 2005; Орлов, 2010; Панов, 2008; Слободчиков, Исаев, 1995; и др.). Очень большой вклад в этот процесс внес В.А. Петровский, начавший заниматься проблемой субъектности с 1970-х годов. Оформились положения о необходимости развития субъектного потенциала личности ребенка, прежде всего, в педагогической и возрастной психологии и особенно явно в теории развивающего образования. Это развитие достаточно долго рассматривалось в отрыве от развития субъектности учителя. Однако в последние годы XX в. появились работы, в которых высказывалась мысль о том, что профессионализм педагога напрямую связан с его способностью становиться полноценным субъектом педагогической деятельности и развивать субъектный потенциал учащегося (Аксенова, 1998; Волкова, 1998; Маркова, 1996; Митина, 2010; Серегина, 1999; и др.).

В первое десятилетие XXI в. проблема полисубъектности оказалась в фокусе внимания специалистов и породила несколько новых направлений в изучении саморазвития и соразвития субъектов образовательной среды. Можно смело утверждать, что с позиций полисубъектного подхода могут быть по-новому осмыслены некоторые реалии современной практики образования (например, особенности взаимодействия учителей, обучающихся с ОВЗ и их здоровых сверстников), предложены новые психолого-педагогические технологии, намечены пути преодоления традиционных образовательных проблем.

Положения полисубъектного подхода, активно разрабатываемые в настоящее время, на наш взгляд, могут быть продуктивно использованы в практике инклюзивного образования. Представляется, что с позиций этого подхода могут быть раскрыты новые возможности разработки особых педагогических технологий, в которых нуждается инклюзивное образование. Переосмысление того, что делает педагог, с новой точки зрения, как правило, помогает ему увидеть новые перспективы, новые возможности и новые стратегии своей деятельности. Уверенность в значительных потенциалах концепции полисубъектности в приложении к инклюзивному образованию связана со следующими моментами.

Во-первых, одной из основных задач инклюзивного образования выступает помощь школьнику с ОВЗ и его здоровым сверстникам в становле-

нии их как полноценных субъектов саморазвития. Решение этой задачи требует научного обоснования новых концептуальных положений и разработки конкретных эффективных психолого-педагогических технологий. Полисубъектный подход рассматривает данную задачу как центральную.

Во-вторых, идея о слитности, единстве процессов развития отдельных субъектов образовательной среды уже сейчас находит свое воплощение в ряде особых систем, методов и технологий, нацеленных на личностное развитие обучающихся. Многие исследователи говорят о возникающем *новом типе взаимодействия* между педагогом и школьниками, который особенно ярко проявляется в инклюзивном образовании. Полисубъектный подход нацелен на раскрытие условий, принципов, закономерностей и психологических механизмов такого взаимодействия.

В-третьих, именно в инклюзивной образовательной среде обостряется проблема реализации взаимодействия, основанного на субъект-субъектных отношениях. Следует заметить, что даже в профессиональной области «человек-человек» далеко не всегда такой уровень взаимодействия оказывается нужным. Но успешность педагогического труда определяется возможностью перехода на такой уровень, который способствует развитию субъектности всех участников образовательного процесса. Полисубъектный подход стремится объяснить, каким образом это происходит.

В-четвертых, традиционно в педагогической и социальной психологии исследователи изучают особенности групп обучающихся и межличностное взаимодействие в этих группах, а также стадии развития классных коллективов. В рамках таких исследований учитель выступает только как внешний фактор, *воздействующий* на социальную систему «извне». С позиций психологии труда учителя происходит изучение организации взаимодействия педагога с обучающимися, но опять-таки односторонне («от учителя»). Однако в реальности все происходит в единстве, все процессы обоюдны. Почему-то исследований именно взаимодействия учителя и школьников в рамках *единой развивающейся системы* чрезвычайно мало. Вместе с тем, очевидно, что противопоставление учителей и обучающихся в анализе, отказ от рассмотрения их *совместности* в деятельности в значительной степени сужают возможности адекватного понимания инклюзивного образовательного процесса. При использовании полисубъектного подхода общность «учитель – обучаю-

щиеся» рассматривается как единая развивающаяся система и выявляются закономерности и специфика развития этой системы.

Субъектность как важнейшая категория полисубъектного подхода

Понятия «субъект» и «субъектность» наделяются в философской, психологической и педагогической литературе самыми разными значениями. Попытаемся разобраться с этими понятиями, начав с их этимологии. Как известно уже младшим школьникам, в предложении выделяют подлежащее (кто или что действует), сказуемое (что делает) и второстепенные члены. Подлежащее – на латыни звучит так: *subjectum.* М.Хайдеггер писал: «Subjectum по существу своего понятия есть то, что в каком-то исключительном смысле заранее всегда уже пред-лежит, лежит в основе чего-то и таким образом служит ему основанием» (Хайдеггер, 1988, с. 266).

Но что это означает – быть «под-лежащим»? Можно переформулировать вопрос: лежащим-в-основе чего оказывается субъект?

С.Д. Дерябо считает, что возможны два варианта ответа на этот вопрос: а) субъектность предполагает основоположенность только своему собственному внутреннему, психологическому, «феноменальному» миру; б) субъектность задает основу не только «феноменального», но и «физического», внешнего, материального, объективного мира (Дерябо, 2002). По его мнению, следует выбрать второй вариант. Тогда субъектность открывается в способности субъекта «полагать себя в основу» и самого себя, и своего экологического мира. Субъектность проявляется в трех необходимых и достаточных сущностных свойствах человека: 1) самоупорядочивания, которое наиболее ярко выражено в феномене целеполагания; 2) самопричинения, которое отражено в феномене воли; 3) саморазвития, которое особенно отчетливо обнаруживает себя в феномене неадаптивной активности.

Проанализировав многочисленные трактовки сущности, природы, структуры и динамики развития субъектности (Абульханова, 2011; Зимняя, 2010; Петровский, 2010; Рубинштейн, 2012; Сергиенко, 2012; Серых, 2009; Улыбина, 2001; и др.), можно предложить следующее определение субъектности: *это системное человеческое качество, в котором реализуется важнейшая интенция человека как субъекта – стремление к про-*

явлению и реализации себя как в пространстве собственного внутреннего мира, так и в пространстве окружающего мира, рассматриваемого как «мой дом»; при этом субъектность наиболее ясно проявляется именно на границе этих двух миров, являющейся подвижной и отражающей противоречивое, динамичное и взаимодополняющее единство внешнего и внутреннего.

В рамках полисубъектного подхода можно развести понятия «личность» и «субъект»: личность является формой существования субъектности, «лицом» субъекта, реализацией конкретных способов его презентации себе и другим.

Раскроем сущность необходимых и достаточных свойств субъекта, указанных С.Д. Дерябо (Дерябо, 2002):

1. *Самоупорядочивание.* Это свойство характеризует способность человека приводить свои качества и особенности в соответствие с качествами окружающего мира.

Проиллюстрируем данное свойство примером: представим себе ученика 11-го класса (например, учащегося с ОВЗ при сохранном интеллекте, обучающегося в инклюзивном образовательном учреждении), который планирует по окончании школы поступать в вуз. Он является большим любителем компьютерных игр, а также с удовольствием играет в школьной музыкальной группе. Однако желание стать студентом престижного вуза заставляет его отказаться от многочасовых сидений за дисплеем и увлеченного музицирования, вместо этого ему необходимо старательно готовиться к ЕГЭ, участвовать в предметных олимпиадах, возможно, посещать дополнительные занятия. Иными словами, возникает необходимость переструктурировать иерархию своих мотивов в соответствии с поставленной целью, изменить свои особенности (влечения, желания, предпочтения, пристрастия) в соответствии с теми условиями, которые задает в данный момент окружающий мир. Безусловно, можно этого не делать и гордо заявить о желании оставаться самим собой. Но на самом деле это не будет проявлением субъектности.

2. *Самопричинение.* Это свойство определяет способность человека стать началом причинного ряда, ведущего к изменениям в себе и в окружающем мире, т.е. стать «причиной себя в мире». Иначе говоря, данное свойство субъектности связано со степенью активности человека (а не реактивности) и его способностью управлять своей жизнью.

Можно продолжить пример, приведенный выше: наш гипотетический герой может реагировать на новые возникающие ситуации, а может упорно двигаться к достижению своей цели, порождая нужные условия. Выбрав наиболее привлекательный для себя вуз, он соберет всю необходимую информацию о нем, изучит отзывы студентов и выпускников, соотнесет их с востребованностью выпущенных этим вузом специалистов на рынке труда, убедится, что выбор правильный (в противном случае найдет другой вуз). Потом позвонит в приемную комиссию, может быть, начнет посещать подготовительные курсы, тщательно подготовится к ЕГЭ и в итоге заслуженно сядет на студенческую скамью. Если даже этого не произойдет, он не станет оправдывать свою неудачу неблагоприятными обстоятельствами, а удача будет закономерным результатом его собственных усилий.

3. *Саморазвитие.* Это свойство задает способность к постоянному позитивному самоизменению, выходу за пределы собственных границ для преодоления тех трудностей, которые встают перед нами. Английское определение «*self-made man*» («человек, сделавший себя сам») касается именно человека, обладающего этим свойством. Был от природы хилым и слабым - в результате постоянных спортивных занятий обрел мускулы и силу; недостаточно знаний – часы, проведенные за книгами, превратили его в энциклопедиста; не владел навыками построения взаимодействия с новыми людьми – после участия в тренингах общения стал мастером общения.

Типы взаимодействия между людьми

Не всякое взаимодействие между людьми можно назвать полисубъектным. Существуют разные уровни взаимодействия, и полисубъектное является одним из них.

Прежде чем их выделить, объясним, по каким параметрам и почему следует соотносить типы взаимодействия субъектов.

Есть три важнейшие реальности, в которых проявляется субъект: познание (мира, себя, других), отношение (к миру, к себе, к другим), преобразование (мира, себя, других). Процессы познания, отношения и преобразования описываются в многочисленных психологических теориях. Выделение этой триады оказывается очень распространенным мето-

дом структуризации многих психологических феноменов. Они находят свое отражение в трехкомпонентной структуре Я-концепции Р.Бернса (образ Я, самооценка и потенциальные поведенческие реакции) (Бернс, 1986). В своей концепции межличностного взаимодействия А.А. Бодалев выделяет гностический, аффективный и праксический компоненты (Бодалев, 1996). Когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты называются в структуре самосознания И.И. Чесноковой (Чеснокова, 1977). Те же стороны (коммуникативная, перцептивная и интерактивная), по мнению Г.М. Андреевой, присутствуют в общении (Андреева, 2010). С.Д. Дерябо рассматривает трехкомпонентную структуру субъектности (человек познающий, человек относящийся и человек преобразующий) (Дерябо, 2002).

Взаимодействие субъектов также может быть охарактеризовано с помощью совокупности трех основных параметров, отражающих связь с реальностями познания, отношения и преобразования. Когнитивная характеристика взаимодействия связана со способностью рассматривать себя как целостность (реальность познания). Способность субъектов к осознанию системы отношений между ними является вторым параметром (реальность отношений). Третьим параметром выступает направленность деятельности на развитие себя и другого (реальность преобразования). Дополнительной характеристикой является центрация субъекта. Это параметр, относящийся ко всем субъектным «ипостасям». При разных типах взаимодействия центрация происходит на совершенно разных вещах.

Легко заметить логику изменений центрации. На нижней ступени она как бы рассеяна, четко ни на чем не зафиксирована. Это «рассыпанная» центрация. На следующей ступени центрация «замкнутая», она «схлопывается» внутри индивида. Затем она преобразуется в «шаблонную», поскольку связана со стандартами и образцами. И на самом высоком уровне центрация становится «объединяющей», выводящей субъекта на уровень глубинных контактов с миром и другими людьми.

В представленной типологии не рассматриваются «несимметричные» взаимодействия, т.е. взаимодействия между субъектами, имеющими разный психологический статус (находящимися на разных уровнях), поскольку это сильно усложнит задачу описания.

Во-первых, самый низкий уровень – это такое взаимодействие, при котором люди в строгом смысле не обладают субъектными качествами и

не осознают ни себя, ни другого в качестве субъектов. Иными словами, оба взаимодействующих человека не видят ценности ни в себе, ни в партнере. Можно этот уровень определить как предсубъектное или субъектно-отчужденное взаимодействие. В педагогическом взаимодействии такая ситуация, по-видимому, встречается крайне редко. Примером может служить поведение малопригодного к педагогической деятельности учителя, который, будучи и сам не слишком высокого мнения о себе, не задумываясь, использует принуждение и подавление по отношению к ученику, в котором он вообще не видит личности и который отвечает ему тем же.

Во-вторых, это взаимодействие такого уровня, при котором Другой уже воспринимается, но каждым участником рассматривается как объект, имеющий определенные характеристики. Однако самого себя каждый из участников ценит как субъекта. «Мы почитаем всех нулями, а единицами себя», - как писал поэт. Этот тип взаимодействия хорошо известен, и нет необходимости останавливаться на нем подробно.

В-третьих, это взаимодействие на уровне, который уже относят к субъект-субъектному. При этом анализ позволяет указать в рамках данного уровня два подуровня, каждый из которых имеет свои особенности, участники взаимодействия видят ценность и в себе, и в Другом. Но на первом подуровне ценность партнера как субъекта опосредствована совместной деятельностью в отличие от второго, на котором ценность Другого рассматривается как безусловная, иначе говоря, здесь Другой приобретает самоценность. Первый подуровень характеризуется как взаимодействие субъектов, отношения которых определяются задачами и целями совместной личностно-значимой для каждого члена сообщества общественно ценной деятельности (Петровский, 1982). При таком взаимодействии цели, задачи, содержание, структура, методы и формы совместной деятельности опосредуют межличностные субъект-субъектные отношения партнеров и придание ими ценности друг другу. Такое взаимодействие может быть названо деятельно-ценностным.

В качестве примера, иллюстрирующего проявление первого из этих подуровней субъект-субъектного взаимодействия в инклюзивной образовательной среде, можно указать на довольно типичную ситуацию, когда для достижения победы школы, например, в конкурсе инновационных образовательных программ для системы инклюзивного образования, учителя объединяются, активно, результативно, а порой даже творчески

сотрудничают, поскольку понимают, что от вклада каждого зависит итог. Однако едва конкурс завершается, возобновляются привычные конфликты, дрязги, разногласия, взаимные обвинения.

Второй подуровень субъект-субъектного взаимодействия и является в предлагаемой типологии полисубъектным. Именно на этом подуровне происходит взаимное возвращение участниками взаимодействия отраженной субъектности (Петровский, 2010). Каждый из них получает возможность в новом цикле взаимодействия выступить как субъект по отношению к собственной субъектности (в ее отраженной форме). Феномен отраженной субъектности, выявленный В.А. Петровским и определяемый им в общем плане как форма идеальной представленности и продолженности одного человека в другом, может быть отнесен к важнейшим характеристикам полисубъектного взаимодействия. Достижение высшего уровня – полисубъектного взаимодействия – является, по всей видимости, достаточно редко встречающейся ситуацией в силу сложности и непривычности его для инклюзивной образовательной среды. Эти своеобразные «прорывы к Другому» не могут быть слишком протяженными во времени.

Стоит оговориться, что в данной статье речь идет об интра-полисубъектном взаимодействии (т.е. взаимодействии внутри общности «учитель – обучающиеся»), а не об интер-полисубъектном (между общностями).

Таким образом, в рамках представленной уровневой типологии выделены следующие типы общностей: совокупность предсубъектов, атомарный коллективный субъект, корпоративный коллективный субъект, полисубъект (характеристики представлены в таблице 1).

При этом в качестве критерия выделения различных типов выступает способность к рассмотрению себя и общности как целостности.

1. Совокупность людей, не связанных совместной деятельностью и не отражающих друг друга в качестве субъектов, как нулевой уровень коллективного субъекта соотносится с «предсубъектным» взаимодействием. В этом случае человек не способен воспринять свое Я как целостную систему и не способен отразить другого в качестве субъекта, поскольку отражающий всегда отражает только иную форму собственной природы (Г.Гегель, С.Д. Дерябо, С.Н. Смирнов и др.). Не рассматри-

вается и общность как целостность. Коллективный субъект не образуется. Подобную общность можно назвать совокупностью предсубъектов.

2. Общность следующего типа описывается в терминах субъект-объектного взаимодействия. Проявления субъектности связаны с центрацией на себе и направлены на использование других людей в собственных целях. При этом эгоистичность не означает способности рассматривать свое Я как целостность, как единую систему. Вместе с тем, субъекты уже выделяют свою общность как целостность в противопоставлении к «Они». Лингвистический анализ позволяет признать подходящим для обозначения подобной общности название «атомарный коллективный субъект». Этот и следующий тип общности в силу присущих им признаков могут быть отнесены к категории коллективного субъекта.

3. Хотя деятельно-ценностное взаимодействие характеризуется наличием субъект-субъектных отношений в общности, ее члены вступают в эти отношения лишь постольку, поскольку они продиктованы совместной деятельностью. Здесь проявляется способность к рассмотрению себя и общности как целостных систем. Но этот уровень еще нельзя считать полисубъектным, поскольку другие общности рассматриваются как лишенные субъектной целостности и отражаются как объекты. Эта особенность, характеризуемая как групповая (корпоративная) закрытость, позволяет назвать выделяемую общность корпоративным коллективным субъектом. Очевидно, существуют подтипы этого типа, описываемые в социальной психологии как группы разного уровня развития, члены которых в той или иной степени объединены совместной деятельностью.

4. Способность к построению не только внутригрупповых субъект-субъектных отношений, но и межгрупповых является отличительной чертой следующего типа общности. Иными словами, полисубъектное взаимодействие характеризуется опорой на субъект-субъектные отношения в ситуации создания связей с другими полисубъектами и общностями иных типов. Субъекты, входящие в эту общность, оказываются способны рассматривать как субъектную целостность и себя, и свою общность, и другие общности. Такой полисубъект не является замкнутой системой, напротив, возможности его расширения практически безграничны. Субъекты, вступающие в такое взаимодействие, способны к рассмотрению целостности как субъекта не только себя, своей и других общно-

стей, но и мира, способны к ощущению подлинного целостного единства себя и мира. Такая общность и называется полисубъектом.

Сущность полисубъекта и полисубъектного взаимодействия

Полисубъект – это развивающаяся общность, в которой развитие каждого субъекта опосредствовано совместной творческой деятельностью и общением с другими субъектами и включено в единый целостный процесс. По-видимому, полисубъект как общность развивается только в том случае, когда процесс саморазвития становится естественным и необходимым для всех входящих в него субъектов. Основным условием его развития (как и у отдельного субъекта) выступает повышение уровня самосознания входящих в него субъектов.

Полисубъект отличается от других общностей траекторией рефлексии: в случае широко понимаемого «коллективного субъекта» (т.е. общностей более низкого уровня) происходит движение от Я к Мы, в случае полисубъекта по восходящей спирали совершается ряд циклов Я → Мы → Я → … Развитие каждого конкретного полисубъекта происходит, безусловно, специфическим образом. У разных полисубъектов могут быть разными и направление движения, и темп, и достижения на тех или иных этапах, и протекание кризисов развития.

Итак, полисубъектное взаимодействие – это такая форма непосредственного взаимодействия субъектов друг с другом, которая способна порождать их взаимную обусловленность, особую степень близости отношений, наиболее благоприятные условия для развития и характеризуется особым типом общности – полисубъектом. Полисубъект понимается как целостное динамическое психологическое образование, отражающее феномен единства развития субъектов, находящихся в субъект-субъектных отношениях. Сущность полисубъекта проявляется в способности к творческой активности, к осознанию системы отношений между субъектами, к образованию общего семантического пространства, а также в способности к преобразованию окружающего мира и себя, способности выступать как целостный субъект, развивая субъект-субъектные отношения с другими общностями.

Некоторые характеристики полисубъекта

В инклюзивной образовательной среде наибольшее значение имеет полисубъект «учитель – обучающиеся», в котором один полюс образует фигура педагога, а второй – общность обучающихся. Этот второй полюс

имеет свой внутренний уровень взаимодействия – всю совокупность диадных субъект-субъектных взаимодействий «ученик – ученик». Изучение данного уровня взаимодействий требует специального рассмотрения, которое не входит в задачи нашего исследования.

В гипотетической ситуации разрушения «субъект-субъектных» отношений между полюсами «педагог» и «обучающиеся» возможным (но не обязательным) оказывается такое развитие событий, когда класс (без учителя) становится самостоятельным полисубъектом, т.е. превращается в общность высокого уровня развития. Однако, с точки зрения эффективности образовательной системы, большего внимания заслуживает именно двухполюсной полисубъект «учитель – обучающиеся», развитие которого, видимо, и определяет успешность инклюзивного образования.

Характеристики полисубъекта «учитель – обучающиеся» будут определяться взаимодействием компонентов полисубъекта, в качестве которых выступают отдельные обучающиеся (или группы внутри класса) и учитель. Для достижения полисубъектного уровня взаимодействия в общности «учитель – обучающиеся» требуется приложить немало усилий, многое будет зависеть от средств, используемых субъектами для развития определяющих признаков полисубъектности: способности к рассмотрению себя и общности как целостности, способности к осознанию системы отношений между субъектами, направленности деятельности на развитие себя и партнера. Среди разнообразных психологических характеристик полисубъекта особую роль играет его семантическое пространство, с помощью которого можно оценить степень единства и целостности полисубъекта. Наличие в достаточной степени непротиворечивого семантического пространства, общего для всех субъектов общности, выступает в качестве одного из важных показателей уровня развития полисубъекта.

Таким образом, возможность становления у обучающегося субъекта саморазвития возникает тогда, когда он включен в общность «учитель – обучающиеся», являющуюся полисубъектом саморазвития.

Выводы

1. Полисубъектное взаимодействие выступает как видовое по отношению к субъект-субъектному взаимодействию и может порождать особый тип общности – полисубъект. Вторым видом субъект-

субъектного взаимодействия является деятельно-ценностное, которое происходит внутри корпоративного коллективного субъекта. Субъект-объектный уровень взаимодействия характеризует атомарный коллективный субъект. На уровне субъектно-отчужденного взаимодействия фиксируется совокупность предсубъектов.

2. Полисубъектное взаимодействие – это такая форма непосредственного взаимодействия субъектов друг с другом, которая способна порождать их взаимную обусловленность, особую степень близости отношений, наиболее благоприятные условия для развития и характеризуется особым типом общности – полисубъектом.

3. Полисубъект понимается как целостное динамическое психологическое образование, отражающее феномен единства развития субъектов, находящихся в субъект-субъектных отношениях. Сущность полисубъекта проявляется в способности к творческой активности, к осознанию системы отношений между субъектами, к образованию общего семантического пространства, а также в способности к преобразованию окружающего мира и себя, способности выступать как целостный субъект, развивая субъект-субъектные отношения с другими общностями. В системе инклюзивного образования полисубъектное взаимодействие в общности «учитель-обучающиеся» является результатом развития субъектности всех членов общности.

4. Критериальными признаками полисубъектности, отражающими важнейшие свойства субъектности – способности к познанию, формированию отношения и преобразованию, выступают, соответственно, способность к рассмотрению себя и общности как целостности, способность к осознанию системы отношений между субъектами и направленность деятельности на развитие себя и другого.

Литература

1. Абульханова К.А. Соотношение индивидуальности и личности в свете субъектного подхода // Мир психологии. - 2011. - № 1. С. 22-31.

2. Аксенова Г.И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дисс. … д-ра психол. наук. - М., 1998.

3. Андреева Г.М. Социальная психология. - М.: Аспект Пресс, 2010.

4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. - М.: Прогресс, 1986.

5. Бодалев А.А. Психология общения. - М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.

6. Вачков И.В. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию // Вопросы психологии. - 2001. - № 3. - С. 16-29.

7. Волкова Д.Э., Орлов А.Б., Орлова Н.А. Знак, метафора, символ - методология субъектности // Психология. Ж-л Высшей школы экономики. - 2010. - № 7 (3). - С. 89-119.

8. Волкова Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: Автореф. дисс. …

д-ра психол. наук. – Н.Новгород, 1998.

9. Головей Л.А., Петраш М.Д. К проблеме развития субъекта деятельности / В кн.: Л.А. Коростылева (отв. ред.). Психологические проблемы самореализации личности. - СПб., 2007.

10. Давыдов В.В. О понятии личности в современной психологии // Психологический ж-л. - 1988. - № 4. - С. 22-32.

11. Дерябо С.Д. Феномен субъектификации природных объектов: Автореф. дисс. … д-ра психол. наук. - М., 2002.

12. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2010.

13. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. Предпосылки личностного роста в развивающем образовании // Вопросы психологии. - 2005. - № 4. - С. 52-62.

14. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.

15. Митина Л.М. Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы. - М.: ПИ РАО; МГППУ, 2010.

16. Мухаметзянова Ф.Г., Аксенова Г.И. Феномен субъектности студента и курсанта вуза: современный взгляд на проблему // Прикладная юридическая психология. -2015. - № 1. - С.10-21.

17. Панов В.И. Субъектность как единица анализа психического развития (на примере развития двигательной активности дошкольников) / В кн.:. А. Л. Журавлев, В.В. Знаков, З.И. Рябикина (отв. ред.). Личность и бытие: субъектный подход: Материалы научной конф., посвященной

75-летию со дня рождения А.В. Брушлинского, 15-16 окт. 2008 г. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. - С. 159-162.

18. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. - М.: Политиздат, 1982.

19. Петровский В.А. Существует ли Я-субъект познания // Методология и история психологии. - 2010. - № 1. - С. 136-148.

20. Петровский В.А. Человек над ситуацией. - М.: Смысл, 2010.

21. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. - СПб.: Питер, 2012.

22. Сергиенко Е.А. Принципы психологии развития: современный взгляд // Психологические исследования. - 2012. - № 5 (24).

23. Серегина И.А. Психологическая структура субъектности как личностного свойства педагога: Автореф. дисс. … д-ра психол. наук. - М., 1999.

24. Серых А.Б. Развитие субъектности как условие формирования психологической готовности будущего педагога к профессиональной деятельности / Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования. - Калининград: Изд-во РГУ им. И.Канта, 2009. - С. 60-63.

25. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. - М.: Школа-Пресс, 1995.

26. Улыбина Е.В. Психология обыденного сознания. - М.: Смысл, 2001.

27. Хайдеггер М. Европейский нигилизм / В кн.: Проблема человека в западной философии. - М.: Прогресс, 1988. - С. 261-313.

28. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. - М.: Наука, 1977.

THE POLYSUBJECT APPROACH AS A POSSIBLEMETHODOLOGICAL BASIS FOR INCLUSIVE EDUCATION

Vachkov I., *Professor of General Psychology at the Russian Academy of National Economy and Public Service under the President of the Russian Federation, Professor, Doctor of Psychology.* ***E-mail:*** *igorvachkov@mail.ru*

Abstract

The author presents methodological bases for a polysubject approach to interaction of subjects in an inclusive educational environment. The importance and need to develop non-polysubject approaches to the system of inclusive education are shown. The essence of the concept of inter-action of a polysubject within other pedagogical interactions is revealed. This concept is defined by the author as such form of direct interaction of subjects with each other, which is able to generate their mutual conditionality, especially the closeness of the relationship, the most favorable conditions for the development and is characterized by a

special type of community – a polysubject. The polysubject is understood as integral dynamic psychological education, reflecting the unity of the phenomenon of time-development of the subjects, which are in the subject-subject relationship. In the system of inclusive education the polysubject interaction in the «the teacher - the student» community is the result of subjectivity of all members of the community. A subject - a distracted, a subject - an object and a subject - a subject interactions are considered as different types of interaction. Within the later one can distinguish dynamic-axiological and actually polysubject.

Ключевые слова: *субъект, субъектность, полисубъект, субъект-субъектное взаимодействие, субъект-объектное взаимодействие, полисубъектное взаимодействие, общность «учитель - обучающиеся».*

Keywords: *subject, subjectivity, polysubject, subject-subject interaction, subject-object interaction, polysubject interaction, «teacher – student» community.*

Дата поступления 12.01.2016.

УДК 159.9.072.43

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Демьянчук Р.В., *Институт специальной педагогики и психологии, канд. психол. наук, доцент, г. Санкт-Петербург, Россия*
E-mail: *rdconsult@yandex.ru*

В статье рассматривается динамика профессионально-личностного развития педагогов, установленная с помощью математико-статистического анализа распределения степени выраженности личностных качеств педагогов в разных возрастных группах. Особое внимание уделяется анализу психологического содержания изменений диагностических показателей по шкалам лжи и социальной интроверсии. Делается предположение о том, что наиболее целесообразно обеспечивать инклюзивное образование, прежде всего, посредством привлечения педагогов возрастной группы до 30 лет, имеющих профессиональный стаж в пределах 10 лет, которые по своим личностным качествам могут быть наиболее продуктивны в решении образовательных задач в условиях инклюзии.
Ключевые слова: *педагог, личность, профессионально-личностное развитие, инклюзивное образование.*

Несмотря на значительный отечественный опыт развития различных форм совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей, развивающихся без отклонений [8], только в последние годы инклюзивное образование приобрело характер широко распространенной формы организации образовательного процесса. Важно отметить, что институционализация инклюзивного образования сопровождается немалым количеством трудностей, в числе которых недостаточная готовность педагогов - как профессиональная, так и психологическая. Эта проблема диктует необходимость разработки подходов как в обучении специалистов современных образовательных организаций, так и в контексте психологического сопровождения уже действующих педагогов. В этой связи чрезвычайно актуален аспект исследования профессионального становления и профессионально-личностного развития.

В научной психологической и педагогической литературе широко используется термин «профессиональное становление» личности, рассматриваемое с различных позиций. Например, Н.С. Пряжников (1997) трактует профессиональное становление как длительный процесс развития личности с начала формирования профессиональных намерений до полной реализации себя в профессиональной деятельности. Т.В. Зеер (1997) рассматривает «профессиональное становление» как формообразование личности, адекватное требованиям профессиональной деятельности. К.М. Левитан (1991) учитывает контекст становления в решении профессионально значимых, все более усложняющихся задач – познавательных, морально-нравственных и коммуникативных, в процессе чего профессионал овладевает необходимым комплексом связанных с его профессией деловых и нравственных качеств. С.Н Костромина указывает на «сопряжение профессионального и личностного (механизм трансцендирования), обеспечивающее формирование профессиональной позиции и профессионального самосознания за счет построения личностью системы критериев осознания себя в качестве субъекта собственной профессиональной деятельности» [6, с. 27].

В философском понимании становление – это категория, выражающая спонтанность, изменчивость вещей и явлений – их непрерывный переход в другое, приобретение новых признаков и форм в процессе развития, приближение к определенному состоянию (С.М. Вишнякова, 1999). В этой связи становление личности профессионала - это «спектр процессов формирования и изменения личности в различные периоды освоения профессии», характеризующийся «появлением и закреплением психических новообразований, отражающих положительную динамику развития личности на этапе профессиональной подготовки и в профессиональной сфере деятельности и общения» [1, с. 14].

Все чаще используется термин «профессионально-личностное развитие», подчеркивающий процесс сближения «Я-образа» и образа эталона личности профессионала» [4, с. 25]. По нашему мнению, этот термин также применим к обозначению процесса целенаправленного воздействия на формирующегося профессионала, который характеризуется интенцией стимулирования становления профессионального самосознания и профессионально-значимых качеств.

Рассматривая профессиональное развитие личности, многие исследователи выделяют стадии, уровни, этапы, которые проходит специалист в своем профессиональном продвижении.

К.М. Левитан (1991) в контексте исследования становления личности учителя выделяет три основные стадии: подготовительная (довузовская) стадия, связанная с выбором профессии; начальная (вузовская) стадия, во время которой формируются основы профессионально важных умений и свойств личности профессионала; основная (послевузовская) стадия. Это период развития всех сущностных сил личности с целью ее полной самореализации в профессиональной деятельности. На данном этапе происходит становление личности профессионала.

Т.В. Зеер (1988) выделяет 4 стадии профессионального становления личности профессионала:

1) формирование профессиональных намерений: осознанный выбор личностью профессии на основе учета своих индивидуально-психологических особенностей;

2) профессиональная подготовка или обучение: освоение системы профессиональных знаний, умений и навыков, формирование профессионально важных качеств личности, склонность и интересы к будущей профессии;

3) профессионализация или профессиональная адаптация: вхождение и освоение профессии, профессиональное самоопределение, приобретение профессионального опыта, развитие свойств и качеств личности, необходимых для квалифицированного выполнения профессиональной деятельности;

4) мастерство, частичная или полная реализация личности в профессиональной деятельности: качественное творческое выполнение профессиональной деятельности, интеграция сформированных профессионально важных качеств личности в индивидуальный стиль деятельности.

Основным движущим механизмом профессионально-личностного развития является противоречие между сложившимися свойствами личности и объективными требованиями ведущей деятельности, во

многом предопределяющей дальнейшее развитие личности изменением актуальных и формированием новых свойств личности.

Указанное позволяет допустить, что требуется новый взгляд на этапность становления личности педагога (ориентированный, прежде всего, на динамику личностных свойств).

Нами проведено исследование 502 педагогов дошкольных образовательных учреждений и школ, из них специальных (коррекционных) образовательных учреждений – 264 человека, общеобразовательных учреждений – 238 человек. Численное распределение испытуемых по видам коррекционных образовательных учреждений представлено в таблице.

Таблица. Распределение испытуемых экспериментальной группы по видам образовательных учреждений

Виды специальных (коррекционных) образовательных учреждений	Количество испытуемых
Для детей с нарушением зрения (III, IV видов)	35
Для детей с нарушением слуха (I, II видов)	36
Для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (VI вида)	67
Для детей с задержкой психического развития (VII вида)	59
Для детей с умственной отсталостью (VIII вида)	67

Важно отметить рандомизированный характер выборок, не предполагавший какой-либо дифференциации испытуемых, что позволяет оценить наиболее общие характерные психологические особенности. Это, в свою очередь, дает возможность анализировать полученные данные с учетом особенностей профессиональной педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, сочетающих специфику как массовых, так и коррекционных образовательных организаций.

Для изучения личностных особенностей использована методика многофакторного исследования личности (СМИЛ) в модификации Л.Н. Собчик; для установления распределения личностных различий по возрастным группам педагогов использован дисперсионный анализ данных.

Личностный профиль исследуемых педагогов представлен на рисунке.

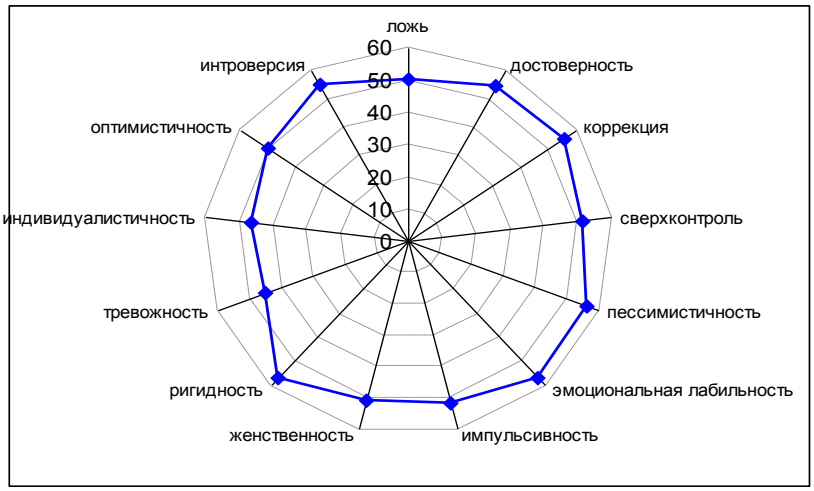


Рис. Личностный профиль современного педагога

Как видно из рисунка, многие личностные черты современного педагога можно признать акцентуированными, ряд из них – затрудняющими адаптацию к условиям внедряемого инклюзивного образования. Особенно это ригидность, социальная интроверсия и пессимистичность, которые играют (при установленном уровне выраженности) существенную роль в проявлениях склонности к непринятию инноваций (к числу которых, несомненно, для многих педагогов относится и инклюзия).

Представляет интерес возрастная динамика профессионально-личностного развития педагогов.

Статистически достоверные различия между возрастными группами педагогов до 30 лет и от 30 лет и старше установлены по трем шкалам из предусмотренных использованной методикой СМИЛ: лжи (показатели возрастают, $p = 0{,}020$), социальной интроверсии (показатели возрастают, $p = 0{,}028$), оптимистичности (показатели снижаются, $p = 0{,}037$). Это позволяет утверждать, что становление личности педагога в профессии включает в себя два основных этапа, переход между которыми сопровождается наиболее значимым изменением личностного профиля. Однако имеются изменения, которые отмечаются в динамике десятилетних циклов.

Так, например, склонность к искажению информации о себе с возрастом нарастает. Достоверно различаются группы в возрасте до 30 лет и старше 50 лет (p = 0,005), а также в возрасте 30-39 лет и старше 50 лет (p = 0,034). Такая динамика позволяет предположить, что с возрастом педагоги все больше стремятся к поддержанию своего авторитета как в глазах окружающих, так и в собственных (что следует из анонимности проведенного исследования). Это затрудняет принятие своей новой роди в условиях инклюзивного образования при отсутствии предшествующего опыта работы с детьми с ОВЗ.

С другой стороны, возможно несколько иное обоснование такой закономерности, в особенности, если учесть тот факт, что между возрастными группами 30-39 лет и 40-49 лет не установлено статистически достоверных различий. Возможная причина в том, что возраст 30-49 лет является наиболее продуктивным (с точки зрения акмеологического подхода) и сопровождающимся наибольшей уверенностью в себе и своих силах.

Наши данные позволяют допускать, что начиная с 50-летнего возраста, педагог особенно остро ощущает снижение своих физических возможностей. Вероятно, для него также наступает период осознания смены поколений профессионалов и неизбежности внедрения новых технологий, появления иного видения способов решения профессиональных задач, видоизменения методических и дидактических элементов и многих других изменений. В свете сопутствующих таким переменам переживаний специалист этой возрастной категории для подержания своего рейтинга, с одной стороны, и для сохранения и восстановления энергетического баланса - с другой, включает механизмы дополнительных психологических защит, в которых, возможно, ранее не было столь острой необходимости.

Показатели по шкале социальной интроверсии возрастают неравномерно. Наименьшие показатели отмечены в возрастной группе до 30 лет, наибольшие – в возрастной группе старше 50 лет. Именно между двумя этими возрастными группами и отмечаются достоверные различия (p = 0,031). Начинающий педагог, не имеющий пока существенного опыта работы и сталкивающийся в условиях инклюзивного образования с противоречивыми проявлениями особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья, необходимостью индивидуализации работы, актуальностью обмена информацией между специалистами раз-

ного профиля и более опытными коллегами, проявляет готовность к тесному сотрудничеству. Кроме повышения профессиональной успешности, это, возможно, дает ему большую уверенность в правильности организации и содержания своей работы. С ростом профессионального мастерства и уверенности в себе и своих силах педагог начинает дистанцироваться от коллег. Возможными факторами этого являются также поиск своего педагогического «почерка», проявления профессиональной деформации, явления кризиса среднего возраста. Кроме этого, нельзя не учесть и внешние факторы, такие как необходимость самореализации в семейной жизни, воспитания собственных детей и др.

Дальнейшее становление профессионального самосознания, однако, приводит к снижению уровня социальной интроверсии. Это, наиболее вероятно, является следствием накопления профессионального опыта, который показывает, что эффективность чрезмерно автономизированного педагога в специальном и инклюзивном образовании крайне низка. Только в слаженной системе психолого-педагогического медико-социального сопровождения развития ребенка, во взаимодействии специалистов разного профиля, в обсуждении актуальных и потенциальных возможностей воспитанника или обучающегося рождаются наиболее правильное видение работы и максимальная реализация своего вклада в общее дело. Логично констатировать и то, что в возрасте 40-49 лет меньшее влияние начинают оказывать и внешние факторы.

Возрастная группа старше 50 лет характеризуется повторным взлетом социальной интроверсии. Наиболее вероятным является влияние формирующегося эмоционального выгорания, что вынуждает педагога расширять сферу экономии эмоций, в том числе связанных с общением. Кроме этого, важно не забывать изначальную сущность понятия «интроверсия» (по К.Г. Юнгу). Возможно, в этой возрастной группе педагог в большей степени энергетически переориентирован на свой внутренний мир, а в меньшей – на мир внешний. Больше начинает осознавать дефицит энергии и стремится его профилактировать. Больше начинает доверять внутренней оценке себя, своей эффективности, а в меньшей – оценке внешней.

Полученные нами эти и иные данные, уточняющие специфику становления личности педагога, работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья, а также специфику организации психологиче-

ской поддержки специалистов школы [3; 4], позволяют предполагать, что наиболее целесообразно обеспечивать инклюзивное образование (как инновационную форму организации образовательного процесса), прежде всего, посредством привлечения педагогов возрастной группы до 30 лет, имеющих профессиональный стаж в пределах 10 лет. Именно эта группа по своим личностным качествам может быть наиболее продуктивна как в контексте соответствующего повышения квалификации и переподготовки, так и в реализации задач обучения, воспитания, коррекции и социализации обучающихся в условиях инклюзии. Также необходимо дальнейшее совершенствование организации и содержания профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов, учитывающее актуальные и потенциальные условия инклюзивного образования. Равным образом, как и разработка подходов к обеспечению психологического сопровождения педагогов.

Литература

1. Бордовская Н.В. Профессионально-личностное развитие будущего специалиста: проблемное поле исследований // Профессионально-личностное развитие будущего специалиста: Сб. ст.; Под ред. Н.В. Бордовской. - СПб., 2012. - С. 3-24.

2. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. - М., 1999.

3. Демьянчук Р.В. Актуальные возможности организации психологической поддержки педагогов в современной школе // Вестник СПбГУ. - Серия 12. - 2011. - № 4. - С. 173-177.

4. Демьянчук Р.В. Становление личности педагога специального (коррекционного) образовательного учреждения: Монография. - СПб.: Изд-во СПбГУ, 2009.

5. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. - Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988.

6. Костромина С.Н. Психология профессионального развития на этапе обучения в вузе // Профессионально-личностное развитие будущего специалиста: Сб. ст. / Под ред. Н.В. Бордовской. - СПб., 2012. - С. 25-75.

7. Левитан К.М. Личность педагога: становление и развитие. - Саратов: Изд-во Сарат. гос. ун-та, 1999.

8. Малофеев Н.Н. Интегрированное обучение: ситуация России XXI века // Специальное образование. - 2005. - № 5. - С. 8-13.

9. Мухаметзянова Ф.Г., Боговарова В.А. Проблемы объектов и субъектов инклюзивного образования // Психолого-педагогический поиск. - 2015.- № 3 (35). - С. 139-144.

10. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда. - М.; Воронеж, 1997.

PROFESSIONAL AND PERSONAL FORMATION OF TEACHERS IN INCLUSIVE EDUCATION

Demyanchuk R., *The Institute of Special Pedagogy and Psychology, Ph.D., Associate, Professor*
E-mail: *rdconsult@yandex.ru*

Abstract

The article touches upon the problem of dynamics of professional and personal formation of teachers, established with the help of mathematical-statistical analysis of the distribution of the severity of personal qualities of teachers in different age groups. Special attention is paid to analysis of psychological content of changes in diagnostic indices on the scale of lies and social introversion. The assumption was made that the most appropriate way to ensure an inclusive education system can be carried out, first of all, through the involvement of teachers under 30, with not less than 10 years of professional experience, because their personal qualities can be more productive in solving educational problems in the conditions of inclusion.

Keywords: *teacher, identity, personal and professional formation, inclusive education.*

Дата поступления 10.12.2015.

УДК 378

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРАКТИКИ ВЫСШЕГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Денисова О.А., *д-р пед. наук, профессор*
Леханова О.Л., *канд. пед. наук, доцент*
ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»,
г. Череповец, Россия
E-mail: *den-lg5@mail.ru*

В статье представлены различные аспекты обеспечения практики высшего инклюзивного образования. Как показывает опыт, инструментом практического обеспечения высшего инклюзивного образования в вузах, как правило, становятся внутренние локальные акты; создаваемые внутри университетов специальные структуры и службы; социальные и образовательные инициативы, реализуемые конкретным учреждением высшего профессионального образования.
Ключевые слова: *инклюзивное образование, практика высшего инклюзивного образования, доступная среда, лица с ограниченными возможностями здоровья.*

Вопросы доступности образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью являются актуальными на всех уровнях образования для всех субъектов образовательного пространства Российской Федерации. Имеющийся в России и за рубежом опыт показывает, что обеспечение доступности образовательных услуг во многом определяется не только и не столько архитектурной доступностью и дизайном образовательной среды, но и готовностью специалистов образовательной организации к комплексному и профессиональному сопровождению инклюзивного образования, наличием в организации системы методического обеспечения вариативного и индивидуально-ориентированного образования лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Наиболее остро вопрос о методическом обеспечении инклюзивного образования стоит применимо к уровню высшего образования, так как до недавнего времени вопрос о сопровождении образования студентов с ОВЗ и инвалидностью, несмотря на имеющийся в России опыт профессионального образования лиц данной категории, не входил в сферу широкого

профессионального обсуждения и не регламентировался нормативными документами соответствующего уровня.

Современные нормативные и правовые документы, регулирующие деятельность вузов в сфере образования лиц с ОВЗ и инвалидностью, достаточно четко и однозначно прописывают требования к организации специальных условий для обучения лиц данной категории.

Как показывает опыт, инструментом практического обеспечения высшего инклюзивного образования в вузах, как правило, становятся внутренние локальные акты; создаваемые внутри университетов специальные структуры и службы; социальные и образовательные инициативы, реализуемые конкретным учреждением высшего профессионального образования.

Имеющийся в ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет» (ЧГУ) опыт подготовки дефектологов [1; 2], наличие специалистов по образованию лиц с ОВЗ и инвалидностью среди профессорско-преподавательского состава университета позволили вузу предвосхитить упомянутые выше нормативные инициативы профильного министерства и ведомства и системно подойти к проблеме профессионального обеспечения и комплексного сопровождения высшего образования лиц с ОВЗ и инвалидностью в региональном многопрофильном вузе. Так, в 2012 г. в ЧГУ прошло обсуждение и принятие Целевой программы «Формирование универсальной среды в ЧГУ на 2013-15 гг.». В 2013 г. обеспечено создание Ресурсного центра поддержки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью и работающих с этой категорией лиц, что позволило ЧГУ осуществлять обучение лиц с ОВЗ и инвалидностью по широкому спектру профессий и специальностей, обеспечивая максимальную приближенность места обучения таких граждан к месту их проживания, создавая доступность образовательных и воспитательных услуг в соответствии с разработанной дорожной картой обучаемого.

Функционирующий в ЧГУ Ресурсный центр поддержки обучающихся с ОВЗ и инвалидностью и работающих с этой категорией лиц (РЦ) обеспечивает сопровождение высшего профессионального образования лиц с ОВЗ и инвалидностью и функционально объединяет специалистов по работе с этим контингентом (профессорско-преподавательский состав кафедры дефектологического образования (логопеды, сурдопедагоги, тифлопедагоги, специальные психологи); профессорско-преподавательский состав факультета биологии и здоровья человека, ка-

федры физической культуры (специалисты по адаптивной физической культуре); профессорско-преподавательский состав Института педагогики и психологии, кафедры психологии (психолог-консультант); студентов-тьюторов волонтерского отряда ЧГУ «Импульс» и студентов-тьюторов Студенческой психологической службы ЧГУ). РЦ работает в координационном взаимодействии с управленческими структурами вуза (управление по воспитательной работе, управление по стратегическому развитию, студенческий отдел кадров, учебно-методическое управление, управление информационных технологий, управление административно-хозяйственного развития, приемная комиссия, институты и факультет).

ЧГУ заключены договора о сотрудничестве, обеспечивающие создание системы внешнего партнерства вуза с медицинскими, социальными, реабилитационными, административными, общественными и научными организациями и объединениями, учреждениями культуры и искусства, в том числе с Комитетом социальной защиты населения г. Череповец, Центром занятости населения города, некоммерческими региональными общественными организациями инвалидов и их родственников «Я Могу», РОО «Мы вместе», НКО «Благотворительный фонд помощи инвалидам-колясочникам «Храбрые русские сердца», Спортивным клубом инвалидов, региональными отделениями ВОИ, РОО молодых инвалидов «Ареопаг», инклюзивными и коррекционными школами, социально-реабилитационными центрами, благотворительным фондом «Дорога к дому» и другими организациями города.

Значительные усилия специалистов университета нацелены на формирование социально-психологического климата, способствующего адаптации и интеграции в образовательном пространстве вуза лиц с ОВЗ и инвалидностью; развитие инклюзивной культуры у студентов и работников университета; развитие и совершенствование образовательного процесса и профориентационной работы с лицами с ОВЗ и инвалидностью; формирование благоприятных условий физической среды для получения высшего, дополнительного и послевузовского образования и последующего трудоустройства обучающихся с ОВЗ и инвалидностью; создание условий для реабилитации лиц с ОВЗ и инвалидностью; большое внимание уделяется информационной поддержке высшего инклюзивного образования.

В ЧГУ функционирует корпоративный образовательный портал, созданный разработчиками на платформе Sakai. На портале для сотрудников университета (разработчиков образовательных программ, преподавателей, работников структурных подразделений ЧГУ) создан сайт «ИнклО», содержащий методические материалы по высшему инклюзивному образованию студентов с ОВЗ и инвалидностью. Структура сайта содержит следующие разделы:

1. Общие вопросы образования студентов с инвалидностью в ЧГУ:

- Нормативные основы обучения студентов с инвалидностью в вузе.
- Выдержки из стандартов ВПО и ВО.
- Требования к кадровому обеспечению высшего образования студентов с ОВЗ и инвалидностью.
- Срок получения высшего образования.

2. Словарь специальных терминов, сокращений и определений.

3. Психофизические особенности студентов с ОВЗ и инвалидностью:

- Особенности студентов с нарушениями зрения.
- Особенности студентов с нарушениями слуха.
- Особенности студентов с нарушениями речи.
- Особенности студентов с инвалидностью по соматическому профилю.
- Особенности студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата и детским церебральным параличом (ОДА и ДЦП).

4. Специализированные адаптационные дисциплины - аннотации, программы, учебно-методические материалы (УММ), фонды оценочных средств (ФОС).

5. Программа личностного и профессионального развития - адаптационное содержание для студентов с ОВЗ и инвалидностью, для студентов комбинированных академических групп.

6. Адаптивная физическая культура - аннотация, программы.

7. Рекомендации по проектированию и разработке образовательных программ (ОП), рабочих программ учебных дисциплин (РПУД), программ практик, программ научно-исследовательской работы (НИР), программ итоговой государственной аттестации (ИГА) (для бакалавров, специалистов, магистров, аспирантов):

a) для слабовидящих студентов;

b) для слабослышащих и позднооглохших студентов;

c) для студентов с нарушениями ОДА и ДЦП;

d) для студентов с нарушениями речи;

e) для студентов с инвалидностью по соматическому профилю.

Помимо этого, в ЧГУ разработано и представлено для коллективного пользования ресурсное обеспечение, включающее:

1. Примерное содержание раздела для ОП «Особенности организации образовательного процесса для лиц с ОВЗ и инвалидностью (по различным нозологиям)».

2. Примерное содержание раздела РПУД (модуля) «Особенности преподавания дисциплины для лиц с ОВЗ и инвалидностью (по различным нозологиям)».

3. Примерное содержание раздела программы НИР «Особенности организации и проведения научно-исследовательской работы для лиц с ОВЗ и инвалидностью (по различным нозологиям)».

4. Примерное содержание раздела программ практик «Особенности организации и проведения практики для лиц с ОВЗ и инвалидностью (по различным нозологиям)».

5. РПД, УММ, ФОС курса по выбору для всех специальностей (направлений подготовки бакалавриата, специалитета, магистратуры, аспирантуры) в ЧГУ «Введение в инклюзивное образование».

Все ресурсы для коллективного пользования детализированы в соответствие с нозологией нарушения и имеют внутреннюю структуру. Так примерное содержание раздела программ практик «Особенности организации и проведения практики для лиц с ОВЗ и инвалидностью (по различным нозологиям)» содержит несколько подразделов: 1) общие сведения, где представлены нормативные основы разработки раздела; 2) требования к материально-технической базе практики в соответствие с имеющимися у студента ограничениями; 3) рекомендации по адаптации форм отчетных документов по практике; 4) рекомендации по адаптации процедуры проведения промежуточной аттестации; 5) адаптационные и вспомогательные технологии, рекомендуемые к использованию в процессе практики; 6) методические рекомендации по организации практики студентов с ОВЗ и инвалидностью; 7) дополнительное информационно-методическое обеспечение практики. Аналогичное структурирование предусмотрено для программ НИР, ИГА, РПУД (модулей), изучаемых студентами с ОВЗ и инвалидностью.

Созданная система методического сопровождения включает разработку методических рекомендаций для структурных подразделений ЧГУ. Например, для работников приемной комиссии проводится ежегодный инструктаж по приему лиц с ОВЗ и инвалидностью в ЧГУ, обновляются раздаточные методические материалы и информация на сайте ЧГУ для абитуриентов. Для специалистов учебно-методического управления проводится инструктаж по созданию специальных условий для реализации образовательного процесса лиц с ОВЗ и инвалидностью (методические рекомендации по разработке нормативов времени для преподавателей, осуществляющих обучение лиц с ОВЗ и инвалидностью; разработка учебных планов, соответствующих требованиям ФГОС ВПО и ФГОС ВО в части образования лиц с ОВЗ и инвалидностью; разработка индивидуальных образовательных программ для лиц с ОВЗ и инвалидностью). Для специалистов управления административно-хозяйственного развития разработаны рекомендации по созданию архитектурной доступности образовательного пространства ЧГУ, паспортизации доступности зданий и сооружений, находящихся на территории ЧГУ для лиц с ОВЗ и инвалидностью, и т.д. Описанное методическое обеспечение позволило эффективно выстроить и реализовать систему сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью и работающих с этой категорией лиц на различных образовательных ступенях в вузе. В ЧГУ на постоянной основе реализуются мероприятия по формированию в вузе социально-психологического климата, способствующего интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательную и социокультурную среду университета («Программа личностного и профессионального развития», «Школа студенческих кураторов и игротехников», «Школа карьеры»). Реализуемое содержание программ содержат специальные техники, способствующие формированию в студенческих коллективах инклюзивной культуры, толерантного отношения и копинг-поведения. В 2014 г. ЧГУ стал вузом - партнером ГБОУ ВПО г. Москва «Московский городской психолого-педагогический университет» по реализации проекта «Разработка и апробация модели учебно-методического центра, обеспечивающего получение высшего образования инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья с различными нозологиями» (государственный контракт от 14.11.2014 г. № 05.043.11.0044). В рамках сотрудничества обучающиеся в ЧГУ студенты с ОВЗ и инвалидностью, преподаватели и сотрудники вуза получили возможность участвовать в сетевом обучении с применением ди-

станционных технологий, предоставлять в библиотеку и пользоваться ресурсами коллекции методических материалов по различным аспектам обучения детей и молодежи с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (с учетом различных нозологий) и коллекцией учебных материалов для обучения лиц с инвалидностью, созданных на платформе Электронной библиотеки МГППУ. Регулярное участие сотрудников РЦ в мероприятиях международного, федерального, регионального уровней позволяет изучать и анализировать опыт коллег по вопросам высшего инклюзивного образования, позиционировать и обсуждать собственные наработки.

Таким образом, накопленный в ЧГУ методический опыт и социокультурные практики чрезвычайно полезны для многопрофильных вузов, где студенты с ОВЗ и инвалидностью обучаются по разным направлениям и специальностям подготовки, имеют различные типы и степени ограничений функций жизнедеятельности.

Литература

1. Денисова О.А., Леханова О.Л., Поникарова В.Н. Стратегия и тактики подготовки педагогов инклюзивного образования // Дефектология. – 2012. - № 3. – С. 81-90.

2. Денисова О.А., Леханова О.Л. Роль высшего образования в создании условий для инклюзивного образования в Вологодской области // Инклюзивное образование: результаты, опыт, перспективы: Сб. материалов III Междунар. научно-практ. конф.; Под ред. С.В. Алехиной. – М.: МГППУ, 2015. – С. 235-244.

TUTORIAL GUIDANCE OF PRACTICAL TRAINING IN INCLUSIVE EDUCATION AT UNIVERSITY LEVEL

Denisova O., *Doctor of Pedagogics, Professor, Federal State Budget Educational Institution for Higher Professional Education, Cherepovets State University, Cherepovets, Russia.*

Lekhanova O., *PhD, Candidate of Pedagogics, Federal State Budget Educational Institution for Higher Professional Education, Cherepovets State University, Cherepovets, Russia*

E-mail: *den-lg5@mail.ru*

Abstract

The article presents the analysis of various aspects of practical training in universities with inclusive forms of education. Experience shows that internal local acts become a practical tool to ensure higher inclusive education in universities, as well as departments and special services created within the university and social and educational initiatives implemented by a certain institution of higher professional education.

Keywords: *inclusive education, practical training in inclusive education at a university level, accessible environment, persons with disabilities.*

Дата поступления 22.01.2016.

УДК 378

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ПОСРЕДСТВОМ МОДУЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

Кузьмина О.С., Чекалева Н.В., *ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск, Россия*
E-mail: *floranse@mail.ru*

В статье представлены результаты реализации компетентностного подхода в подготовке педагогов к инклюзивному образованию посредством модульной программы. Подготовка педагогов к работе в системе инклюзивного образования предусматривает обращение к новым ценностям и смыслам педагогической деятельности в отношении детей с ОВЗ. Единицей профессионального обучения в логике компетентностного подхода является профессиональная задача.
Ключевые слова: *компетентностный подход, подготовка педагогов к инклюзивному образованию, модульная программа, дети с ОВЗ, профессиональная задача.*

Проблеме подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в последние годы посвящено множество исследований. Раскрывается сущность инклюзии как социально-педагогического феномена (Е.Л. Агафонова, С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, А.Ю. Шеманов и др.), рассматривается понятие «инклюзивная компетентность» и освещаются этапы формирования инклюзивной компетентности будущих учителей (Л.М. Кобрина, О.С. Панферова, М.М. Тавакалова, И.Н. Хафизуллина, А.Я. Чигрина, Ю.В. Шумиловская и др.), описываются особенности подготовки педагогов к коррекционной деятельности в общеобразовательной школе (А.Н. Гамаюнова, Н.А. Ряписов, А.Г. Ряписова, Н.Я. Семаго, Т.Ю. Четверикова, И.М. Яковлева и др.), доказывается необходимость своевременной подготовки образовательной организации, инклюзивной образовательной среды для включения детей с различными нарушениями в развитии (С.Н. Викжанович, О.А. Козыре-

ва, Н.А. Медова, С.И. Сабельникова, Е.В. Самсонова, А.С. Сиротюк и др.) [1; 2; 4; 6; 7].

Несмотря на наличие большого числа трудов, посвященных совершенствованию педагогического мастерства специалистов и определению условий их личностно-профессионального саморазвития, вопросы, касающиеся специфики подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, по-прежнему остаются на периферии исследовательских интересов ученых.

В целях подготовки педагогов к инклюзивному образованию в Омском государственном педагогическом университете была разработана модульная программа, определены содержание данной программы и технология ее реализации [5]. Методологическим основанием разработки данной программы стали личностно-деятельностный, аксиологический и компетентностный подходы. Основываясь на положениях аксиологического подхода, укажем, что подготовка педагогов к работе в системе инклюзивного образования предусматривала обращение к новым ценностям и смыслам педагогической деятельности в отношении детей с ОВЗ [8]. Гуманистические идеи, заложенные в этом подходе, позволили влиять на изменение ценностно-смысловых установок педагога, направив его на создание условий для удовлетворения особых образовательных потребностей ребенка с ОВЗ.

Ориентация на положения личностно-деятельностного подхода обеспечивала возможность придать подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования особую значимость. В контексте личностно-деятельностного подхода процесс обучения рассматривался как погружение педагогов в деятельность [5]. Создавались условия для переориентации с прослушивания учебной информации на активное решение педагогами профессиональных задач. При этом личностный компонент данного подхода предусматривал, что все обучение должно строиться с учетом прошлого опыта педагогов, их личностных особенностей в субъектно-субъектном взаимодействии.

В соответствии с теоретическими основами компетентностного подхода содержание программы подготовки к работе в условиях инклюзивного образования было направлено на развитие у педагогов профессиональной компетентности и включало совокупность профессиональных задач.

Рассматривая профессиональную компетентность как результат подготовки, ученые Санкт-Петербурга (В.А. Козырев, С.А. Писарева, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына и др.) раскрывают ее как интегральную характеристику, определяющую способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, жизненного опыта, ценностей и наклонностей [3]. При этом «способность» авторами рассматривается не как «предрасположенность», а как «умение». Кроме того, названными учеными определены сущностные признаки компетентности: деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях; умение осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации.

Следует указать, что единицей профессионального обучения в логике компетентностного подхода является профессиональная задача. При этом совокупность профессиональных задач образует «ядро» содержания образования, а этапы становления профессиональной компетентности определяют логику «развертывания» ее содержания.

В работах ученых отмечается, что компетентность всегда проявляется в деятельности: при решении педагогами профессиональных задач и одновременно с этим при условии глубокой личностной заинтересованности в данном виде деятельности.

Решение этих задач предполагало формирование у педагогов мотивационно-ценностной, операционально-деятельностной и рефлексивно-оценочной готовности, а также способности к осуществлению нового для них вида педагогической деятельности – к реализации инклюзии.

Целью разработанной модульной программы в контексте компетентностного подхода стало развитие профессиональной компетентности педагогов в области организации инклюзивного образования [5]. Реализация программы предусматривала решение ряда задач:

- актуализация понимания педагогами сущности инклюзивного образования, его целевых и ценностных установок;

- способствование формированию у педагогов знаний о психолого-педагогических закономерностях и особенностях возрастного и личностного развития детей с ОВЗ;

- создание условий для развития у педагогов способности к эмпатии, к корректному и адекватному восприятию детей с ОВЗ;

- содействие развитию у педагогов умений адекватно отбирать и применять в процессе организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием современные технологии и методы обучения, учитывая особые образовательные потребности детей с ОВЗ;

- создание условий для развития у педагогов умений работать в междисциплинарной команде, обеспечивающей комплексный характер психолого-педагогического сопровождения каждого ребенка с ОВЗ, интегрированного в образовательную среду здоровых сверстников;

- обучение педагогов умению разрабатывать индивидуальные адаптированные образовательные программы для детей с ОВЗ, обучающихся в условиях инклюзии;

- способствование профессиональному самообразованию педагогов, развитию их способностей определять и анализировать проблемы инклюзивной практики.

Остановимся на содержании модульной программы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Структура программы представлена пятью модулями:

1. Инклюзивное образование как социально-педагогический феномен.

2. Особые образовательные потребности детей с ОВЗ.

3. Технологии, методы и формы организации инклюзивного образования.

4. Технологии формирования у детей с нормальным психофизическим развитием толерантного отношения к сверстникам с ОВЗ.

5. Организация и содержание работы междисциплинарной команды, работа психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПК).

Выбор тематики и количества модулей обусловлен следующим. Во-первых, направленность представленной программы касается развития профессиональной компетентности педагогов, т.е. их способности решать пять групп профессиональных задач:

- понимать философию инклюзивного образования, знать психолого-педагогические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей с ОВЗ, находящихся в условиях инклюзивной образовательной среды, и уметь выявлять данные закономерности и особенности;

- уметь отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, а также проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием;

- применять различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса, ориентированные на ценностное отношение к детям с ОВЗ и инклюзивному образованию в целом;

- создавать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образовательного пространства и использовать ресурсы, имеющиеся у образовательной организации для развития всех детей;

- осуществлять профессиональное самообразование по вопросам совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием [5].

Во-вторых, были приняты во внимание круг проблемных вопросов, характер трудностей, с которыми сталкиваются педагогические работники, задействованные в инклюзивном образовании.

Каждый модуль имеет свою специфику, в то же время в совокупности они обеспечивают формирование мотивационно-ценностной, операционально-деятельностной, рефлексивно-оценочной готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. В каждый модуль включена одна профессиональная задача, при решении которой педагогам предлагалось разработать алгоритм выхода из проблемы, восполнить недостающую информацию, осуществить систематизацию этой информации, провести сравнительные исследования, представить проект или модель решения данной задачи.

Для оценки качества инклюзивных процессов в содержание модуля 1 включена тема «Критерии и показатели готовности образовательной организации к инклюзивному образованию». Такая необходимость обусловлена тем, что эффективность организации инклюзивного образования зависит не только от уровня компетентности педагогов, но и от совокупности условий, которые создаются на базе образовательного учреждения. Контроль за усвоением педагогами знаний, умений осуществлялся посредством тестирования и получения конечных продуктов, т.е. по результатам решения профессиональной задачи модуля. Круг тем, предложенных в данном модуле, позволил педагогам погрузиться в проблему организации инклюзивного образования, а также способствовал формированию представлений о сущности инклюзии.

Представим пример содержания профессиональной задачи модуля 1 (см. табл.).

Таблица. Профессиональная задача модуля 1 «Инклюзивное образование как социально-педагогический феномен»

Профессиональная задача модуля	*Обобщенная формулировка задачи* В Федеральном законе «Об образовании в РФ» инклюзивное образование трактуется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Однако многие обучающиеся, воспитанники с ОВЗ получают образование в условиях специальных образовательных организаций либо остаются неохваченными системой образования. *Ключевое задание* Дайте описание модели инклюзивного образования в одном из регионов РФ. *Контекст решения задачи* Для организации инклюзивного образования должны быть созданы специальные условия: обеспечение устойчивой государственной политики в регионе; наличие нормативно-правовых основ инклюзивного образования; формирование толерантного отношения социума к проблемам инвалидности; своевременное выявление онтогенетических отклонений и своевременная комплексная помощь; подготовка компетентных педагогов; разработка технологий организации инклюзивного образования; обеспечение «безбарьерной среды»; снабжение современными техническими средствами; организация комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, которые обучаются в условиях инклюзии; разработка программно-методического сопровождения коррекционно-образовательного процесса. *Задания, которые приведут к решению (продукту)* 1. Определите, какое теоретическое знание поможет решить задачу. 2. Изучите международные и федеральные нормативные документы, регламентирующие организацию инклюзивного образования. 3. Соберите информацию о том, как решают эту задачу в одном из регионов РФ. 4. Сравните региональную модель организации инклюзивного образования с отечественным и зарубежным опытом. Представьте результаты сравнений в таблице. 5. Выделите критерии и показатели готовности образовательной организации к инклюзивному образованию.

Продукты модуля	1. Модель инклюзивного образования в одном из регионов РФ. 2. Перечень документов, необходимых для организации инклюзивного образования в образовательной организации. 3. Сравнительная таблица моделей организации инклюзивного образования в разных регионах РФ. 4. Краткое описание критериев и показателей готовности образовательной организации к инклюзивному образованию.

При решении представленной профессиональной задачи педагоги уточняли значение таких понятий, как «инклюзивное образование», «адаптированная образовательная программа», «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья», «индивидуальный учебный план», «специальные условия», «готовность образовательной организации к инклюзивной практике». Изучались международное и федеральное законодательство в области организации образования детей с ОВЗ; особенности нормативного регламентирования инклюзивных процессов в отечественной образовательной практике. Дополнительные задания, предложенные в профессиональной задаче, изначально сформулированы таким образом, чтобы стимулировать активное включение каждого педагога и обеспечивать разработку таких новых продуктов, как модель инклюзивного образования в одном из регионов Российской Федерации, перечень локальных актов образовательного учреждения, сравнительная таблица различных моделей организации инклюзии в разных регионах РФ, критерии и показатели готовности к инклюзии школы или детского сада.

Кроме перечисленного в содержании модуля представлено несколько тем, связанных с изучением особенностей организации инклюзивного образования в странах Европы и в России. Это является важным, поскольку проведение педагогами сравнительного анализа позволяет выявить позитивные и отрицательные тенденции, установить причины неудачной инклюзивной практики, разобрать различные примеры стихийной инклюзии.

Особую значимость в соответствии с заявленной нами методологической базой приобретает развитие ценностно-смыслового отношения к лицам с ОВЗ, в том числе со стороны детей возрастной нормы и их родителей, педагогических работников школ и детских садов. На основе практических исследований, просмотренных документальных видео-

фильмов участники эксперимента вырабатывали собственное мнение относительно детей с ОВЗ и их обучения в условиях инклюзии.

Для каждого из модулей были разработаны уровневые характеристики усвоения педагогами содержания данного модуля. В случае неусвоения или недостаточно глубокого усвоения педагогами учебного материала имелась возможность для возвращения, повторного изучения содержания модуля с использованием других методов, приемов и дальнейшего достижения полного понимания изучаемой информации.

Представленные в каждом модуле профессиональные задачи позволяли развивать профессиональную компетентность педагогов в области организации инклюзии.

Таким образом, модульная программа подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования:

- направлена на развитие профессиональной компетентности педагогов в области организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием;
- предусматривает решение педагогами профессиональных задач каждого модуля;
- обеспечивает формирование мотивационно-ценностной, операционально-деятельностной, рефлексивно-оценочной готовности педагогов к инклюзивной практике;
- позволяет реализовать компетентностный подход в подготовке педагогов к инклюзивному образованию.

Литература

1. Викжанович С.Н., Четверикова Т.Ю. Технология логопедической работы по формированию у детей с особыми образовательными потребностями звукопроизношения // Инновационные образовательные технологии и методы обучения: Монография / Викжанович С.Н., Четверикова Т.Ю., Романова Е.А., Кузнецова Г.Н., Обухова С.Н., Меркулова Л.П., Приданова М.В., Бронзова Ж.Е., Краснова Е.В., Панкова В.В. - Saint-Louis, MO: Publishing HouseScienceandInnovationCenter, 2014. – С. 4-35.

2. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник ТГПУ. - 2014. - № 1 (142). - С. 112-115.

3. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллект. Монография; Под ред. проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой и проф. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 392 с.

4. Назарова Н. М. К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции / Н.М. Назарова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 5-11.

5. Организация и содержание подготовки педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования: Монография / О.С. Кузьмина, Н.В. Чекалева, Т.Ю. Четверикова; Под общ. ред. Н.В. Чекалевой. – Омск: Издатель-Полиграфист, 2014. – 242 с.

6. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие; Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 156 с.

7. Четверикова Т.Ю. Инклюзивное образование как педагогический феномен // В мире научных открытий. – 2013. – № 11.7 (47). – С. 326-331.

8. Шипилина Л. А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: Учебное пос. для аспирантов и магистрантов по направлению «Педагогика» / Л.А. Шипилина. – Омск: Полиграфический центр КАН, 2010. – 204 с.

THE IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCE APPROACH IN TRAINING TEACHERS FOR INCLUSIVE EDUCATION THROUGH MODULAR PROGRAMS

Kuzmina O., ChekalevA N., *Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia*

E-mail: *florans@mail.ru*

Abstract

The article presents the results of the competence-based approach in the preparation of teachers for inclusive education through modular programs. Training teachers for working in inclusive education system involves an appeal to new values and meanings of educational activities for children with disabilities. The unit of vocational training in the logic of a competency approach is a professional task.

Keywords: *competence approach, training of teachers for inclusive education, modular program, children with disabilities, professional task.*

Дата поступления 28.01.2016.

УДК 378

КОНТЕКСТНО-КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗНОГО И КОНСТРУКТОРСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Семёнова Н.Н., *ГАПОУ ТО «Тюменский лесотехнический техникум», г. Тюмень, Россия*
E-mail: *florans@mail.ru*

В статье представлены результаты использования контекстно-компетентностного подхода в формировании образного и конструкторского мышления у обучающихся с ОВЗ в условиях среднеспециального заведения. Студент представлен как субъект профессионально-направленной деятельности, которая включает квазипрофессиональную деятельность (которая моделирует в аудиторных условиях содержание и динамику производства) и учебно-профессиональную деятельность (когда студент выполняет реальные исследовательские работы (УИРС, НИРС, подготовка дипломной работы) или практические функции (в процессе производственной практики).
Ключевые слова: *контекстно-компетентностный подход, образное и конструкторское мышление у обучающихся с ОВЗ, квазипрофессиональная деятельность, учебно-профессиональная деятельность, практические функции.*

Преподаватели средних и высших учебных заведений, а также психологи и педагоги-исследователи отмечают, что обучающиеся часто не справляются с задачами как теоретического, так и практического характера, требующими для своего решения сформированности специфического вида мыслительной деятельности, обеспечивающими анализ пространственных свойств. Недостатки в данной области образования сказываются на успеваемости учащихся по различным предметам [3; 6; 7].

Сложнее обстоит ситуация с детьми, имеющими ограниченные возможности по здоровью, которые поступают в ссуз для получения рабочей профессии после окончания вспомогательных школ или детских домов. Мыслительная деятельность у данных студентов развита слабо,

отмечаются явные признаки «синдрома затянувшегося взросления»: низкий уровень осознанности профессионального выбора, пассивность в учебной и общественной жизни, нарушение процессов саморегуляции, неумение выстраивать продуктивные отношения в межличностном общении, высокий уровень конфликтности. Эти признаки свидетельствуют о личностной и социальной незрелости молодых людей [3-5].

Необходимо отметить, что с каждым годом в образовательных организациях растет количество обучающихся с ОВЗ, имеющих особые образовательные потребности. Например, в 2014 г. в ГАПОУ ТО «Тюменский лесотехнический техникум» была сформирована лишь одна группа таких студентов – в количестве 12 человек (для обучения профессии «столяр»). В 2015 г. количество обучающихся увеличилось в 2 раза, в 2016-м году планируется обучение уже 4-х коррекционных групп.

Анализ философских, социологических и психолого - педагогических исследований свидетельствует о том, что формирование образного и конструкторского мышления у обучающихся с ОВЗ, позитивно влияя на развитие психических процессов в целом, вносит свою лепту в становление социальной зрелости молодых людей [4; 6; 7].

Согласно классической теории деятельности, усвоение социального опыта осуществляется в форме учения, однако в среднеспециальном учреждении не разрешается основное противоречие профессионального образования: овладение студентом деятельностью специалиста должно быть обеспечено посредством учебной деятельности – принципиально иной по своим целям, содержанию, формам, условиям и результатам.

Разрешение этого противоречия возможно в рамках *контекстного обучения,* предложенного А.А. Вербицким, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения, традиционных и новых, последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов. Составными частями данного вида обучения являются: теория деятельности, эмпирический опыт «активного» обучения и смыслообразующая психолого-педагогическая категория «контекст» [1].

В соответствии с теорией контекстного обучения А.А. Вербицкого модель деятельности специалиста получает отражение в деятельностной модели его подготовки. Предметное содержание деятельности студента проектируется как система учебных проблемных ситуаций, проблем и

задач, постепенно приближающихся к профессиональным, то есть к своему прототипу, заданному в модели деятельности специалиста. Автор делает акцент на том, что «социальное содержание «втягивается» в учебный процесс через формы совместной деятельности студентов, предполагающие учет личностных особенностей каждого, его интересов и предпочтений, следование нравственным нормам учебного и будущего профессионального коллектива, общества» [1].

Только в этом случае студент из объекта педагогических воздействий может превратиться в субъект профессионально-направленной деятельности, которая включает (по А.А. Вербицкому) *квазипрофессиональную деятельность* (которая моделирует в аудиторных условиях содержание и динамику производства) и *учебно-профессиональную деятельность* (когда студент выполняет реальные исследовательские работы (УИРС, НИРС, подготовка дипломной работы) или *практические функции* (в процессе производственной практики). Данная работа студентов, оставаясь учебной, оказывается по своим целям, содержанию, формам и технологиям фактически профессиональной деятельностью [2].

Остается актуальным вопрос о создании условий для развития образного и конструкторского мышления у студентов коррекционной группы. Наблюдая за выполнением практико-ориентированных заданий студентами с особыми образовательными потребностями, мы отмечаем, что занятия конструкторской деятельностью развивают у них не только образное мышление и способность к системному мышлению, но и социальную зрелость. Сделаем акцент на том, что развитие образного мышления является существенным компонентом в подготовке студентов к практической деятельности по многим специальностям.

Наш опыт работы свидетельствует, что в первый год обучения студент коррекционной группы умеет сравнивать предметы по форме, цвету, размеру, текстуре, создает образы на основе своих наблюдений, эмоционального восприятия. С помощью простого карандаша он учится изображать реальные предметы окружающего мира. Мы наблюдаем, что у студентов с ОВЗ не только формируются навыки рисования простым карандашом, понимания пространственных размеров, визуализации картинки, но и происходит развитие наблюдательности, внимания при рассматривании и изучении объекта изображения. Так, например, на занятии по теме «Интерьер помещения» студенты внимательно рассматрива-

ют картинку с изображением интерьера, отвечают на вопросы, активизирующие их аналитическую деятельность, пытаются самостоятельно выработать план последовательности выполнения изображения (сравнивая детали изображаемого объекта с известными простыми геометрическими формами), размышляя о соотношении вертикальных, горизонтальных и фронтальных деталей.

На втором году обучения студенты приступают к изучению предмета «Изготовление мебели». Для конструирования мебельных изделий у обучающихся с ОВЗ необходимо развивать образное и конструкторское мышление.

Развитию образного мышления студентов с ОВЗ помогают уроки с использованием макетов мебельных изделий. Это развитие происходит поэтапно: от простого к сложному. Например, преподаватель дает следующее задание: с помощью линейки осуществить необходимые замеры на макете для выполнения чертежа в трех видах, затем произвести маштабирование изделия и начертить его на листе формата А4. Преимуществом этого метода является то, что студент в реальных условиях может расположить объект для черчения в нужном для него ракурсе и рассмотреть видимые и невидимые детали. Кручение реального изделия относительно своих глаз помогает студенту в дальнейшем поворачивать объекты без использования материального подкрепления, что способствует развития образного мышления. Задание такой сложности выполняется на первых этапах изучения предмета. С этим заданием справляются все студенты коррекционной группы.

На следующем этапе происходят закрепление и усложнение получаемых знаний, умений и навыков, развитие образного, логического и пространственного мышления, когда студенты работают не только с натуры, но и по представлению. Задание прежнее – начертить три вида изделия. Усложнение заключается в следующем: студенту выдается не макет, а рисунок мебельного изделия на виде спереди с габаритными размерами. Выполняя задание, он впервые учится образно представлять объект с разных сторон. Обучающийся открывает для себя много нового в, казалось бы, привычной, хорошо известной и знакомой работе и по-новому начинает мыслить.

На третьем этапе студенты углубленно изучают конструкцию реально существующего мебельного изделия. Им необходимо с помощью

рулетки замерить размеры деталей шкафа для одежды. Казалось бы, простая рабочая операция, но она многогранна по своему значению: во-первых, закрепляется навык работы с контрольно-измерительным инструментом; во-вторых, студент с ОВЗ начинает понимать степень своей ответственности за выполняемую работу, так как неправильные замеры в дальнейшем приведут к искаженному чертежу; в-третьих, а это самое важное, появляется понимание значимости своей будущей профессии.

Мы отмечаем, что у студентов с ОВЗ значительно расширяется кругозор, умение осмысливать полученную информацию и трансформировать ее в создание новых образов. Обучающиеся получают возможность самостоятельно и творчески производить ряд практических работ для создания задуманного.

На четвертом этапе обучающиеся совершенствуют свои умения и навыки в процессе конструирования своих образно придуманных или когда-то увиденных мебельных изделий. Студенты начинают вспоминать яркие выразительные детали, которые им понравились и запомнились, то есть «подключается» художественное воображение («поле фантазий»).

В процессе коллективных обсуждений студенты коррекционной группы учатся анализировать форму сложных предметов, разделяя ее на более простые геометрические тела, определять положение предметов на плоскости. Они также работают над цветовой гаммой, развивают творческое мышление, учатся анализировать (сравнивать, сопоставлять, делать выводы, переходить от общего к частному и от частного к общему).

На пятом этапе учащиеся продолжают изучение конструкции мебельных изделий, постигают красоту разных стилей, определяют цветовую гамму на основе собственных наблюдений и изучения сочетания цветов. Они работают над созданием тематической мебели, образно вписывая ее в интерьер помещения, выполняют проектные задания. В это время происходит знакомство с комбинацией и сочетанием различных форм и цвета. Такие задания требуют нестандартного, абстрагированного подхода к выполняемой работе, когда учащийся с ОВЗ пытается передать свои чувства и ощущения. Они также должны дать название придуманным ими композициям, опираясь на свои чувства и ассоциации. Это задание развивает воображение учащихся, а также способствует развитию эмоциональности восприятия, самостоятельного абстрактного образного мышления, «вытаскиванию» из себя прекрасных образов.

Успешному освоению конструкторской деятельности способствует знакомство с людьми-профессионалами, использующими чертежные инструменты («проектировщик» и «дизайнер мебельных изделий») в условиях реального производства. Подражание авторитетной фигуре – важный стимул для студента с ОВЗ для выполнения проектной работы.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: практико-ориетированные занятия, связанные с конструкторской деятельностью и «обогащенные искусством», развивают логическое, пространственное, конструктивное и образное мышление. Наш опыт свидетельствует, что это наиболее продуктивный путь формирования социальной зрелости студентов с ОВЗ в аспекте контекстно-компетентностного подхода А.А. Вербицкого.

Литература

1. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицкий. - М.: ИЦ ПКПС, 2004. - 84 с.

2. Вербицкий А.А./ Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. - 2010. - № 5. - С. 32-37.

3. Малярчук Н.Н. Барьеры в реализации инклюзивного образования / Багатоманітність культур як педагогічна проблема: збірник наукових статей / Бердянський державний педагогічнний університет; Укладач О.І. Гуренко. – Бердянськ: Видавець: Ткачук О.В., 2015. - С. 268-272.

4. Малярчук Н.Н. Социальная незрелость как фактор риска профессионального самоопределения учащейся молодежи / Н.Н. Малярчук // Профессиональное самоопределение учащейся молодежи в условиях сохранения и укрепления ее здоровья: Материалы Междунар. научно-практ. конф., г. Кемерово, 14-16 окт. 2013 г. - Кемерово, 2013. - С. 180-183.

5. Семенова Н.В. Структурные компоненты социальной зрелости обучающихся ссуза / Н.В. Семенова // Вопросы образования и науки: теоретический и методический аспекты: Материалы Междунар. научно-практ. конф. (ч. 4) - г. Тамбов, 31 мая 2014 г. - Тамбов. - С. 131-133.

6. Семенова Н.В. Понятие социально-личностного подхода: «личностная зрелость» и «социальная зрелость» / Н.В. Семенова // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение // Вопросы теории и практики. - 2014. - № 4 (42). - С. 129-131.

7. Семенова Н.В. Развитие социальной зрелости обучающихся ссуза: социально-личностный подход / Н.В. Семенова // Наука и образование: Материалы I Междунар. научно-практ. конф: Сб. научн. трудов. - Анталия. - Тамбов: Kutlu&Avci Ofset. Изд-во ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2014. - С. 89-97.

CONTEXT-COMPETENCE APPROACH IN FORMING CREATIVE THINKING AND DEVELOPMENT ACTIVITY IN STUDENTS WITH HIA IN SECONDARY SPECIALIZED COLLEGES

Semenova N., *Tyumen Forestry College, Tyumen, the Russian Federation*
E-mail: *florans@mail.ru*

Abstract

The article presents the results of the use of context-competency approach in the formation of creative thinking and developmental activities in students with HIA in secondary specialized colleges. The student is presented as a subject of professional-oriented activity, which includes a quasi professional activity (which simulates the content and dynamics of production in classroom conditions), and educational and professional activity (when a student performs real research work (course papers, presentations, writing a thesis and making a report) or practical functions (in the process of practical activities).

Keywords: *context-competence approach, creative thinking in students with HIA, quasi professional activity, educational and professional activities, practical functions.*

Дата поступления 14.01.2016.

УДК 378

ФУНКЦИИ И ЭТАПЫ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ НЕГОСУДАРСТВЕННОГО ВУЗА

Мелина Е.В., *директор Окружного учебно-методического центра по обучению инвалидов Приволжского федерального округа; Университет управления «ТИСБИ», г. Казань, Россия*
E-mail: *emelina@tisbi.ru*

В данной статье рассматриваются функции и этапы комплексного сопровождения студентов с ОВЗ в условиях негосударственного вуза на примере НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ».
Ключевые слова: *инклюзивное образование, комплексное сопровождение, лица с ограниченными возможностями здоровья, социально-психолого-педагогическое сопровождение, интеграция.*

Система социально-психолого-педагогического сопровождения в Университете управления «ТИСБИ» создана экспериментальным путем (2004-2015 гг.), и ее целью является создание максимально благоприятных условий для оптимального включения студентов с ОВЗ в социум и формирования у них эффективных личностных и профессиональных компетенций.

Задачи комплексного сопровождения включают:

- профилактику возникновения проблем развития и обучения студента с ОВЗ (сопровождение процесса адаптации в переходные периоды);
- содействие студентам с ОВЗ в решении актуальных задач развития, обучения, социализации (учебные трудности, трудности с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, педагогами, родителями);
- развитие психолого-педагогической компетентности студентов с ОВЗ, их нормативных ровесников, родителей, педагогов и специалистов вуза.

Определены следующие функции комплексного сопровождения студентов с ОВЗ:

- организационно-координационная (стратегический план комплексного сопровождения, программы реализации, ресурсное обеспечение, координация субъектов сопровождения, экспертная комиссия);
- диагностическая;
- прогностико-проектировочная (ИПР студента с ОВЗ, программа саморазвития, индивидуальный образовательный маршрут);
- развивающая;
- коррекционная;
- консультативная.

Инклюзивная стратегия Университета управления «ТИСБИ» системно охватывает деятельность вуза по всем направлениям, так как это многоуровневый процесс трансформаций на всех уровнях взаимоотношений в целях, содержании, формах и технологиях профессиональной подготовки студента с ОВЗ, что определяет широкий круг участников комплексного сопровождения.

Структура содержания комплексного сопровождения включает три компонента:

– социальный (направленный на формирование социальных компетенций и включение студентов с ОВЗ в разнообразные виды социокультурной деятельности);

– психологический (ориентированный на содействие осмыслению происходящего и проектирование определенных действий в будущем);

– педагогический (нацеленный на внедрение адаптивных технологий и проблемных и проектных методов обучения).В рамках сопровождения составляются индивидуальные или фронтальные программы развития социальных, социально-эмоциональных навыков, программы личностного развития и самоопределения, программы углубленной социальной и профессиональной подготовки. В этом случае сопровождение служит решению таких задач, как обучение конкретным предметам, находящимся в зоне актуальных интересов студента, профильное обучение, интеграция. Все вместе способствует формированию личности, способной к максимально возможной социализации. Сопровождение при этом охватывает образовательный процесс, индивидуальное развитие в систе-

ме его взаимоотношений с самим собой, ближайшим окружением и социумом в широком значении слова [2].

Стратегия социально-психолого-педагогического сопровождения ориентирована на развитие субъектности и самостоятельности студента. Она опирается на принципы субъект-субъектного подхода, добровольности, построения взаимодействия между преподавателями и другими специалистами, создающими в образовательном процессе адекватные условия для профессиональной подготовки студента с ОВЗ как совместной деятельности на принципах равноправного сотрудничества. Такой подход позволяет строить работу с каждым студентом в зоне его ближайшего развития.

Этапы социально-психолого-педагогического сопровождения соответствуют основным этапам процесса обучения студента с ОВЗ в высшей школе и включают в себя:

- этап адаптации и овладения базовыми учебными умениями в вузе;
- интеграции в коллектив, накопление опыта социально-адаптированного поведения и учебной деятельности;
- введение в профессионально-практическую деятельность и накопление практико-ориентированного опыта;
- овладение основами профессиональной деятельности, подготовку к трудоустройству;
- квалификационную защиту и трудоустройство.

Выделенные этапы комплексного сопровождения обусловлены особыми образовательными потребностями студентов с ОВЗ и периодами профессиональной подготовки.

Среди всех перечисленных этапов особое место занимает адаптационная подготовительная программа к обучению, которая предусмотрена для студентов с ОВЗ. Это связано с тем, что включение любого студента в образовательное пространство высшей школы с ее спецификой требует более или менее длительного периода адаптации, что вызвано рядом факторов, сформировавшихся в предшествующие периоды жизни и учебы молодых людей с психофизиологическими особенностями. Среди них могут быть пробелы в знаниях, дефицит коммуникабельности, слабая ориентация в социуме, привычка к нетребовательному, снисходительному отношению, отсутствие мотивации и целеустремленности и пр.

Адаптация как составная часть включающего обучения начинается в рамках подготовительного годичного учебного процесса, организуемого вузом на своей учебной базе. На данном этапе начинаются социальная, психологическая адаптация наряду с довузовской учебной подготовкой, педагогическая абилитация, развитие коммуникативных способностей абитуриентов, приобщение их к внутривузовской жизни [2].

Основными направлениями сопровождения в этот период являются:

1) образовательный компонент: преодоление затруднений в обучении по базовым предметам: математике, иностранному языку, русскому языку; расширение учебных возможностей через введение в информатику; профориентационная деятельность и выбор последующего образовательного маршрута;

2) специально-реабилитационный компонент: речевая коммуникация, жестовая коммуникация, психолого-педагогическая абилитация, основы библиографии и конспектирования;

3) социально-адаптационный компонент: Совет студенческого самоуправления, юридическая клиника, школа будущей семьи, жестовое пение, театр пантомимы, психологический центр (оказание помощи в решении проблем, формирование здорового образа жизни, трудностей личностного развития студента);

4) ресурсный компонент помощи: кабинет сурдотехнических средств, жестовые словари, «живые лекции», психолого-педагогический центр, электронная библиотека, родительская академия.

Все эти направления способствуют включению студентов с ОВЗ в образовательную среду вуза.

Задачами сопровождения на данном этапе являются:

- предупреждение возникновения трудностей развития студента;
- помощь (содействие) студенту в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений с одногруппниками, педагогами, родителями;
- психологическое обеспечение образовательных программ;
- развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) студентов, родителей, сурдопереводчиков и педагогов [3].

Результатом комплексного сопровождения в процессе адаптации к вузу становится новое жизненное качество – адаптивность, то есть способность самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях с собой и окружающими как в благоприятных, так и в экстремальных жизненных ситуациях. Адаптивность предполагает принятие жизни (и себя как ее части) во всех проявлениях, относительную автономность, готовность и способность изменяться во времени и изменять условия своей жизни – быть ее автором и творцом.

Последующая учебная деятельность студентов с ОВЗ тесно связана с различными формами развития социальной и профессиональной компетентности, с этой целью используется многообразие адаптивных и инклюзивных технологий, выстроена система практик в организациях.

Интеграция социально-психологических качеств личности лежит в основе развития ключевых квалификаций, что обеспечивает конкурентоспособность, профессиональную мобильность, продуктивность профессиональной деятельности, способствует профессиональному росту, повышению квалификации и развитию карьеры специалиста.

Включение студентов с ОВЗ в разнообразные виды социальной деятельности позволяет целенаправленно развивать базовые и профессиональные компетенции специалиста, способного осуществлять профессиональную деятельность с оптимальной эффективностью.

Приобретение компетенций в большинстве своем возможно в ситуациях, возникающих в процессе профессиональной деятельности и работы в группе. Для нас компетенция выступает новым типом целеполагания и отмечает переход от преимущественно академических норм оценки к внешней оценке профессиональной и социальной подготовленности выпускников, в связи с чем образование тесно связывается с требованиями рынка труда. На этом этапе сопровождение охватывает три ключевых блока: формирование профессиональных компетенций; систему мотивационно-ценностных отношений; систему личностных качеств успешного человека.

Эффективность внедрения системы комплексного сопровождения студентов с ОВЗ в вузе определяют следующие показатели:

- Комплексная программа социально-психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ выстроена как целостный и непрерывный процесс от поступления в вуз и до трудоустройства.

- Мониторинг изучения личности студентов с ОВЗ осуществляется на всех этапах обучения в вузе, что позволяет отслеживать процессы личностного и профессионального развития.

- Сотрудничество субъектов образовательного процесса (педагогов, психолога, родителей, сурдопереводчиков, студентов) обеспечивает полноценную поддержку для успешного обучения, личностного и интеллектуального развития студента с ОВЗ как субъекта деятельности.

- Улучшение качества жизни студента за счет социально-культурного и медицинского компонента.

- Постоянное повышение психолого-педагогической компетентности субъектов образовательного процесса (преподавателей, специалистов сопровождения, сотрудников вуза) [1].

Литература

1. Мелина Е.В., Наставина Ф.З. Система социально-психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки студентов с ОВЗ в вузе: Монография. – Казань: Университет управления «ТИСБИ», 2013. – 144 с.
2. http://www.tisbi.ru
3. Наставина Ф.З. Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Междунар. научно-практ. конф.; Отв. ред. С.В. Алехина. - М.: МГППУ, 2013.

FUNCTIONS AND STAGES OF COMPLEX SUPPORT PROVIDED FOR STUDENTS WITH HIA AT A NON-STATE UNIVERSITY

Melina E., *Director of the Regional Training center for persons with disabilities in the Volga Federal District; the University of Management «TISBI», the Republic of Tatarstan, Kazan.*

Abstract

This article analyzes the features and stages of complex support which is provided for students with HIA in a non-state higher educational institution on an example of the University of Management «TISBI».

Keywords: *inclusive education, complex support, persons with disabilities, socio-psycho-pedagogical support, integration.*

Дата поступления 26.12.2015.

УДК 376

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН

Фёдорова Т.Т., Любина С.Б., *Министерство образования и науки РТ, г. Казань*
E-mail: *Svetlana.Lyubina@tatar.ru*

В статье представлены результаты реализации инклюзивного образования в системе общего образования Республики Татарстан. В Республике Татарстан для реализации инклюзивного образования разработаны и утверждены: Концепция инклюзии в социальной политике Республики Татарстан на 2015-2018 г.; Региональный план (дорожная карта) по обеспечению введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Отмечено, что в Республике Татарстан в 2015 г. выявлено 4167 инвалидов дошкольного возраста. Порядок организации деятельности дошкольных образовательных организаций предусматривает создание в детских садах групп комбинированной направленности, так называемых «инклюзивных» групп. В Республике Татарстан 61 вуз, где обучается более 163 тыс. студентов. Среди них 340 студентов имеют инвалидность. Наибольшее число студентов-инвалидов в Университете управления «ТИСБИ».
Ключевые слова: *инклюзивное образование, Концепция инклюзии в социальной политике Республики Татарстан, дети-инвалиды, лица с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), инклюзивные группы.*

В современных социально-экономических условиях одной из наиболее важных проблем развития современной системы образования является обеспечение доступности качественного образования, в том числе для социальных групп с ограниченными стартовыми условиями.

Особо важное место среди них занимают дети-инвалиды.

Федеральный закон об образовании, принятый в декабре 2012 г., охватывает практически все вопросы правового регулирования образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Законодательно закреплено пра-

во каждого человека на образование, создание необходимых условий для получения без дискриминации качественного образования лицами с ОВЗ.

В республике по данным муниципальных органов Управления образованием на начало текущего года насчитывалось 4167 инвалидов дошкольного возраста. Из них 48,6% (2025 человек) посещают дошкольные образовательные организации. Из общего количества детей-инвалидов 536 (26,5%) зачислены в группы компенсирующей направленности.

Всего в республике такие группы функционируют в 442 детских садах. Основная доля специализированных групп – логопедические, для детей с нарушениями речи.

В 50 детских садах сформированы группы для детей с нарушениями зрения, слуха, интеллекта, опорно-двигательного аппарата. Высока доля охвата детей специализированными группами в гг. Набережные Челны, Нижнекамск, Казань.

Однако в 50% муниципальных районов республики группы для детей с ограниченными возможностями здоровья отсутствуют.

Это связано в некоторых случаях с отсутствием достаточного количества детей с определенными нарушениями для открытия специализированной группы, а также с отсутствием специалистов: дефектологов, логопедов, психологов.

Порядок организации деятельности дошкольных образовательных организаций предусматривает создание в детских садах групп комбинированной направленности, так называемых «инклюзивных» групп, в которых осуществляется совместное образование здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Такие группы созданы, например, в детских садах №№ 283, 63, 378 г. Казань; №№ 111, 80 г. Набережные Челны; №№ 32, 15 г. Зеленодольск; № 29 г. Нижнекамск и др.

Организация «инклюзивных» групп позволяет реализовывать индивидуальный образовательный маршрут ребенка с особыми образовательными потребностями, исходя из его физических и интеллектуальных возможностей.

Одной из перспективных форм дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья является организация лекотеки для детей с ОВЗ, в том числе инвалидов. Опыт работы лекотеки имеется в детском саду № 12 г. Казань. Это группа кратковременного пребывания

(3-4 часа в зависимости от индивидуального маршрута ребенка) с насыщенной полисенсорной средой, в которой представлены оборудование, игры, игрушки, активно воздействующие на сенсомоторные зоны ребенка. В штат учреждения включены коррекционный педагог, дефектолог, логопед, психолог. Работа ведется как с детьми, так и с родителями. Лекотеку посещают 16 детей с тяжелыми нарушениями в развитии: ДЦП, синдром Дауна, аутизм и др.

В целях реализации инклюзивного образования и внедрения ФГОС для детей с ограниченными возможностями Министерством образования и науки Республики Татарстан осуществляются мероприятия по формированию нормативно-правовой базы.

В настоящее время разработаны и утверждены:

– Концепция инклюзии в социальной политике Республики Татарстан на 2015-2018 гг.

– Региональный план (дорожная карта) по обеспечению введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

В рамках реализации государственной программы «Доступная среда» проводятся мероприятия по формированию в Республике Татарстан сети базовых образовательных организаций по созданию условий для инклюзивного обучения детей-инвалидов.

Образовательное пространство для детей с ОВЗ включает:

- 52 специальные (коррекционные) образовательные организации;

- 299 образовательных организаций, адаптированных в рамках программы «Доступная среда»;

- 2 оздоровительных образовательных учреждения санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении.

Численность детей-инвалидов, обучающихся в образовательных организациях, составляет 7443 человека, из них 3945 детей обучаются в общеобразовательных школах, 3498 – в специальных (коррекционных) школах.

В республике осуществляются мероприятия по реализации интегрированного обучения детей с ОВЗ в условия общеобразовательных

школ. Наиболее распространенной моделью интеграции является обучение детей с ОВЗ в специальных (коррекционных) классах.

В 9-ти муниципальных районах (Альметьевский, Буинский, Высокогорский, Нижнекамский, Нурлатский, Рыбно-Слободский, Сармановский, Тюлячинский, Черемшанский) и Приволжском районе г. Казань организовано 68 классов для интегрированного обучения детей с нарушением слуха, речи, умственного развития и задержкой психического развития.

Важная роль в процессе обучения детей с ОВЗ отводится качественному кадровому составу педагогов. Большое внимание уделяется профессиональной переподготовке педагогов. Благодаря системной работе по подготовке и переподготовке кадров возросло количество педагогов коррекционных учреждений с дефектологическим образованием. На сегодняшний день их более 1000 чел., что составляет 81,2% от общего числа учителей коррекционных школ и школ-интернатов.

За два последних года прошли обучение и курсовую подготовку по вопросам инклюзивного образования 1112 педагогов общеобразовательных школ.

Учащимся с ОВЗ, не имеющим возможности по состоянию здоровья временно или постоянно посещать образовательное учреждение, созданы необходимые условия для получения образования по индивидуальной программе на дому. Такой формой обучения охвачено около 2 тыс. детей, в том числе дети из специальных (коррекционных) учреждений со множественными нарушениями.

В 2014/2015 учебном году в обучении 680 детей-инвалидов использовались электронные образовательные ресурсы ИС «Электронное образование в РТ», «КМ-Школа», а также сервис Skype и электронные пособия, включенные в состав программно-технического комплекса для ребенка-инвалида.

В 2015/2016 учебном году 638 детей-инвалидов из числа обеспеченных специализированным компьютерным оборудованием обучаются с использованием дистанционных образовательных технологий в системе «Веб Альтернатива» и с посещением на дому; 197 детей-инвалидов продолжают обучение в организациях профессионального образования.

В целях определения образовательной траектории детей с нарушениями развития в республике продолжают функционировать 4 постоянно действующие психолого-медико-педагогические комиссии и 43 муници-

пальные комиссии временного созыва, в состав которых входят специалисты органов образования и здравоохранения.

В свете новых требований законодательство предусматривает использование сетевой формы реализации образовательных программ с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность.

В этой связи на базе функционирующих специальных (коррекционных) учреждений создаются учебно-методические ресурсные центры. Педагоги специальных (коррекционных) учреждений, владеющие специальными педагогическими подходами и методами обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, смогут оказать методическое сопровождение школам, осуществляющим инклюзивное обучение.

В рамках организации сетевого взаимодействия на базе СОШ № 78 Приволжского района г. Казань создается Ресурсный центр инклюзивного образования, объединяющий деятельность городского реабилитационного центра детей-инвалидов, психолого-медико-педагогической комиссии, детской поликлиники, соцзащиты, Центра детского творчества «Олимп».

В 2015 г. школе выделены дополнительные финансовые средства для закупки специального оборудования для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Приказами Министерства образования и науки Российской Федерации утверждены стандарты начального общего образования обучающихся с ОВЗ и обучающихся с умственной отсталостью, которые будут введены с 1 сентября 2016 г.

Стандарты позволят организовать обучение детей с ОВЗ в разных образовательных организациях по разным образовательным программам с учетом их индивидуальных возможностей, раскрыть возможности ребенка в процессе обучения, обеспечат право выбора дальнейшего образовательного маршрута.

На сегодняшний день в республике 71 профессиональная образовательная организация, подведомственная Министерству образования и науки Республики Татарстан, из которых в 64 организациях обучаются лица с ограниченными возможностями здоровья, инвалиды и дети-инвалиды.

В рамках реализации долгосрочной целевой программы Республики Татарстан «Доступная среда» на 2011-2015 годы, утвержденной Постановлением Кабинета министров Республики Татарстан от

22.09.2011 г. № 786, в период 2011-2014 гг. адаптировано 19 профессиональных образовательных организаций. В 2015 г. создана безбарьерная среда в 18 профессиональных образовательных организациях, что составляет более 50% от общего количества подведомственных учреждений профессионального образования.

Основные формы обучения лиц с ограниченными возможностями и инвалидов в профессиональных образовательных организациях: инклюзивная в общих группах, специальная в специализированных, по индивидуальному учебному плану.

Обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов проводится на основе освоения специализированных адаптированных дисциплин, включаемых в вариативную часть программ подготовки специалистов среднего звена. Это дисциплины социально-гуманитарного назначения, профессиональной направленности, а также коррекции коммуникативных умений путем освоения специальной информационно-компенсаторной техники приема-передачи учебной информации. В образовательном процессе используются социально-активные и рефлексивные методы обучения, технологии социокультурной реабилитации.

Обучающиеся с ОВЗ и инвалиды обучаются по индивидуальному учебному плану в установленные сроки с учетом их особенностей и образовательных потребностей. Индивидуальные планы составляются с учетом возможности предоставления различных вариантов проведения занятий: в профессиональной образовательной организации (в академической группе и индивидуально), на дому с использованием дистанционных образовательных технологий, в рамках которых используются специальные методики электронного обучения.

Направления по укрупненным группам специальностей, по которым обучаются лица с ОВЗ и дети-инвалиды: по программам подготовки квалифицированных рабочих: штукатур, садовник, кондитер, оператор швейного оборудования, слесарь-ремонтник; по программам подготовки специалистов среднего звена: образование и педагогика, сельское и рыбное хозяйство, технология продовольственных продуктов и потребительских товаров, сфера обслуживания, машиностроение и металлообработка и др.

Наиболее востребованными профессиями и специальностями являются: профессии штукатура, кондитера; специальности «технология продовольственных продуктов», «технология машиностроения».

В Республике Татарстан 61 вуз, где обучается более 163 тыс. студентов. Среди них 340 студентов имеют инвалидность. Наибольшее число студентов-инвалидов в Университете управления «ТИСБИ», К(П)ФУ, КНИТУ КАИ.

На сегодняшний день в Университете управления «ТИСБИ» обучаются 15 студентов с нарушением слуха, 16 – с нарушением зрения, 25 – с нарушением опорно-двигательного аппарата. Для студентов – колясочников организовано дистанционное обучение. Наиболее востребованные специальности: бухучет, анализ и аудит, прикладная математика, ИКТ, психолого-педагогическое образование.

Абитуриенты с особыми потребностями (нарушения слуха, речи, опорно-двигательного аппарата) при поступлении на факультет среднего профессионального образования имеют возможность одновременно получить несколько специальностей: переплетчик-брошюровщик, реставратор строительный по специальности лепщик архитектурных деталей, хлебопек-кондитер, логист, менеджер, оператор компьютера на профессиональной основе. Обучение бесплатное и сопровождается квалифицированным сурдопереводом.

Организованный в 2010 г. Казанский учебно-исследовательский и методический центр профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья (по слуху) (КНИТУ-КАИ им. А.Н. Туполева) вооружает слабослышащих и глухих учащихся достойными профессиями по четырем направлениям: «Радиотехника», «Материаловедение и технологии материалов», «Инфокоммуникационные технологии и системы связи», «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств».

Таким образом, в республике на разных ступенях образования решаются вопросы организации обучения и воспитания детей-инвалидов.

Однако современные подходы к обучению детей-инвалидов ставят перед педагогической общественностью новые сложные задачи, которые необходимо решать уже сегодня.

Литература

1. Психолого-педагогическое сопровождение социальной реабилитации инвалидов / В.И. Айдаров. - Казань: Изд-во «Печать – Сервис XXI век», 2014. – 126 с.

2. Мухаметзянова Ф.Г., Боговарова В.А. Проблемы объектов и субъектов инклюзивного образования // Психолого-педагогический поиск. - 2015. - № 3 (35). - С. 139-144.

3. Мухаметзянова Ф.Г., Боговарова В.А. Принципы российского инклюзивного образования в контексте проблем субъектов учебно-профессиональной деятельности // Вестник «ТИСБИ». - 2015. - № 1. - С. 52-59.

THE ORGANIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE SYSTEM OF GENERAL EDUCATION IN THE REPUBLIC OF TATARSTAN

Fedorova T., Lyubina S., *The Ministry of Education and Science of the Republic of Tatarstan*

E-mail: *Svetlana.Lyubina@tatar.ru*

Abstract

The article presents the results of the introduction of inclusive education in the system of general education in the Republic of Tatarstan. For the implementation of inclusive education in the Republic the following acts and documents have been developed and approved: The concept of the inclusion in a social policy of the Republic of Tatarstan for 2015-2018; Regional plan (roadmap) to ensure the introduction of the Federal state educational standard of primary education of students with disabilities and the Federal state educational standard of education of students with mental retardation (intellectual disabilities).

It is noted that in the Republic of Tatarstan in 2015 there were 4167 disabled children of pre-school age. The order of organization of pre-school educational institutions provides special kindergarten groups with a combined focus, the so-called «inclusive» groups. In the Republic of Tatarstan there are 61 universities that enroll more than 163 thousand students. Among them there are 340 students with disabilities. The largest number of students with disabilities study at the University of Management «TISBI».

Keywords: *inclusive education, the concept of inclusion in social policy of the Republic of Tatarstan, disabled children, persons with disabilities, inclusive groups.*

Дата поступления 22.01.2016.

УДК 376

ТРИГГЕРНЫЕ ТОЧКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНВАЛИДОВ

Гоженко К.Н., *ГБОУ СПО «Кисловодский медицинский колледж», г. Кисловодск, Россия.*
E-mail: *konstang2007@yandex.ru*

В статье представлено описание проблемы профессионального образования в контексте понятия о триггерных точках. Автором показано, как применяются на практике три основных подхода, обеспечивающих возможность получения профессионального образования лицами с ограниченными возможностями здоровья: коррекционное образование в специальных образовательных учреждениях, созданных для обучения только лиц с ограниченными возможностями; инклюзивное образование в образовательном учреждении общего типа.
Ключевые слова: *триггерные точки, профессиональное образование инвалидов, проблема профессиональной ориентации лиц с ограниченными возможностями здоровья, коррекционное образование в специальных образовательных учреждениях, инклюзивное образование в образовательном учреждении общего типа.*

Справка: триггерные точки (от англ. trigger - «курок») - область резкой болезненности при нажатии, может быть причиной возникновения иррадиирущих болей, причем зона иррадиации (отражения) боли может находиться довольно далеко от самой точки.

В современных условиях модернизации российской экономики обострились проблемы социально-трудовой адаптации, профессиональной реабилитации и социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья, которых в настоящее время в Российской Федерации насчитывается почти 13 млн., что составляет около 10% населения страны. Для решения этих проблем государством разрабатывается стратегия в сфере реабилитации и интеграции инвалидов, призванная обеспечить доступность для инвалидов всех сфер жизни общества, в том числе равные возможности в реализации конституционных прав граждан Российской Федерации, имеющих инвалидность или ограничения здоровья на труд в условиях, отвечающих требованиям безопасности и гигиены, и на образование.

Международным сообществом доказана экономическая целесообразность профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, поскольку, получив образование и трудоустроившись, данная категория граждан превращается из иждивенцев в налогоплательщиков, пополняющих бюджеты различных уровней.

По данным Министерства образования и науки Российской Федерации, в образовательных учреждениях начального, среднего, высшего, дополнительного профессионального образования разных видов подведомственности по состоянию на 01.09.2014 г. обучается почти 30 тыс. инвалидов. Но это лишь малая часть из более чем 3-миллионной армии инвалидов, нуждающихся в получении образования для последующего трудоустройства. Причем на современном этапе профессиональное образование должно быть конкурентоспособным в мировом образовательном пространстве и соответствовать уровню подготовки выпускников, предъявляемому работодателями, поскольку в большинстве отраслей национальной экономики значимая часть получаемого эффекта становится результатом применения специальных знаний.

Проблемы конкурентоспособности отечественного образования находятся в центре внимания руководства страны уже достаточно долгое время. За последние десятилетия были проведены три заседания Госсовета страны (2001, 2006 и 2010 гг.), три социальных форума (2005, 2006, 2013 гг.), парламентские слушанья с обсуждением данной проблемы, кроме того, Правительством Российской Федерации, Минобрнауки России приняты документы о развитии образования до 2020 г.

Основная цель, которая ставится практически во всех принимаемых документах, – формирование единой общенациональной стратегии инновационного, опережающего развития российского образования, обеспечивающего его качественный прорыв, что позволит повысить его конкурентоспособность и вернуть лидирующие позиции в мире. В них четко фиксируется идея, что конкурентоспособность России определяется конкурентоспособностью отечественного образования.

В настоящее время можно констатировать (и это мнение было озвучено в ходе III Социального форума России), что, к сожалению, ни одно из решений Госсоветов по образованию не было выполнено, более того, к ним затем практически не возвращались.

На уровне профильных органов исполнительной власти в субъектах Российской Федерации и образовательных организаций предпринимаются шаги по созданию доступной среды для профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, однако, зачастую, пока образование людей с инвалидностью, особенно высшее образование, отчуждено от возможности их трудоустройства. Даже поступив и успешно окончив высшее учебное заведение, студенты-инвалиды ограничены в своем трудовом опыте и имеют трудности выбора карьеры. Мы считаем, что проблему трудоустройства людей с инвалидностью в реальном секторе экономики позволит решить расширение возможностей получения лицами с ограниченными возможностями здоровья среднего профессионального образования (как с целью подготовки высококвалифицированных рабочих или служащих, так и специалистов среднего звена).

Создание и реализация программ профессиональной ориентации лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также их психологическая и профессиональная подготовка к трудоустройству должны начинаться со школьного возраста. Проблема профессиональной ориентации лиц с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях общего образования обсуждается с 50-х годов XX века до настоящего времени, однако более чем за 60 лет не выработаны общие подходы к решению данной проблемы.

При проведении мероприятий по профессиональной ориентации важным является решение проблемы профессионального самоопределения лиц с ограничением жизнедеятельности, поскольку адекватный выбор, учитывающий их интересы и трудовые возможности, является важнейшим условием профессиональной подготовки. В связи с этим, мы считаем необходимым не подходить формально (как это часто имеет место быть) к составлению индивидуальных программ реабилитации в части трудовых рекомендаций людям с инвалидностью с учетом действующих федеральных государственных отраслевых стандартов и профессиональных стандартов (при наличии), современных условий труда, а также индивидуальных особенностей каждого инвалида.

Требуются обязательная стандартизация и обновление реестра приоритетных профессий для трудоустройства инвалидов. На основании данного реестра необходимо направить усилия Министерства образования и науки, профильных министерств и профессиональных образова-

тельных организаций на создание новых и адаптацию имеющихся образовательных стандартов и программ профессионального обучения.

Кроме того, для стимулирования инвалидов к получению профессионального образования и последующего трудоустройства считаем необходимым возврат льгот для инвалидов при получении среднего профессионального образования (в настоящее время, в соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», данные льготы предусмотрены только при поступлении на обучение по программам бакалавриата).

В настоящий период практика работы учреждений высшего и среднего профессионального образования показывает, что в России имеются различные формы, виды, уровни профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Несмотря на то, что опыт работы данных учреждений активно обсуждается на мероприятиях различного уровня – от международных до региональных, в России до настоящего времени не сформирована единая система профессионального образования инвалидов.

Описаны и применяются на практике два основных подхода, обеспечивающих возможность получения профессионального образования лицами с ограниченными возможностями здоровья: коррекционное образование в специальных образовательных учреждениях, созданных для обучения только лиц с ограниченными возможностями; инклюзивное образование в образовательном учреждении общего типа. При этом инклюзия может быть как полной (когда студенты обучаются совместно со сверстниками, не имеющими нарушений), так и частичной, представляющей пример интегрированного образования, когда люди с ограниченными возможностями обучаются в образовательном учреждении профессионального образования общего типа, но в отдельных учебных группах. Каждый подход имеет свои достоинства и недостатки.

Преимуществами специальных образовательных учреждений профессионального образования, осуществляющих обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья, являются: наличие особых условий для удовлетворения потребностей студентов, имеющих инвалидность, в медицинских и коррекционно-педагогических услугах; специального дидактического обеспечения образовательного процесса, а также подготовленных педагогических кадров.

Однако в данных учреждениях лица с ограниченными возможностями обучаются в замкнутой среде и не имеют достаточного количества социальных контактов со сверстниками, не имеющими заболеваний. В связи с этим обучающиеся в специализированных (коррекционных) образовательных учреждениях не готовы к самостоятельной жизни и трудоустройству на инклюзивном рынке труда, что зачастую обусловливает как «отторжение» инвалида широким социумом, так «самоотстранение» инвалида от активного участия в социальной жизни общества.

Кроме того, в специализированных учебных заведениях профессионального образования, как правило, представлен узконаправленный перечень реализуемых специальностей и направлений подготовки (например, для обучения слепых и слабовидящих – это только творческие специальности, реализуемые в Курском музыкальном колледже-интернате слепых и Российской государственной специализированной академии искусств), что ограничивает доступность выбора профессиональной траектории для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Реализация инклюзивного профессионального образования по принципу «полная инклюзия» наиболее полно позволяет человеку с ограниченными возможностями здоровья реализовать право на получение качественного образования в соответствии с его индивидуальными возможностями. Преимуществами реализации принципа «полной инклюзии» являются высокий уровень социального взаимодействия и улучшение навыков коммуникации, достижение результатов обучения, сравнимых с достижениями студентов, не имеющими нарушений здоровья, что создает равные возможности при трудоустройстве на открытом рынке труда.

Однако при реализации данного подхода в образовательном учреждении часто не создается инклюзивная среда, проявляющаяся в организации информационной и методической поддержки обучающегося, и не учитывается главный принцип инклюзивной модели образования, выражающийся в том, что она не обязывает человека «быть готовым» для того, чтобы участвовать в жизни семьи, учиться в образовательной организации, работать. На первый план выходят такие приоритеты, как автономность, участие в общественной деятельности, создание системы социальных связей, принятие в широком смысле. Несоблюдение условий организации информационной и методической поддержки обучения студентов-инвалидов затрудняет процесс освоения образовательной про-

граммы и адаптации к условиям социально-бытовой среды учебного заведения общего типа и приводит к значительному ухудшению их успеваемости.

Другим вариантом реализации инклюзивного подхода, на наш взгляд, более приемлемого в системе среднего профессионального образования, является интегрированное образование («частичная инклюзия»). Положительным фактором при реализации интеграционного подхода является участие студентов с ограниченными возможностями здоровья во всех внеаудиторных мероприятиях наравне с остальными студентами, при этом адаптированная профессиональная образовательная программа позволяет избежать учебных перегрузок.

Несмотря на действующее федеральное законодательство, гарантирующее возможность получения профессионального образования лицам с ограниченными возможностями здоровья, образовательные учреждения, реализующие инклюзивное образование (как по принципу «полной инклюзии», так и «частичной инклюзии»), и сами обучающиеся сталкиваются с различными проблемами, вызванными рядом причин.

Одной из причин является оценка эффективности работы учебного заведения высшего и среднего профессионального образования по академическому результату, в связи с чем студенты с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения в группах с нормально видящими сверстниками испытывают психосоматические перегрузки, так как различные нарушения здоровья (особенно сенсорной сферы) ограничивают количество аналогов восприятия информации.

Кроме того, большинство учреждений профессионального образования не обеспечены условиями, необходимыми для инклюзивного и интегрированного обучения в них лиц с ограниченными возможностями здоровья, поскольку обучение студентов с инвалидностью требует от образовательного учреждения общего типа дополнительных финансовых затрат на приобретение различных технических средств, необходимых для обеспечения доступности восприятия учебной информации.

В большинстве учебных заведений отсутствует адекватная для лиц с ограниченными возможностями здоровья образовательно-реабилитационная среда, позволяющая компенсировать, полностью или частично, имеющиеся у инвалида ограничения жизнедеятельности, препятствующие в получении образования, создание которой также требует

дополнительных финансовых затрат. В условиях современного финансирования учреждению профессионального образования экономически невыгодно обучать лиц с ограниченными возможностями здоровья, поскольку методики расчетов при нормативном бюджетном финансировании не предусматривают коэффициентов, корректирующих затраты (оплата работы тьютеров, помощников, приобретение особого оборудования и т.д.) на обучаемого инвалида.

Решение вышеуказанных проблем, на наш взгляд, будет способствовать доступности профессионального образования студентам с ограниченными возможностями здоровья.

В целом система профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья по зрению должна разрабатываться с учетом преемственности в обучении и с учетом индивидуальных потребностей обучаемого инвалида, одновременно быть непрерывной и открытой, ориентированной на потребности рынка труда, предлагая ему наиболее эффективные пути повышения уровня образования и различные варианты повышения квалификации.

TRIGGER POINTS IN PROFESSIONAL EDUCATION OF PERSONS WITH DISABILITIES

Gozhenko K., *secondary vocational educational establishment «Kislovodsk Medical College», Kislovodsk, Russia.* ***E-mail:*** *konstang2007@yandex.ru*

Abstract

The article describes the problems of vocational education in the context of the concept of trigger points. The author shows how to apply in practice the three main approaches to ensure the possibility of obtaining effect in professional education of persons with disabilities: special education in special educational institutions established for training only persons with disabilities, inclusive education in an educational institution of a general type.

Keywords: *trigger points, vocational education, vocational orientation of the issue of persons with disabilities, the problem of special correctional education in special educational institutions, inclusive education in an educational institution of a general type.*

Дата поступления 17.12.2015.

УДК 376

ДОСТУПНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ИНТЕГРАЦИИ

Гончарова О.Л., *Казанский государственный медицинский университет, канд. психол. наук, доцент, г. Казань*, Россия
E-mail: *kcri@mail.ru*

В статье представлены вопросы организации доступной среды как фактора интеграции. Формирование доступной среды для граждан с физическими ограничениями является государственной социальной политикой и ратифицировано Конвенцией о правах инвалидов. Показано влияние реализации программы на изменения жизни инвалидов.
Ключевые слова: *программа «Доступная среда», фактор интеграции, инклюзивное образование, влияние реализации программы на изменения жизни инвалидов.*

Формирование доступной среды для граждан с физическими ограничениями стало составной частью государственной социальной политики, обусловленной ратификацией Конвенции о правах инвалидов. Безусловно, доступная среда, с одной стороны, является неотъемлемым фактором, позволяющим не только реализовать инклюзивное образование, но и обеспечить условия для полноценной интеграции инвалидов в общество.

В Республике Татарстан с 2011 г. реализуется долгосрочная целевая Программа «Доступная среда», которая направлена на формирование условий доступности объектов социальной инфраструктуры и услуг, зданий и сооружений для инвалидов и маломобильных людей. На начальном этапе Программы в Республике Татарстан (в г. Казань) основные ресурсы были направлены на адаптацию социальных объектов, учреждений культуры и здравоохранения. Но даже проведенные существенные качественные изменения объектов социальной инфраструктуры могут оказаться малоэффективными.

На наш взгляд, проблема должна решаться комплексно, затрагивая три основные составляющие: во-первых, инвалид должен иметь возможность беспрепятственно передвигаться в своем жилище и выходить из

квартиры, подъезда, свободно преодолевая пороги, лестницы и другие препятствия; во-вторых, свободно передвигаться по улицам; в-третьих, городская инфраструктура должна иметь специально адаптированный общественный транспорт. Такая комплексная реализация мероприятий по формированию доступной среды позволяет повысить качество жизни людей с ограничениями жизнедеятельности, стать слагаемым полноценной инклюзии и, в конечном счете, содействовать полноценной интеграции в общество. Мы понимаем «качество жизни» как интегрированный показатель состояния здоровья, социального окружения, состояния окружающей среды, отражающий удовлетворенность человека материальными, социальными, политическими и духовными факторами жизни.

С целью анализа влияния доступной среды на качество жизни инвалидов в г. Казань нами в период с мая 2014 по май 2015 гг. было проведено исследование. Выборка респондентов составила 105 человек, передвигающихся в коляске и проходящих реабилитацию в Государственном автономном учреждении социального обслуживания «Центр реабилитации инвалидов «Восхождение». Центр функционирует в комплексе со специализированным муниципальным жилым домом для семей с инвалидами-колясочниками. Сочетание в комплексе жилого дома для колясочников и Центра реабилитации для инвалидов города позволило создать качественно новую реабилитационную среду, которая, с одной стороны, изменяет качество жизни инвалидов, а с другой - работает как «точка роста» в позитивных изменениях отношения общества к инвалидам и их проблемам. Распределение по возрасту в основной исследуемой группе: до 30 лет – 78%, от 35 до 50 лет – 22%; распределение по полу: 65% – мужчины, 35% – женщины; 26% имеют постоянную работу, 64% не работают и 10% находятся в поисках работы. Контрольную группу составили 50 инвалидов, передвигающихся в коляске и не посещающих Центр реабилитации. Распределение по возрасту: до 35 лет – 67%, от 35 до 50 лет – 33%; распределение по полу: 65% – мужчины; 35% – женщины; 1% имеет работу.

Ответы на вопрос: «Знаете ли вы, что в нашем городе работает программа «Доступная среда?», отличались незначительно: положительные ответы в основной группе - 88%, в контрольной - 80%; отрицательные ответы в основной группе - 12%, в контрольной - 20%. При этом 55% респондентов основной группы отметили, что ощутили на себе изменения

после введения программы: «в городе стало больше пандусов»; «можно попасть в некоторые здания»; «изменилось отношение людей к проблемам инвалидов»; 90% анкетируемых из контрольной группы ответили на этот вопрос отрицательно. Такое существенное отличие в оценках может быть обусловлено, в первую очередь, отличием в мобильной активности инвалидов из основной и контрольной групп; данное отличие подтверждается расхождением в оценках трудностей «выхода из дома». Сравнительный анализ трудностей при выходе из дома в основной и контрольной группах представлен в диаграмме (рис. 1).

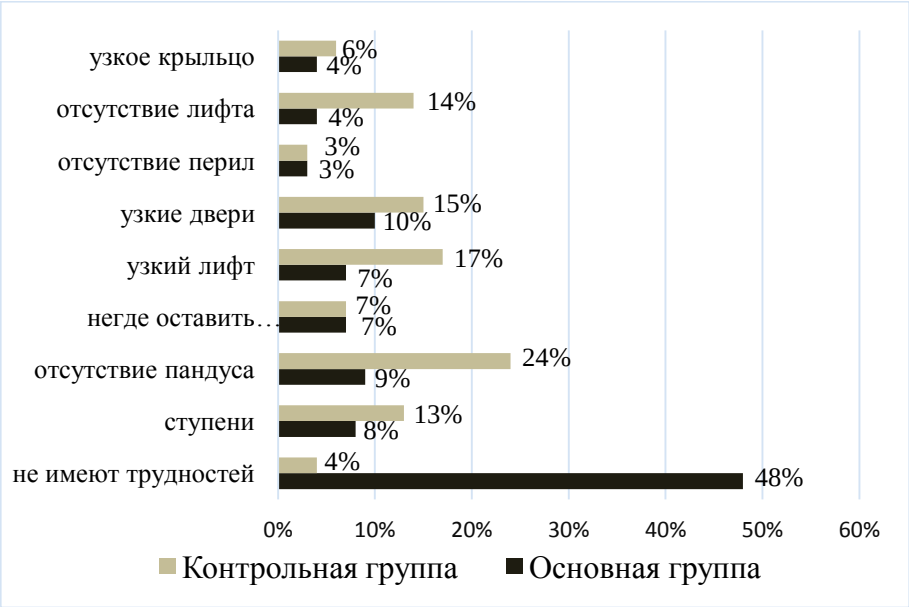


Рис. 1. Сравнительный анализ трудностей при выходе из дома в основной и контрольной группах

«Трудности выхода из дома» ощущаются человеком каждодневно, имеют ключевое значение в восприятии доступности среды, так как не позволяют оценить доступность социальной инфраструктуры вне дома. На вопрос: «Возможно ли передвигаться маломобильным лицам и инвалидам в городе самостоятельно, без помощи третьих лиц?», в основной группе были получены следующие ответы: «самостоятельно передвигаться нельзя» – 50%; «все зависит от маршрута передвижения по горо-

ду» – 38%. И только 12% дали ответ, что «можно без трудностей перемещаться по городу». В контрольной группе мнения распределись так: «самостоятельно передвигаться нельзя» – 92%; «все зависит от маршрута передвижения по городу» – 8%.

Ответы в основной группе на вопрос: «Назовите испытываемые вами трудности при поездке на городском транспорте?», распределились следующим образом: 45% – «в коляске не всегда могу попасть в транспорт необходимого маршрута»; 33% – «высокие паребрики»; 9% – «водитель не помогает при посадке в автобус с откидным пандусом»; 9% – «нет проблем»; 4% – др. (вариант «давно не пользовался городским транспортом). Такое распределение ответов может указывать, с одной стороны, на высокую социальную активность респондентов, оценивающих работу транспорта на основе личного опыта, а с другой стороны - отражает наличие проблем в адаптировании транспорта к нуждам людей, передвигающимся в коляске. Ответы в контрольной группе: 25% – «в коляске не всегда могу попасть в транспорт необходимого маршрута»; 3% – «высокие паребрики»; 2% – «водитель не помогает при посадке в автобус с откидным пандусом»; 70% – др. (вариант «давно не пользовался городским транспортом»).

Положительный ответ на вопрос: «Отмечаете ли вы влияние «Доступной среды» на вашу жизнь за последние 3 года?», дали 98% инвалидов из основной группы и 4% из контрольной. При этом, отвечая на вопрос: «Как изменилась ваша жизнь за 3 года реализации Программы?», респонденты основной группы чаще всего выбирали следующие ответы: «стал чаще выбираться из дома» – 66%. Сравнительный анализ оценок влияния реализации Программы на изменения жизни в основной и контрольной группах приведен в таблице.

Такое распределение ответов в основной группе, безусловно, не может отражать ситуацию, характерную для всех инвалидов г. Казань, но оно, на наш взгляд, показательно как тенденция: все респонденты этой группы (100%) проходят реабилитацию в центре «Восхождение», 50% живут в специализированном комплексе для инвалидов-колясочников, обеспечивающем безбарьерную среду на уровне квартиры, подъезда и двора. Это позволяет нам сделать вывод о том, что проживание инвалида с ограничениями в мобильности в условиях снятия барьеров среды комплексно:

в квартире, доме, на улице и на транспорте расширяет его возможности, реализует социальную активность, повышает «качество жизни».

Таблица. Оценка влияния реализации Программы на изменения жизни инвалидов

Ответы на вопрос: «Как изменилась ваша жизнь за 3 года реализации Программы?»	**Кол-во ответов в основной группе**	**Кол-во ответов в контрольной группе**
Стал чаще выбираться из дома	66	4
Хожу в магазин	47	2
Стал работать	20	-
Хожу в кино, в театр, на концерты, на хоккей	38	-
Хожу в Центр реабилитации	100	-
Стал заниматься творчеством	15	-
Стал заниматься спортом	2	-

Структура ответов на заключительный вопрос: «Как вы считаете, изменилось ли отношение населения к проблемам инвалидов?», представлена следующим распределением: 68% респондентов считают, что в результате реализации Программы «Доступная среда» отношение к инвалидам изменилось; не заметили изменения к проблемам инвалидов 22% респондентов; 8% участников исследования затруднились ответить. Данный результат (68%); мы можем сравнить с показателем, представленным в паспорте Программы «Доступная среда, в котором указано, что доля инвалидов, положительно оценивающих отношение населения к проблемам инвалидов, в общем количестве опрошенных инвалидов – 49,6%.

Goncharova O., *Kazan state Medical University, Kazan, Russia.*

Abstract

The article presents the questions of organization of an accessible environment as a factor of integration. Formation of an accessible environment for people with disabilities is a government social policy and is ratified by the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. The impact of the implementation of the program on the change of life of persons with disabilities is shown.

Keywords: *program «Accessible environment», factor of integration, inclusive education, the impact of the implementation of the program on the change of life of persons with disabilities.*

Дата поступления 25.12.2015.

УДК 376

ФАКТОРЫ ВВЕДЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ОБУЧАЮЩИЙСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФУНКЦИОНАЛЬНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ» В ФИЗКУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ ВУЗА

Хромина С.И., *Государственный архитектурно-строительный университет, г. Тюмень, Россия*
E-mail: *skhromina@list.ru*

В статье представлены результаты влияния факторов введения понятия «обучающийся с ограниченными функциональными возможностями» в физкультурно - образовательную среду вуза. При обучении в вузе лиц с проблемами в состоянии здоровья в рамках физкультурного образования целесообразнее использовать термин «обучающиеся с ограниченными функциональными возможностями» (ОФЗ).
Ключевые слова: *инвалид, ограниченные возможности здоровья, физкультурно-образовательная среда вуза, обучающийся с ограниченными функциональными возможностями (ОФЗ).*

Оказание социогуманитарной помощи особым категориям граждан является одной из приоритетных государственных задач. Это отражено в следующих нормативно-правовых документах: «Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», утвержденная Президентом Российской Федерации 04.02.2010 г. № Пр-271; Постановление «О государственной программе Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2015 годы» от 17.03.2011 г. № 175; Распоряжение Правительства РФ «О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы» от 7.02.2011 г. № 163-р; Указ Президента РФ «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы» от 1.06.2012 г. № 761.

В публикациях последних лет встречаются термины, употребляемые зачастую как синонимы: «инвалид» и «обучающийся с ограничен-

ными возможностями здоровья». Это свидетельствует об определенной терминологической путанице, которая может приводить к некорректным результатам наблюдений, исследований и выводам, поскольку «…искажение или неполнота основополагающих понятий обесценивает не только всю понятийную систему, но и всю исследовательскую процедуру, а также, что особенно важно, использование практических рекомендации» [4, с. 17].

В соответствии со ст. 1 «О социальной защите инвалидов в РФ» Федерального закона (от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ) *инвалидом* признается лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, которое приводит к ограничению жизнедеятельности человека и вызывает необходимость его социальной защиты. Ограничение жизнедеятельности – это отклонение от нормы деятельности человека, характеризующееся ограничением его способности осуществлять самообслуживание, передвижение, ориентацию, общение, самоконтроль, обучение и трудовую деятельность [2, с. 39].

В официальных документах последних 2-3-х лет речь идет об обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В частности, в России с 2017 г. вступает в силу профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании, воспитатель, учитель)», который утвержден Приказом Минтруда России № 544н от 18.10.2013 г. (с изм. от 25.12.2014 г.). В соответствии со стандартом педагоги будут обязаны использовать и апробировать специальные подходы к обучению при включении в образовательный процесс обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В стандарте выделены необходимые умения и трудовые действия педагогов, включая п. 3.1.3 «Освоение и применение психолого-педагогических технологий, в т.ч. инклюзивных» [5, с. 47; 7, с. 188].

Ограниченные возможности здоровья – это любая утрата психической, физиологической или анатомической структуры или функции либо отклонение от них, влекущие полное или частичное ограничение способности или возможности осуществлять бытовую, социальную, профессиональную или иную деятельность способом и в объеме, которые считают-

ся нормальными для человека при прочих равных возрастных, социальных и иных факторах [1, с. 302; 6, с. 18].

При обучении в вузе лиц с проблемами в состоянии здоровья в рамках физкультурного образования целесообразнее использовать термин «обучающиеся с ограниченными функциональными возможностями» (ОФЗ).

Это категория студентов, которые имеют расстройства функций какой-либо системы организма вследствие хронической патологии, но при этом заболевание не сопровождается ограничением бытовых и двигательных навыков и умений (к которым относятся самообслуживание, передвижение, ориентация, коммуникации, самоконтроль, а также обучение и трудовая деятельность). В целом у них отсутствуют признаки инвалидизации и серьезные ограничения здоровья в период ремиссии хронического заболевания и реконвалесценции после острого заболевания.

Анализируя терминологию физического воспитания относительно обучения лиц с ОФВ, мы встречаемся с этим понятием в работе Т.М. Гавриловой [3] без детальной проработки и объяснения характера назначения используемого понятия. Необходимость введения термина «ограниченные функциональные возможности» и выделения соответствующей группы студентов обусловлена рядом факторов. Опираясь на многолетнюю практику дифференциации студентов по уровню здоровья на основании клинического обследования при поступлении в вуз, медицинские работники относят студентов к одной из трех диспансерных групп.

В соответствии с заключением врачебно-консультационных комиссий происходит распределение поступивших студентов для занятий физической культурой с учетом состояния здоровья в следующие медицинские группы: основную, подготовительную, специальную (СМГ) (оздоровительную и реабилитационную).

Введение понятия «обучающийся с ограниченными функциональными возможностями» продиктовано требованием к изучению программного материала дисциплины «Физическая культура» в рамках ФГОС 3+, независимо от степени и формы ограничения. Физическая культура – это предмет, который в любом случае должен быть включен в диплом о высшем профессиональном образовании.

Студент с ограниченными функциональными возможностями (ОФВ) – это обучающийся, имеющий расстройство или снижение функций какой-

либо системы организма вследствие хронического заболевания, в стадии компенсации и субкомпенсации, со значительными отклонениями в состоянии здоровья функционального характера, которые являются показанием к ограничению физических нагрузок и использованию средств физической культуры для восстановления функций [8, с. 16].

Все вышесказанное направлено на сознательное формирование собственного здоровья и овладение двигательными умениями и навыками, формирующими профессиональные компетенции.

Следующим фактором, побудившим нас ввести термин «студент с ОФВ», является существующая повсеместная практика физического воспитания студентов, освобожденных от занятий физической культурой по медицинским показаниям, с так называемой условной формой проведения занятий и аттестацией по дисциплине.

Следуя этой порочной педагогической практике, допускается сдача зачета по физической культуре в реферативной форме по предложенной тематике. Такой опыт формальной педагогической деятельности малоэффективен, поскольку не несет мотивационной составляющей, побуждающей студента к физическому совершенствованию и самовоспитанию, стремлению к преодолению физического дисбаланса.

Анализируя данные медицинских осмотров, численность студентов, полностью освобожденных от занятий ФК, остается стабильной цифрой (рис. 1).

За период с 2010 по 2015 гг. наблюдается снижение общей численности студентов. Состав студентов, отнесенных по состоянию здоровья к основной и подготовительной медицинским группам (ОМГ и ПМГ), т.е. осваивающих материал по физической культуре по основной образовательной программе, к 2015 г. увеличивается с 82,5% до 90,7%. Противопоказаний для занятий ФК студенты ПМГ не имеют, исключение составляют участие в соревнованиях и сдача контрольных нормативов, способных вызвать значительное функциональное напряжение.

Численность студентов специальной медицинской группы (СМГ) к 2012-2013 уч.г. увеличивается с 4,8% до 8,1%, несмотря на снижение общей численности обучающихся, и снижается к 2014-2015 уч.г. до 3,3%; аналогичная ситуация и с контингентом студентов полностью освобожденных от занятий физическим воспитанием: в 2010-2011 уч.г. - 3,1%, к 2011-2012 уч.г. - 3,0% и снижение до 2,1% - к 2014-2015 уч.г.

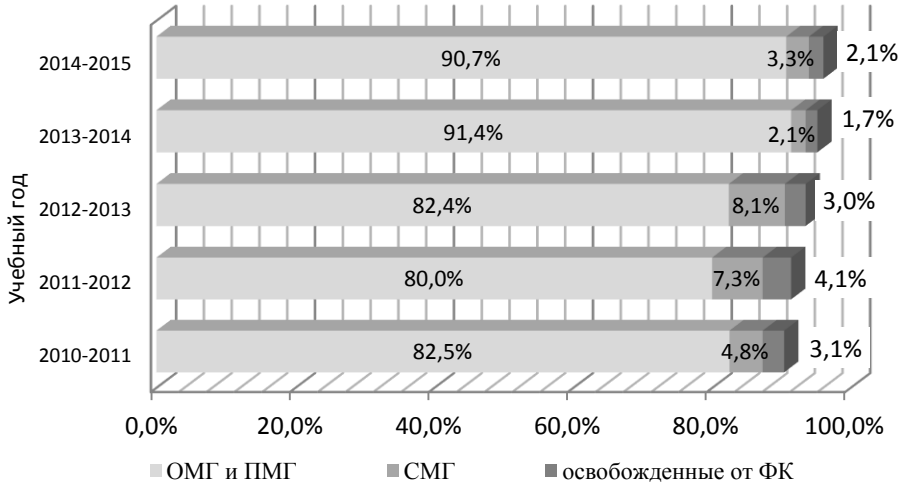


Рис. Распределение студентов на медицинские группы для занятий ФК

Учитывая равные права студентов к самореализации, сделаем акцент на том, что в условиях компетентностного подхода, продиктованного современными требованиями государственных образовательных стандартов, студент, с какими бы возможностями он не пришел в вуз, в силу своих особенностей развития или ограниченности функциональных возможностей вследствие заболевания, он должен получить ценностные установки, овладеть необходимыми двигательными навыками и умениями для дальнейшего становления профессиональных компетенций, а также для полноценной реализации своих профессиональных амбиций.

Соответственно, задача преподавателя физического воспитания в работе со студентами с ОФВ должна строиться на общепедагогических принципах, направленных на реализацию физических потребностей студента и достижения максимально-возможных результатов в совершенствовании собственного физического развития.

Литература

1. Агавона Е.Л., Алексеева М.Н., Алехина С.В. Готовность педагогов как главный фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и

образование: Инклюзивный подход и сопровождение семьи в современном образовании. - 2011. - № 1. - С. 302.

2. Волосникова Л.М. К вопросу о теории и практике инклюзивного образования / Л.М. Волосникова, В.М. Чимаров, Н.Н. Малярчук // Валеология. - 2015. - № 1. - С. 37-42.

3. Гаврилова Т.М. Реабилитация лиц с ограниченными функциональными возможностями средствами адаптивной физической культуры // Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры: Дисс. … - Красноярск, 2006. - 152 с.

4. Загвязинский В.И. Об уточнении ключевых понятий в теории и практике реформирования российского образования / Формирование личности в социокультурном информационном пространстве современного отечественного образования (региональный аспект): Материалы Всеросс. научно-практ. конф. с междунар. участием, 1-2 марта 2011 г. - Тюмень: Изд-во «Печатник», 2011. - С. 16-19.

5. Пенин Г.Н. Инклюзивное образование как новая парадигма государственной политики // Вестник Герценовского ун-та. - 2010. - № 9 (83). - С. 47.

6. Хромина С.И. Анализ заболеваемости студентов как основополагающий фактор педагогического процесса по физической культуре // Инновационная наука. - 2015 - № 1-2. - Т. 1. - С. 17-20.

7. Хромина С.И. и др. Инклюзивный подход в работе со студентами, имеющими ограниченные физические возможности и ограниченные возможности здоровья // В сб.: Эффективная реализация здоровьесберегающих технологий в условиях высшего учебного заведения: Материалы II Междунар. научно-практ. конф. - ФГБОУ ВПО «ТюмГАСУ», 2015. - С. 187-194.

8. Хромина С.И. Физическое воспитание студентов с ограниченными функциональными возможностями как компонент организации инклюзивной среды вуза: Монография / С.И. Хромина, Н.Н. Малярчук. – Тюмень: РИО ФГБОУ ВПО «ТюмГАСУ», 2015. – 171 с.

FACTORS INTRODUCING THE CONCEPT OF “THE STUDENT WITH LIMITED FUNCTIONAL ABILITIES” IN SPORTS AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY

Khromina S., *Tyumen state architecture and civil engineering university, Tyumen, Russia.*
E-mail: *skhromina@list.ru*

Abstract

The article presents the results of the influence of factors introducing the concept of «the student with limited functional abilities» in sports and educational environment of the university. In training persons with problems in health at the university within the framework of sports education, it is more expedient to use the term «the student with limited functional abilities» (LFA).

Keywords: *disabled, disabilities, physical and educational environment of a university, students with limited functional abilities (LFA).*

Дата поступления 20.01.2016.

УДК 376

СОЗДАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Егоров П.Р., *канд. пед., наук, доцент;* ***Егорова Г.Ф.,*** *Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск*
E-mail: *florans@mail.ru*

В статье приводится краткий перечень законодательных и правовых актов Российской Федерации и Республики Саха (Якутия), способствующих внедрению непрерывной системы инклюзивного образования во всех учебных заведениях; описываются специальные условия обучения студентов с особыми образовательными потребностями, которые созданы в Северо-Восточном федеральном университете. В свете ратификации Россией Конвенции ООН о правах инвалидов авторы предлагают внедрить теоретическую модель непрерывной системы инклюзивного образования людей с особыми образовательными потребностями, которая включает в себя все ступени развития образования (детский сад, школа, суз, вуз). Тогда, по мнению автора, в вузы придут уже заранее подготовленные студенты с особыми образовательными потребностями и не будет необходимости тратить на них лишних два года, что происходит в некоторых российских вузах. По мнению авторов, для них не надо писать специальных образовательных программ и все студенты с ООП должны учиться инклюзивно в обычных студенческих группах и по существующим федеральным государственным образовательным стандартам. Лишь нужно на основании нового Федерального закона об образовании в вузах создавать специальные условия для методического сопровождения учебного процесса студентов с ООП, что происходит в Северо-Восточном федеральном университете.
Ключевые слова: *студенты с особыми образовательными потребностями, инклюзивное образование, адаптивные компьютерные технологии, непрерывная система инклюзивного образования.*

В ежегодном послании Президента России В.В. Путина к Федеральному Собранию от 12 декабря 2013 г. прозвучали слова:

«…Решающее значение для будущего российской школы приобретает профессиональный рост учителя. Он должен быть готов использо-

вать в обучении современные технологии, уметь работать с детьми с ограниченными возможностями по здоровью» [1].

2012 год в России можно назвать «революционным» в плане появления законодательных и правовых актов, регулирующих внедрение непрерывной системы инклюзивного образования людей с особыми образовательными потребностями (ООП), что, конечно же, способствовало активному внедрению инклюзивного образования во всех учебных заведениях Российской Федерации.

3 мая 2012 г. Россия ратифицировала Международную конвенцию ООН о правах инвалидов и стала 111-й страной, принявшей данный международный документ к исполнению, в котором в ст. 24 прямо прописано «инклюзивное образование» [2]. Также в новом Федеральном законе об образовании в понятийном аппарате появилось определение «инклюзивное образование» (гл. 1, ст. 2, п. 27 и соответствующая ст. 79 [3].

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова в лице ректора Е.И. Михайловой уделяет становлению инклюзивного образования в Республике Саха (Якутия) особое пристальное внимание 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 (Якутия), повышение квалификации и послевузовского профессионального образования специалистов образовательных учреждений, реализующих инклюзивное образование.

В 2010 г. в Северо-Восточном федеральном университете им. М.К. Аммосова решением ученого совета СВФУ создана единственная в Российской Федерации, уникальнейшая по оснащению современным оборудованием по мировым стандартам, учебно-научная лаборатория адаптивных компьютерных технологий, лучшая не только в России, но и в мире.

С начала функционирования учебно-научной лаборатории адаптивных компьютерных технологий наиболее активными и заинтересованными пользователями стали студенты, аспиранты и специалисты с проблемами зрения. С одной стороны, именно эта группа пользователей испытывает наибольшую потребность в применении адаптивных компьютерных технологий во время подготовки к учебному процессу, и, с другой

стороны, данная категория людей с ООП способна быстро обучаться, осваивать и использовать на практике адаптивные компьютерные технологии. Эти наблюдения также послужили основой для идеи создания учебно-научной лаборатории адаптивных компьютерных технологий для людей с особыми образовательными потребностями посредством использования адаптивных, компьютерных технологий.

За 2011-2015 годы в УНЛАКТ прошли обучение и получили методическую помощь при подготовке к учебному процессу 453 студента с ООП. В рамках Международной программы инвалидов при поддержке руководства педагогического института была проведена встреча со студентами с ООП ПИ, на которой сотрудники УНЛАКТ рассказали о мероприятиях, проводимых руководством СВФУ для обеспечения методического сопровождения учебного процесса студентов с ООП.

В компьютерном классе учебно-научной лаборатории адаптивных компьютерных технологий, который оснащен по последнему слову науки и техники, студенты работают во всемирной сети Интернет, готовят рефераты, курсовые и дипломные работы. Сотрудниками УНЛАКТ осуществляется научное руководство курсовыми и дипломными работами студентов по различным темам, в том числе и по социальной интеграции и профессиональной реабилитации молодежи с особыми образовательными потребностями.

В СВФУ ведется определенная социально-психологическая работа среди студентов с особыми образовательными потребностями: содействие в получении общежития и социальных стипендий, психологические беседы со студентами во время подготовки и сдачи зачетов, экзаменов и т.д.

Одним из наиважнейших направлений работы Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова является социокультурная реабилитация студентов с особыми образовательными потребностями.

19 мая 2015 г. в корпусе факультетов естественных наук успешно прошел традиционный конкурс «Студент года» среди студентов с особыми образовательными потребностями (ООП), обучающимися в Северо-Восточном федеральном университете им. М.К. Аммосова.

Данный конкурс ежегодно проводится с целью создания условий для раскрытия интеллектуальных и творческих способностей студентов с ООП, оказания им содействия в социальной интеграции в студенческое сообщество.

В Северо-Восточном федеральном университете им. М.К. Аммосова, в котором обучается около 200 студентов с ООП, в 2010 г. завершен педагогический эксперимент по методическому сопровождению учебного процесса студентов с особыми образовательными потребностями, в результате чего была разработана и внедрена теоретическая модель организационно-педагогического сопровождения учебного процесса людей с особыми образовательными потребностями (ООП) посредством использования адаптивных компьютерных технологий [4].

Разработана уникальная учебная программа (адаптационный модуль - 72 часа) «Использование адаптивных компьютерных технологий в учебном процессе студентов с проблемами зрения». Авторы программы: канд. пед. наук, директор Северо-Восточного научно-инновационного центра развития инклюзивного образования СВФУ П.Р. Егоров и заведующий учебно-научной лабораторией адаптивных компьютерных технологий СВФУ (незрячий), президент Якутской республиканской ассоциации инвалидов – студентов и специалистов Ю.А.Москвитин.

Цель данной учебной программы состоит в формировании у студентов с ООП информационной компетентности – основных пользовательских навыков работы в среде Windows и с офисными приложениями на основе не визуального интерфейса, умения использовать адаптивные компьютерные технологии (программы экранного доступа к информации Jaws и увеличения шрифтов Magic, Брайлевская строка Focus-40 Blue, Брайлевский принтер IndexBrailleEmbosserEverest и т.д.) для обеспечения качественной подготовки к занятиям в учебном процессе.

Изучение данной учебной программы закладывает у людей с ООП основы компьютерных знаний, формирует необходимые навыки работы на пользовательском уровне в среде MS Windows и с офисными приложениями, умение применять адаптивные компьютерные технологии в учебном процессе. Ее освоение обеспечивает базовый набор компьютерных знаний и навыков, который позволяет пользователям с ООП начать самостоятельно применять персональный компьютер на практике.

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 Феде-

рации, обеспечивающих условия для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

31 января 2011 г. на планерном совещании у ректора рассматривался вопрос о работе профессорско-преподавательского состава СВФУ со студентами с особыми образовательными потребностями, а 5 марта приказом № 149 создана постоянная комиссия по работе со студентами с особыми образовательными потребностями под председательством проректора по педагогическому направлению СВФУ М.П.Федорова.

В январе 2011 г. сотрудники УНЛАКТ подготовили и издали два произведения Якутского героического эпоса Олонхо для людей с проблемами зрения по системе Брайля рельефно-точечным шрифтом. Подготовили пакет документов и техническое задание для заключения договора с объединенным институтом проблем информатики национальной академии наук Белоруссии по созданию Якутского синтезатора речи.

Сотрудники УНЛАКТ предлагают внедрить в Республике Саха (Якутия) и в Российской Федерации теоретическую модель непрерывной системы инклюзивного образования людей с особыми образовательными потребностями 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 сотрудниками УНЛАКТ организовано и проведено 7 семинаров-практикумов (280 часов) с общим охватом 196 воспитателей и педагогов.

16 ноября 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.Якутск; из 330 посещающих детей – 170 детей с нарушениями зрения [5].

Сотрудниками учебно-научной лаборатории адаптивных компьютерных технологий подготовлена законодательная инициатива по разработке и принятию Закона инклюзивного образования Республики Саха (Якутия). Данный законопроект в октябре 2011 г. был передан Е.Х.Голомаревой - председателю профильного Комитета по науке, образованию, культуре и СМИ Государственного Собрания (Ил Тумэн) Республики Саха (Якутия). Коллектив УНЛАКТ также разработал проект Концепции развития инклюзивного образования Республики Саха (Яку-

тия) (автор - П.Р. Егоров), обсуждение которой велось во всех улусах и городах Республики Саха (Якутия).

24 августа 2012 г. в рамках августовского совещания учителей на заседании коллегии Министерства образования Республики Саха (Якутия) данная концепция была единогласно утверждена членами коллегии. Это первая концепция по инклюзивному образованию в Российской Федерации.

Цель и задачи концепции инклюзивного образования

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

Задачи:

-усовершенствование нормативно-правового, научно-методического, финансово-экономического обеспечения, ориентированного на внедрение инклюзивной формы обучения;

-развитие кадрового, методического, дидактического обеспечения образовательных учреждений, участвующих в процессе инклюзии;

-усовершенствование системы подготовки и переподготовки педагогических кадров, медицинских и социальных работников, внедряющих инклюзивную форму обучения;

-привлечение родителей детей с ООП к участию в учебно-реабилитационном процессе с целью повышения его эффективности;

-формирование социально-психологической культуры населения для развития инклюзивных процессов;

-ввод инновационных образовательных технологий в контексте форм инклюзивного подхода и моделей предоставления специальных образовательных услуг для детей с ООП;

-внедрение теоретической модели непрерывной системы инклюзивного образования во всех учебных заведениях Республики Саха (Якутия) (дошкольное образовательное учреждение, общеобразовательное учреждение, начальная и средняя профессиональная подготовка и высшее учебное заведение) с учетом потребностей общества [6].

В 2012 г. в культурной и научной жизни незрячих и слабовидящих людей произошло наиважнейшее событие – создание синтезатора якутской речи. Синтезатор якутской речи, состоящий из двух голосов - мужского (Толбон) и женского (Сата), был разработан сотрудниками учебно-

научной лаборатории адаптивных компьютерных технологий совместно с сотрудниками объединенного института проблем информатизации Национальной академии наук Беларуси. Этот синтезатор поможет многим школьникам и студентам получать более качественное образование посредством использования адаптивных компьютерных технологий.

Российский союз ректоров в 2012 г. создал межвузовскую экспертную рабочую группу по инклюзивному образованию, в состав которой от Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова вошел канд. пед. наук, директор СВ НИЦ РИО П.Р. Егоров, который регулярно принимает активное участие со своими предложениями во всех заседаниях экспертной группы РСР по инклюзивному образованию.

П.Р. Егоров в своих выступлениях отметил следующие возможные модели вузовской инклюзии: «Все модели обучения студентов с особыми образовательными потребностями (специальное, совместное, обучение на общих основаниях - инклюзивное), которые функционируют на данный момент в российских вузах, имеют право на существование, и время покажет их эффективность».

В свете ратификации Россией Конвенции ООН о правах инвалидов мы предлагаем внедрить теоретическую модель непрерывной системы инклюзивного образования людей с особыми образовательными потребностями, которая включает в себя все ступени развития образования (детский сад, школа, суз, вуз). Тогда в вузы придут уже заранее подготовленные студенты с особыми образовательными потребностями и не будет необходимости тратить на них лишних два года, что происходит в некоторых российских вузах. Для них не нужно писать специальных образовательных программ, и все студенты с ООП должны учиться инклюзивно на общих основаниях и по существующим федеральным государственным образовательным стандартам. Необходимо только на основании нового Федерального закона об образовании создавать в вузах специальные условия для методического сопровождения учебного процесса студентов с ООП, что происходит в Северо-Восточном федеральном университете.

Например, все незрячие и слабовидящие студенты учились и учатся в российских вузах только на общих основаниях - инклюзивно, для них не разрабатываются специальные образовательные программы, они ни к чему. Нужно только в вузах создавать специальные условия для методи-

ческого сопровождения учебного процесса студентов с ООП, что происходит в Северо-Восточном федеральном университете.

1 июня 2013 г. в СВФУ на базе УНЛАКТ решением ученого совета СВФУ создан единственный за Уралом Северо-Восточный научно-инновационный центр развития инклюзивного образования.

Основной целью деятельности СВ НИЦ РИО является методологическая, технологическая и методическая разработка вопросов использования адаптивных компьютерных технологий для создания специальных образовательных условий студентам с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) в процессе их инклюзивного обучения в вузе.

Основными задачами СВ НИЦ РИО являются:

-Осуществление организационно-педагогического, психолого-педагогического, технологического сопровождения инклюзивного обучения студентов с ООП сцелью создания условий для их адаптации в вузе, формирования увыпускников информационной компетентности, обеспечивающей их конкурентоспособность на рынке труда.

-Ведение фундаментальных и прикладных научно-исследовательских работ в области инклюзивного образования по использованию адаптивных компьютерных технологий в процессе обучения студентов с ООП, их апробация и практическая реализация в университете и Северо-восточном регионе РФ сучетом актуальных направлений модернизации российского образования и его интеграции в мировую образовательную систему.

-Расширение международных связей университета в области инклюзивного образования студентов с ООП по проблемам доступности высшего образования, формирования открытого образовательного пространства.

-Проведение организационной работы для привлечения как российских, так и зарубежных ученых-исследователей в области инклюзивного образования и бизнес-партнеров с целью реализации следующих мероприятий:

- С ноября 2010 г. сотрудниками УНЛАКТ интенсивно велась работа по подготовке и проведению 21-23 сентября 2011 г. в Республике Саха (Якутия) I Международной научно-практической конференции по инклюзивному образованию, на которую были приглашены ученые и специалисты из 30 субъектов Российской Федерации и 5 зарубежных стран.

Для проведения данной Конференции по инклюзивному образованию, инициаторами и организаторами которой выступили сотрудники УНЛАКТ, СВФУ, была выделена значительная денежная сумма, что позволило провести мероприятие на достойном уровне. Сотрудники УНЛАКТ были ответственны за организацию и проведение тендера и занимались непосредственно вопросами приглашения российских и зарубежных участников Конференции. Уникальным является и тот факт, что организаторы Конференции смогли пригласить всех активных незрячих специалистов и ученых в области адаптивных компьютерных технологий со всей Российской Федерации.

- С августа 2013 г. уже сотрудники СВ НИЦ РИО приступили к подготовке в рамках научно-образовательного форума «Education, forward-II» II Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование – доступное образование – безбарьерная среда», которую провели 23-26 июня 2014 г.

Литература

1. Послание Президента России В.В. Путина к Федеральному собранию от 12 декабря 2013 г.

2. Международная конвенция ООН о правах инвалидов.

3. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации.

4. ЕгоровП.Р. Организационно-педагогические условия профессиональ ного образования людей с особыми образовательными потребностями посредством использования адаптивных компьютерных технологий:Монография. – Якутск: ИД СВФУ, 2012. – 210с.

5. ЕгоровП.Р. Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями //Теория и практика общественного развития. - 2012. - № 3. - С.107-112.

6. Концепция развития инклюзивного образования в Республике Саха (Якутия), Якутск 2012. - http://sakha.gov.ru

CREATION OF CERTAIN CONDITIONS FOR TRAINING STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Egorov P., *Candidate of Pedagogics, PhD, Amosov North-Eastern Federal University, Yakutsk.*

Egorova G., *PhD, Amosov North-Eastern Federal University,* ***E-mail:*** *florans@mail.ru*

Abstract

The article gives a brief list of legislative and legal acts of the Sakha Republic (Yakutia) and the Russian Federation that encourage the implementation of the continuous system of inclu-

sive education in all educational institutions; it describes special learning environment for students with special educational needs established at North-Eastern Federal University.
In light of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities ratification in Russia, the author proposes to introduce a theoretical model of the continuous system of inclusive education for people with special educational needs which includes all stages of education development (kindergarten, school, vocational education institution, higher education institution). Then, in the author's opinion, universities will be attended by already prepared students with special educational needs, and there will be no need to spend an extra two years which is the case of some Russian universities.
According to the authors there's no need to write special education programs and all the students with SEN should study inclusively according to the usual procedure and existing federal state educational standards. Under the new federal law on education, it's only necessary for the universities to establish special conditions for the methodological support of the educational process of students with SEN which takes place at North-Eastern Federal University.
Keywords: *students with special educational needs, inclusive education, adaptive computer technologies, continuous system of inclusive education.*

Дата поступления 15.12.2015.

УДК 376

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Григорьева И.А., *канд. пед. наук, Институт специальной педагогики и психологии, г. Санкт-Петербург, Россия.* ***E-mail:*** *gia75@list.ru*
Задумова Н.П., *канд. пед. наук, Институт специальной педагогики и психологии, г. Санкт-Петербург, Россия.* ***E-mail:*** *nataly777.05@mail.ru*

В статье раскрываются вопросы взаимодействия специалистов дошкольного образовательного учреждения в процессе реализации инклюзивного подхода к образованию детей с патологией речи, освещаются принципы и условия его внедрения. В качестве значимого аспекта и необходимого условия эффективности коррекционно-логопедического воздействия в условиях инклюзивного подхода рассматривается ведущая роль логопеда в организации профессионального сотрудничества с другими педагогами, ориентированного на коррекцию нарушений развития речи и неречевых психических функций.
Ключевые слова: *инклюзивное образование, дошкольное образование, дети с нарушением речи, логопедический пункт, логопед, воспитатель, музыкальный руководитель, психолог, руководитель занятий по физической культуре.*

Распространение инклюзии не только отражает актуальное состояние современного образовательного пространства, включающего детей с особыми образовательными потребностями, но и представляет собой реализацию прав детей на образование в соответствии с Законом «Об образовании» Российской Федерации.

В настоящее время как инклюзивное образование рассматривается такая организация процесса обучения и воспитания, которая предполагает включение всех детей, независимо от их физических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, в единую систему образования.

Следует отметить, что термин «инклюзия» пока не имеет четкого определения. В литературе можно встретить следующие формулировки, в

соответствии с которыми инклюзия понимается как процесс признания и реагирования на разнообразие потребностей всех учащихся; процесс увеличения степени участия всех граждан в социуме, и в первую очередь имеющих трудности в физическом развитии; как возможность для всех учащихся в полном объеме участвовать в жизни коллектива детского сада, школы, института, в дошкольной и школьной жизни [4]. Подчеркивается, что цель такой (инклюзивной) школы – дать всем учащимся возможность наиболее полноценной социальной жизни, самого активного участия в коллективе, местном сообществе, тем самым обеспечивая наиболее полное взаимодействие и заботу друг о друге как членах сообщества.

Как указывает Н.Н. Малофеев [4], организация инклюзии наиболее перспективна в период дошкольного детства.

Инклюзивное дошкольное образование реализуется в двух основных формах.

Так, в рамках дошкольного образовательного учреждения могут быть организованы специальные группы для детей с особыми потребностями, в частности, для детей с патологией речи (с общим недоразвитием речи, с заиканием). Это позволяет обеспечить полноценное и всестороннее участие дошкольников с нарушением речи в социальной жизни детского учреждения, с одной стороны, и осуществление целенаправленного коррекционно-логопедического воздействия по преодолению имеющихся недостатков речевого развития – с другой.

В другой форме инклюзивное дошкольное образование реализуется путем непосредственного включения детей с патологией речи в состав группы, где они занимаются вместе со всеми детьми по общей программе. При этом для оказания специализированной логопедической помощи детям указанной категории на базе дошкольного образовательного учреждения функционирует логопедический пункт. Занятия в логопункте посещают дети с патологией фонетико-фонематической стороны речи, проявляющейся в нарушении звукопроизношения, обусловленном недостаточностью либо фонематического восприятия и дифференциации фонем, либо артикуляционной моторики, либо аномалиями строения органов артикуляции (соответственно, с функциональной сенсорной, функциональной моторной, механической дислалией, стертой дизартрией).

Совместное воспитание и обучение нормально развивающихся детей и их сверстников с патологией речи способствует как повышению

эффективности социальной адаптации последних, так и профилактике возникновения у них фиксированности на своем дефекте, речевого негативизма, коммуникативных трудностей, вторичных психических наслоений, связанных с переживанием собственного речевого расстройства. Наряду с этим, можно говорить и о воспитании в условиях инклюзии адекватного восприятия детей с нарушением речи с позиции ближайшего социального окружения, включающего педагогов образовательного учреждения и других детей, чувства взаимопомощи и стремления к сотрудничеству.

Обобщая вышесказанное, отметим, что инклюзия способствует формированию у детей с особыми образовательными потребностями (в т.ч. и детей с патологией речи) положительного отношения к сверстникам и адекватного социального поведения, а также более полной реализации потенциала развития в обучении и воспитании. Инклюзивное обучение реализует обеспечение равного доступа к получению того или иного образования и создание необходимых условий для достижения успеха в образовании всеми детьми.

Инклюзивное дошкольное образование базируется на ряде принципов. Так, одним из таких принципов, регулирующих выбор методов и средств обучения с учетом образовательных возможностей детей, является принцип индивидуального подхода.

Формирование активной личности ребенка как субъекта социально значимой деятельности обеспечивается реализацией принципа поддержки самостоятельной активности ребенка, что предполагает стимулирование инициативы и познавательного интереса ребенка.

Принцип активного включения в образовательный процесс всех его участников предполагает организацию совместных для дошкольников, их родителей, педагогов образовательного учреждения мероприятий – праздников, экскурсий, викторин, спортивных игр.

Принцип междисциплинарного подхода основан на участии в процессе диагностики речевой функции и коррекции ее нарушений всех специалистов дошкольного образовательного учреждения (логопеда, психолога, воспитателя, музыкального работника и др.).

Рассмотрим, как этот принцип может быть реализован в условиях логопедического пункта.

Поскольку логопед в детском саду общего типа ограничен во времени и может включать в свои занятия лексический и грамматический материал лишь опосредованно, а речевой дефект ребенка часто не ограничивается лишь нарушением звукопроизношения, то особенно важное значение приобретает взаимосвязь между логопедом и другими специалистами образовательного учреждения – воспитателем, музыкальным руководителем, психологом, педагогом по физкультуре.

1. Взаимосвязь логопеда с воспитателем

Зачислению в логопункт подлежат дети с нарушением произношения отдельных звуков (НПОЗ), посещающие различные группы дошкольного учреждения (как по возрасту, так и по направлению работы), что определяет необходимость подбора материала, максимально приближенному к изучаемому в группе.

Деятельность воспитателя в аспекте взаимодействия с логопедом направлена на решение целого ряда задач: совершенствование артикуляционной, тонкой и общей моторики; закрепление произношения поставленных логопедом звуков; целенаправленная активизация отработанной лексики; закрепление правильного употребления сформированных грамматических категорий; развитие внимания, памяти, логического мышления в играх и упражнениях на бездефектном речевом материале; формирование связной речи [2; 3; 5].

Указанные задачи реализуются как на индивидуальных занятиях воспитателя по заданию логопеда, так и на фронтальных занятиях по программе ДОУ, а также во время режимных моментов.

Учитывая вышесказанное, значимым представляется информирование воспитателя о результатах логопедической диагностики состояния речевой функции дошкольников, перспективах и направлениях коррекционной работы.

2. Взаимосвязь логопеда с музыкальным руководителем

Одной из важных задач работы и логопеда, и музыкального руководителя является развитие у дошкольника правильного дыхания, просодических компонентов речи, голоса, координации движений. В соответствии с этим для реализации указанных задач в деятельности обоих специалистов используются фонетическая ритмика, ритмодекламации, «пальчиковые песенки», артикуляционно-голосовые упражнения и другие формы работы. Отметим, что в настоящее время музыкально-

ритмические занятия стремительно сближаются с логоритмическими, традиционно включающимися в логопедическую коррекцию [1; 6].

Организационными формами взаимодействия логопеда и музыкального руководителя принято считать взаимопосещения занятий, педагогические советы, подготовку к совместным мероприятиям (праздникам). В условиях детского сада общего типа следует осуществлять эту связь, имея в виду детей разных групп, посещающих логопеда в данный временной период.

3. Взаимосвязь логопеда с руководителем занятий по физической культуре

Совместная работа данных специалистов ориентирована на решение нескольких задач: развитие речевого дыхания (регуляция физиологического и речевого дыхания, выработка синхронности речевого и неречевого выдоха, плавности и длительности выдоха), развитие разных видов психомоторики (общей, ручной, пальчиковой, мимической и артикуляционной), развитие чувства ритма (регуляция ритма и темпа движений и речи).

4. Взаимосвязь логопеда с психологом

Психолог осуществляет диагностику состояния психических функций ребенка и занимается коррекцией выявленных нарушений. Большое значение это имеет в условиях детского сада общего типа, когда логопед не имеет возможности исследовать и корригировать недостатки психического развития детей. Положительный результат сотрудничества логопеда и психолога проявится не только в четкой организации работы, но и в своевременных и успешных результатах коррекции.

Реализация инклюзивного образования в дошкольном учреждении возможна при условии соответствующей профессиональной квалификации педагогов и специалистов, осуществляющих инклюзивный подход, а также их взаимодействия и сотрудничества в оптимизации путей интеллектуального, эмоционального, личностного развития дошкольников.

Так, значимым представляется владение педагогами знаниями в области общей и специальной психологии и педагогики, касающимися периодов и закономерностей психического развития ребенка, специфики формирования высших психических функций, эмоциональной сферы, личности и межличностных отношений у детей с ОВЗ, организационных форм и принципов их обучения и воспитания. С этой позиции очевидным

представляется то, что базисом для осуществления инклюзивного образования детей с речевой патологией является знание педагогами онтогенетических закономерностей речевого развития в период дошкольного детства и факторов, его детерминирующих; причин, обусловливающих разного рода отклонения от нормального хода становления речевой функции; механизма и проявлений различных форм речевых нарушений.

Наличие общего фонда знаний и представлений у педагогов дошкольного учреждения по указанным вопросам позволяет определить актуальные задачи и содержание инклюзивного образования детей с ОВЗ (в т.ч. и с нарушением речи), а также средства и условия его осуществления.

Инклюзивный подход в обучении детей с ОВЗ требует и организации предметно-развивающей среды, которая должна отвечать ряду условий: безопасность и комфортность, соответствие возрастным и психофизиологическим особенностям детей, вариативность и информативность, многофункциональность и ориентированность на использование в различных видах деятельности.

Наконец, усилия педагогов будут эффективными, только если они поддержаны родителями, понятны им и соответствуют потребностям семьи, что составляет сущность принципа партнерского взаимодействия с семьей.

Обобщая вышесказанное, отметим, что реализация инклюзивного подхода к образованию детей с нарушениями речи осуществима при условии взаимодействия и профессионального сотрудничества всех специалистов дошкольного образовательного учреждения, направленного на решение задач разностороннего и гармоничного развития дошкольника.

Литература

1. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: Учебник для студ. высш. учебн. зав. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 272 с. – (Коррекционная педагогика).
2. Коноваленко В.В. Коррекционная работа воспитателя в подготовительной логопедической группе (для детей с ФФН). – М.: Гном и Д, 2009. – 128 с.
3. Кузнецова Я.В. Рабочая тетрадь логопеда и воспитателя коррекционных групп. – Ростов/н/Д.: Феникс, 2005. – 107 с.
4. Малофеев Н.Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики / Н.Н. Малофеев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 1. – С. 3-10.
5. Степанова О.А. Журнал рабочих контактов логопеда и воспитателя. – М.: ТЦ «Сфера», 2004. – 176 с.

6. Шашкина Г.Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи: Учебн. пос. для студентов высш. пед. учебн. зав. – М.: ИЦ «Академия», 2005. – 192 с.

THE COOPERATION OF SPESIALISTS IN A PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION WITHIN THE PROJECT OF INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Grigoryeva I., *the Institute of Special Pedagogy and Psychology, PhD,* ***E-mail:*** *gia75@list.ru*

Zadumova N., *the Institute of Special Pedagogy and Psychology, PhD,* ***E-mail:*** *nataly777.05@mail.ru*

Abstract

The paper analyses the problem of interaction of teachers in a pre-school educational institution during the work on inclusive approach to teaching children with speech pathologies. The principles and conditions of implementation have been covered here. As a significant aspect and a necessary term of effectiveness of correctional speech therapeutic intervention, we analyze the leading role of a speech therapist and his or her function in the organization of professional cooperation with other instructors. This intervention is aimed at correction of speech developmental disorders and non-verbal psychic functions.

Keywords: *inclusive education, pre-school education, children with speech disorders, speech therapeutic office, tutor, music educator, psychologist, adaptive physical educator.*

Дата поступления 11.12.2015.

УДК 376

ЭЛЕКТРОННЫЕ И ПЕЧАТНЫЕ ПОСОБИЯ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ И ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

Павлова Н.В., Соколенко Г.В., *ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского», г. Саратов, Россия*
E-mail: *natali_61@list.ru*

В статье представлены условия использования электронных и печатных пособий как средств обучения студентов-дефектологов и школьников с ОВЗ. Опыт Г.В. Соколенко, дефектолога из массовой школы, включает разработку программ дистанционного обучения по некоторым предметам для детей с ОВЗ; индивидуальных компьютерных заданий; организацию Всероссийских творческих конкурсов для детей с ОВЗ в качестве куратора на факультете коррекционной педагогики образовательного портала «Мой университет»; применение собственных пособий с приложением видеопрезентаций и др.
Ключевые слова: *электронные и печатные пособия как средства обучения студентов-дефектологов и школьников с ОВЗ, дефектология, инновационный продукт, рабочая тетрадь «Творческие работы по репродукциям картин» для 9-го класса специальных (коррекционных) учреждений VIII вида.*

Дети с ограниченными возможностями здоровья ждут специалистов, которые могут работать в любых условиях (инклюзии, интеграции или спецшколы), владеют вариативными методиками, умеют их адаптировать с учетом личностных особенностей каждого ребенка. Задача работы с будущими дефектологами в вузе – *развитие* их творческих способностей и *обучение* современным технологиям, именно в этом и заключается наша помощь студентам в овладении профессиональными компетенциями.

Каким образом мы решаем данную задачу? Обязательными *компонентами* лекционных, практических занятий и самостоятельной работы студентов по курсу «Методики преподавания русского языка и литературы (специальной)» являются, во-первых, изучение *опыта* учителей, успешно применяющих новые интересные технологии и формы обучения; во-вторых, разработка собственных методических материалов, кото-

рые можно объединить в *коллективные электронные пособия* для студентов и учителей.

Опыт *Г.В. Соколенко*, дефектолога из массовой школы, включает разработку *программ дистанционного обучения по некоторым предметам для детей с ОВЗ; индивидуальных компьютерных заданий; организацию Всероссийских творческих конкурсов для детей с ОВЗ* в качестве куратора на факультете коррекционной педагогики образовательного портала «Мой университет» (уже в течение 6 лет)*; применение собственных пособий с приложением видеопрезентаций и др.*

Одно из таких пособий – наш совместный труд – Рабочая тетрадь *«Творческие работы по репродукциям картин» для 9-го класса специальных (коррекционных) учреждений VIII вида.* Это дополнительное пособие к учебнику «Русский язык» (авторы *Н.Г. Галунчикова, Э.В. Якубовская)* мы рассматриваем как *инновационный продукт.* Данное учебно-методическое пособие может быть использовано при обучении школьников с проблемами в развитии интеллекта или другими дефектами развития как в системе специального, так и интегрированного или инклюзивного образования.

В Рабочей тетради представлены материалы справочного характера о художниках и их картинах, репродукции которых предлагаются в указанном учебнике в качестве основы для творческих работ учащихся.

Издание отвечает современным требованиям преподавания русского языка в условиях образовательных учреждений любого вида, так как в пособии предусмотрены задания различной сложности, отвечающие основным лингводидактическим требованиям к урокам русского языка: коммуникативной направленности обучения, взаимосвязанному развитию мышления, речи и эмоционально-волевой сферы, сочетанию устной и письменной форм речи, а также созданию специальной мотивации для обучающихся.

В Тетради отражена система работы учителя-дефектолога МБОУ «СОШ № 1» р.п. Степное Саратовской области *Г.В. Соколенко* (победитель конкурса «Лучший дефектолог России-2013») по развитию связной устной и письменной речи школьников, имеющих специфические трудности речевого мышления. Работая с Тетрадью, каждый учитель может по своему усмотрению дополнить или сократить как количество упражнений, так и их материал, повышая или понижая степень его сложности.

В контексте урока развития письменной речи возможны презентации, видеоматериалы, в процессе предварительной подготовки к сочинению по картине желателен просмотр художественных фильмов вне урока (или фрагмента на уроке).

Пособие предназначено также для использования во время педагогической практики и самостоятельной работы студентов и магистрантов-дефектологов факультета психолого-педагогического и специального образования при освоении курса «Методика преподавания русского языка и литературы (специальная)» (профиль «Олигофренопедагогика») или «Методика развития речи (специальная)» и «Методика преподавания литературы (специальная)» (профиль «Логопедия»); ведущий методист – доцент кафедры коррекционной педагогики СНИГУ им. Н.Г. Чернышевского *Н.В. Павлова*.

Особенностью пособия является его комплексный характер: оно совмещает материал для учеников и для учителя – в середине тетради прикреплено приложение для учителя, которое легко отделить и сохранить в методической копилке учителя как отдельное издание. Применение пособия желательно также на уроках чтения, истории, географии (в зависимости от содержания репродукций), так как материал Тетради может служить индивидуальным наглядно-иллюстративным пособием по некоторым темам.

Дополнением к Тетради могут стать презентации студентов и учителей – это позволяет более детально рассмотреть картины, эскизы к ним, сравнить их разные варианты и т.д.

Логопед детского сада компенсирующего вида из г. Энгельс Саратовской области, студентка заочной формы обучения Т.Н. Федяшина, многолетний опыт которой тоже заслуживает серьезного изучения, поделилась с нами интересными пособиями. Это удивительные трансформеры – *столик-«Семицветик»* (под его откидывающимися «лепестками» прячутся карточки, птички, рыбки и пр.) *и чудо-зонтик*, представляющие собой складывающиеся-раскладывающиеся вещи, каждый фрагмент, каждая деталь которых имеет свою задачу – дает возможность ребенку (или 7-ми детям сразу) в индивидуальном порядке, но под контролем педагога выполнять определенное задание. А, например, ручка зонтика поделена на 7 секторов – дни недели, которые дошкольнику надо запомнить.

Силами всех студентов постоянно собираются и пополняются коллективные электронные пособия для студентов и учителей-дефектологов – *«Веселая хрестоматия: детские стихи», «Творческая лаборатория учителя и студента», «Тематические азбуки в картинках»*. Ценность подобных пособий в том, что их соавтором, составителем может стать каждый желающий – и студент, и учитель: в любой момент пособие можно дополнить, перестроить в соответствии с определенными задачами использования. Работа со студентами, которые становятся выпускниками – учителями и родителями, продолжается, в том числе, в форме такого соавторства, а также в подготовке докладов на наши методические семинары и конференции.

1-е пособие – *«Веселая хрестоматия: детские стихи»* – представляет собой собрание текстов современных писателей для детей, найденных в детских журналах (включая Интернет-ресурсы). Идею его создания подсказали студенты из «нечитающего поколения», которые не могут назвать почти ни одного современного детского поэта (некоторые уверены, что С.Маршак и С.Михалков живут и творят до сих пор!). К счастью, находятся и другие – творческие, увлеченные, с удовольствием участвующие в подобного рода деятельности.

2-е пособие – *«Творческая лаборатория учителя и студента»* – включает правила стихами, придуманные или найденные; разработанные студентами «странички учебника» (или фрагменты урока) – по разным разделам русского языка. Каждый автор оформляет разворот «учебника» (2 стр.) как законченный этап урока: *образ сердца* (Ани Б.) помог детям усвоить, что такое *корень слова; части слова в виде гномиков; видеоряды* (иллюстрации и схемы) конкретизируют связи родственных слов, процесс словообразования, связь предложений в тексте и т.д.

С такой кропотливой работы начинался когда-то учебник «Русский язык» для 2-го класса коррекционной школы VIII вида (Э.В. Якубовская, Н.В. Павлова, 2009-2015). Каждое пособие – это занимательный материал, находки для методической копилки студента и учителя, в результате работы над которым формируются, закрепляются, оттачиваются методические навыки и умения.

Пособие *«Тематические азбуки в картинках»* (готовится как пособие для электронной библиотеки СНИГУ) – это иллюстрированные словарики с картинками и словами, рассказывающие о разных полезных ве-

щах, т.е. предполагающие работу над текстом (высказыванием). Студенты придумали и собрали разные АЗБУКИ – *животных и растений, цветов и вежливости, автомобилей и музыкальных инструментов, сладостей, мультфильмов и сказок, профессий, юмора, семьи.*

Чтобы обучать детей связной речи, будущим педагогам надо сначала самим научиться создавать *текст*, в т.ч. освоить *этапы подготовки к сочинению.* Покажем это на примере подготовки к сочинению по собственным впечатлениям (наблюдениям). Так, при рассмотрении некоторых малоизвестных памятников предлагаем студентам (детям – на другом, более доступном материале) размышление по вопросам:

1. Кто это?
2. Какие необычные детали вы заметили?
3. Как вы думаете, кому посвящены эти памятники?

После обсуждения студентам (школьникам) предлагаются творческие работы – описания интересных объектов по одной из тем, которую надо «разглядеть», выбрать и записать как СВОЮ («если не хочешь про памятник - выбирай музей или пиши о любимом авторе, фильме и пр.», то есть САМ найди для себя интересную тему): «Мой любимый памятник (или др. произведение искусства, или музей) – реальный (или воображаемый, придуманный)». Таким образом, создается мотивация для каждого автора, и тогда возникают некоторые трогательные работы, которыми хочется порадовать всех: возникает необходимость нового творческого дела – оформить стенд, чтобы облагородить пустующие стены учебной аудитории.

Главным результатом составления подобных электронных пособий мы считаем усвоение лингвометодических компетенций студентов и развитие их педагогических способностей, а творческое взаимодействие методистов, студентов и учителей рассматриваем как основной потенциал в поиске инновационных технологий в образовании детей с ОВЗ в условиях интеграции, инклюзии или специального учреждения.

Литература

1. Павлова Н.В. Текстовое творчество студентов-дефектологов как способ формирования их лингвометодических компетенций // Образование в современном мире, 2014; Под ред. проф. Ю.Г. Голуба. [Электронный ресурс] / Н.В. Павлова. – Режим доступа: http://www.sgu.ru/node/41799/ix-internet-konferenciya-mart-2014-g

2. Павлова Н.В., Хмелькова О.В. Ситуативно-игровое обучение русскому языку как способ мотивирования учащихся с нарушением интеллекта // Современные проблемы антропологии: Материалы Всеросс. научно-практич. конф. с междунар. участием, 20-21 мая 2014 г. – СПб.: Изд-во Балтийск. гос. техн. ун-та, 2014. - С. 209-213.

3. Павлова Н.В. Экспериментальные формы работы со студентами при изучении методики русского языка // Теоретические и прикладные аспекты современной науки: Сб. научн. трудов по материалам VII Междунар. научно-практич. конф., 31 янв. 2015 г.: В 10-ти ч.; Под общ. ред. М.Г. Петровой. – Белгород: ИП Петрова М.Г., 2015. – Ч. 10. – С. 112-114. - Электронный ресурс: http://issledo.ru/wp-content/uploads/2015/02/Sbornik-7-10.pdf

4. Факультет коррекционной педагогики образовательного портала «Мой университет» // Интернет-ресурс: http://www.moi-sat.ru/

5. Якубовская Э.В., Павлова Н.В. Русский язык. 2-й кл.: Учебник для спец. (коррекц.) образоват. учрежд. VIII вида. - Изд-е 7-е. - М.: Просвещение, 2016. - 175 с.

ELECTRONIC MANUALS AND PRINTED TEXTBOOKS AS A TOOL FOR TEACHING STUDENTS MAJORING IN DEFECTOLOGY AND SCHOOL CHILDREN WITH HIA

Pavlova N., Sokolenko G., *Chernyshevsky Saratov State National Research University, Saratov, Russia.* ***E-mail:*** *natali_61@list.ru*

Abstract

The article presents the conditions of use of electronic and printed manuals as a tool for training students and pupils with speech pathologies. The experience of Sokolenko G., a defectologist from a mass school, includes the development of distance learning programs in some subjects for children with HIA; individual computer tasks; organization of the All-Russia creative competitions for children with HIA as an instructor in the Department of special pedagogics of an educational portal «My University»; the use of textbooks and exercise manuals written by himself, with video presentations and others.

Keywords: *electronic and printed manuals as a tool for training students and pupils with speech pathologies, defectologist, innovative product, workbook «Creative work in reproducing paintings» for the 9th grade students of special (correctional) schools of the VIII type.*

Дата поступления 15.01.2016.

УДК 376:004

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аксенова Г.И., *д-р пед. наук, профессор,* ***E-mail:*** *polinaax@mail.ru*
Купцов М.И., *канд. физ.-мат. наук, доцент,* ***E-mail:*** *kuptsov_michail@mail.ru*
Академия ФСИН России

Рассматривается значение информационных технологий для организации полисубъектного педагогического взаимодействия в системе инклюзивного образования. Подробно раскрываются принципы субъектного взаимодействия между учителем (тьютором) и учеником. Особо подчеркивается роль мультимедийного программно-методического комплекса для развития учащегося с особыми потребностями как субъекта учебного труда.
Ключевые слова: *субъект, субъект инклюзивного образования, информационные технологии, мультимедийный комплекс, принципы субъектного взаимодействия в инклюзивном образовании.*

Развитие информационных, компьютерных и телекоммуникационных технологий привело к настолько существенным изменениям в жизни современного человека и человечества в целом, к глобальному их использованию, что сейчас трудно отыскать сферу деятельности, в которой они не применяются. В частности, прогресс в области информационных технологий позволил значительно упростить и расширить доступ к информации, товарам, услугам, поиску и устройству на работу, получению образования, что особенно важно для людей с ограниченными возможностями.

Рассматривая вопросы обеспечения равного доступа к образовательным ресурсам, невозможно не отметить преимущества дистанционной формы инклюзивного образования в настоящих условиях крайней ограниченности финансирования. Использование информационных технологий в достижении целей удовлетворения специальных образовательных потребностей, конечно, не решает всех задач инклюзивного образования, но позволяет избежать обучения в специальных изолированных условиях и создать индивидуальную программу обучения, нацеленную на формирование субъекта образовательного процесса [2].

Результаты исследований свидетельствуют, что весьма значительная часть учителей (около 10%) обладает достаточным уровнем развития таких профессиональных качеств, как пристальное и постоянное внимание к другому человеку, глубокое его понимание, уважение к нему, искренность в выражении своих чувств и переживаний в личностном взаимодействии. Интересно отметить, что уровень развития указанных качеств не зависит от стажа работы, уровня образования, пола и национальности учителей. Однако по данным ученых именно эти характеристики межличностных отношений во многом определяют способность учителя осуществлять личностное педагогическое взаимодействие с учащимися и, в конечном счете, его эффективность и как учителя, и как воспитателя. К сожалению, большинство учителей (добавим, и преподавателей вузов) не склонны вникать во внутренний мир учащихся, в контекст их проблем и переживаний, не склонны им доверять. Слепота и глухота учащих к личности учащегося, недоверие к нему являются причиной постоянного стремления первых контролировать обучаемых, их навязчивого желания идентифицироваться с авторитарными ролями, что приводит к чрезмерной властности и строгости в преподавании и воспитании, к стремлению любой ценой утвердить свою доминирующую позицию.

В плане психолого-педагогической практики идея воспитания личности личностью, субъекта субъектом ведет, с одной стороны, к перестройке на равноправных началах взаимоотношений между психолого-педагогической наукой и педагогической практикой, а с другой - к общей гуманизации учебно-воспитательного процесса в школе, в вузе, то есть в системе личностно-профессиональной подготовки и в целом – к общей гуманизации сферы духовного производства, к реализации на практике педагогики сотрудничества [1].

Рассмотрим здесь более подробно систему принципов организации субъектного педагогического взаимодействия. Такая система включает в себя четыре основных принципа, ведущим среди которых является принцип диалогизации педагогического взаимодействия. Монологизированное педагогическое взаимодействие – взаимодействие неравноправное и на уровне обмена информацией, и на уровне ролевого социального взаимодействия, и на уровне межличностного взаимодействия учителя и ученика. На всех трех уровнях взаимодействия доминирует учитель: он является источником информации, задает вопросы, контролирует и оцени-

вает ответы, он авторитетен «априори», он «большая» личность, личностный эталон для ученика. Эта исходная «суперпозиция» учителя в монологизированном взаимодействии требует от него лишь частичного понимания, частичного принятия ученика, принятия той его части, которая одобряется учащим, соответствует его педагогическому идеалу. Все остальное в личности учащегося категорически отвергается, не принимается, оценивается отрицательно. Естественно, что при «исповедовании» такой монологизированной стратегии предпочтительным для учителя становится тип ученика-исполнителя, управляемого, послушного, «причесанного», говорящего и думающего так, как считает нужным учитель. Диалогизация педагогического взаимодействия связана, прежде всего, с преобразованием суперпозиции учителя и субординированной позиции ученика в субъектно равноправные позиции, в позиции соучащихся, совоспитывающихся, соразвивающихся, сотрудничающих на изначально равных основаниях людей.

Второй принцип организации субъектного педагогического взаимодействия – принцип проблематизации. Депроблематизированное педагогическое взаимодействие построено по репродуктивному образцу: учитель передает некоторое содержание учащемуся, учащийся усваивает это содержание, оно как бы переливается из одного сосуда в другой. Все учебные и воспитательные задачи ставятся и контролируются педагогом; роль ученика сводится к усвоению предлагаемого ему материала и решению сформулированных для него познавательных задач, к достижению поставленных перед ним учебно-воспитательных целей. В депроблематизированном педагогическом взаимодействии учитель выступает как требующий, ученик – как исполняющий требования, учитель – как урокодатель, ученик – как урокоисполнитель. Здесь уместно привести характерный факт, отражающий подобную однонаправленность (от субъекта-учителя к объекту-ученику) управляющего обучения: простые подсчеты, выполненные на разных уроках, показывают, что за 45 минут учитель предъявляет учащимся в среднем около 100 требований. Проблематизация педагогического взаимодействия ведет к изменению ролей и функций учителя и ученика в процессах обучения и воспитания. Учитель не воспитывает, не преподает, но актуализирует, стимулирует тенденцию учащегося к личностному и профессиональному росту, его субъектную активность, избирательность, создает условия для самостоятельного обнаружения и постановки им познавательных задач и

проблем. При проблематизированном взаимодействии личностно и профессионально значимыми для учителя становятся: свободомыслие ученика, его способность к нестандартному мышлению, умение ставить и по-своему, творчески решать проблемы; иными словами, инициатива, избирательность, творчество, инакомыслие ученика.

Третий принцип организации субъектного педагогического взаимодействия – принцип персонификации. Деперсонифицированное педагогическое взаимодействие – это ролевое взаимодействие. Взрослый тождественен роли воспитателя, учителя, педагога, преподавателя, а ребенок, юноша – роли воспитуемого, учащегося, студента. Все, что выходит за рамки этих ролей, все, что не соответствует этим ролям, изгоняется из педагогического взаимодействия, скрывается за ролевыми масками. Взаимодействуют не люди, не личности, не субъекты, а роли. Поведение участников взаимодействия жестко детерминировано ролевыми, ситуативными требованиями, предписаниями, ожиданиями. Все, что думают и переживают учителя и их воспитанники «в душе», подвергается строгой цензуре; во внешнем плане, в поведении отражается лишь то, что согласуется с требованиями соответствующих ролей. Например, учитель не может плакать от обиды, открыто возмущаться решениями администрации, так же как и ученик не может вслух выразить сомнение в компетентности учителя, оценить его, не согласиться с его мнением и т.д. Только ролевое взаимодействие считается возможным, только ролевое видение и ролевая атрибуция культивируются. Однако такие ролевые табу препятствуют и учителю, и ученику увидеть в друг друге живого человека, личность, субъекта. Они же существенно тормозят процесс развития полисубъектных отношений в обучении и воспитании, прокладывая дорогу моносубъектному взаимодействию. Персонификация педагогического взаимодействия требует, прежде всего, отказа от ролевых масок, адекватного включения в это взаимодействие и тех элементов личного опыта (чувств, переживаний, эмоций и соответствующих им действий и поступков), которые не согласуются с ролевыми ожиданиями и нормативами.

И, наконец, четвертый принцип – принцип индивидуализации педагогического взаимодействия. Деиндивидуализированное педагогическое взаимодействие - взаимодействие фронтальное, не ориентированное на индивидуальность учащегося, на специфичность его интересов и способностей; оно построено с опорой на так называемые социальные относительные нормы оценивания, когда то или иное достижение учащегося сравнивается ни с его же прошлым достижением, а с достижениями других учащихся.

Такое взаимодействие равнодушно к «посторонним», «внешкольным», «внеинститутским» интересам и достижениям учащихся, к их самостоятельному творчеству, в чем бы это творчество не проявлялось. Психологически такое взаимодействие опять-таки сводится к жестким функционально-ролевым отношениям, когда педагог относится к учащемуся только как к носителю соответствующей роли, а не как к человеку; его интересует ученик только в проекции учебно-воспитательного процесса, а не в проекциях жизнедеятельности в целом, да и сам учебно-воспитательный процесс у такого учителя ориентирован на «среднего», безликого ученика без учета индивидуального своеобразия каждого из учащихся. Индивидуализация педагогического взаимодействия означает выявление и культивирование в каждом ученике индивидуально специфических элементов общей и специальной одаренности, построение такого содержания и методов обучения и воспитания, которые были бы адекватны возрастным (по уровню развития) и индивидуальным (личностным) особенностям и возможностям, способностям и склонностям всех учащихся, соответствовали бы сензитивным периодам их возрастного и индивидуального развития.

На наш взгляд, средством формирования учащегося с особыми потребностями как субъекта образовательного процесса может выступать специальный мультимедийный программно-методический комплекс. Он должен объединять в себе презентацию занятий, электронный учебник с многоуровневыми и перекрестными гипертекстами, а также тест знаний, реализуя комплексное использование информативного потенциала мультимедиа преподавателями и обучаемыми как образовательной среды в виде дидактического, справочного, контролирующего и воспитательного средства. При использовании мультимедийного программно-методического комплекса как средства формирования субъекта учебно-познавательной деятельности в инклюзивной образовательной среде необходимо соблюдение ряда педагогических условий организационно-методического (использование технологии мультимедиа на протяжении всего периода обучения, применение мультимедиа в виде особой образовательной среды на различных видах занятий и в процессе самостоятельной работы), дидактического (опора комплекса на базовую учебную программу, его соответствие практическим потребностям системы «преподаватель - обучаемый -инклюзивная образовательная среда», направленность комплекса на повышение познавательного интереса учащихся, обя-

зательное наличие научной и другой познавательной информации в содержании мультимедийного программно-методического комплекса), психолого-педагогического характера (соблюдение психолого-педагогических требований к созданию и применению мультимедийного программно-методического комплекса в качестве средства формирования учащегося как субъекта учения в особой образовательной среде).

Таким образом, использование информационных технологий в инклюзивном образовании позволяет и педагогу (тьютору), и учащемуся стать подлинными субъектами жизнедеятельности, так как с помощью таких технологий доступным становится реализация принципов полисубъектного педагогического взаимодействия, и, в особенности, принципа диалогичности.

Литература

1. Аксенова Г.И., Мухаметзянова Ф.Г. Критерии и индикаторы субъектности студента и курсанта высшего учебного заведения. Уголовно-исполнительное право. - 2015. - № 3. - С. 102-106.

2. Купцов М.И. Об автоматизации анализа результатов психологических исследований в УИС // Проблемы автоматизации отдельных видов деятельности сотрудников исправительных учреждений ФСИН России: Сб. матер. научно-практич. сем. - Вологда: ВИПЭ ФСИН России, 2014. - С. 42-46.

INFORMATION TECHNOLOGY AS A MEANS OF FORMING THE SUBJECT OF INCLUSIVE EDUCATION

Aksenova G., *dr. of pedagogic sciences, professor, Academy of FPS of Russia,*
E-mail: *polinaax@mail.ru*
Kuptsov M., *candidate of physical and mathematical sciences, associate professor, Academy of FPS of Russia.* ***E-mail:*** *kuptsov_michail@mail.ru*

Abstract

It discusses the importance of information technology to the organization polysubject teacher interaction in the inclusive education system. Details disclosed principles subject interaction between teacher (tutor) and pupil. It emphasizes the role of multimedia software and methodical complex for the development of a pupil with special needs as a subject of academic work.

Keywords: *the subject, the subject of inclusive education, information technology, multimedia system, the principles of subject interaction in inclusive education.*

Дата поступления 11.12.2015.

УДК 378

ОБ АДАПТАЦИОННОЙ ДИСЦИПЛИНЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗИРУЮЩЕГО ПРОФИЛЯ «ВИРТУАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ФИРМЫ - ПРАКТИКА ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Мюллер Н.В., *канд. филос. наук, доцент,*
ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет», г. Санкт-Петербург, Россия
E-mail: *florans@mail.ru*

В статье представлены результаты использования адаптационной дисциплины профессионализирующего профиля «Виртуальные учебные фирмы – практика предпринимательской деятельности». Дисциплина предназначена для студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся, нуждающихся в специальных методах обучения или не имеющих возможности прохождения практики в реальных условиях. Дисциплина может быть использована и для организации практики с использованием дистанционных образовательных технологий при подготовке студентов с ограниченными возможностями здоровья к деятельности на дистанционных рабочих местах путем моделирования будущей профессиональной деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).
Ключевые слова: *адаптационные дисциплины профессионализирующего профиля, студенты-инвалиды, студенты с ограниченными возможностями здоровья, моделирование будущей профессиональной деятельности, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).*

В соответствии с Методическими рекомендациями по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса (утв. Минобрнауки России 08.04.2014 г. № АК-44/05), в вузах должны быть разработаны адаптационные дисциплины профессионализирующего профиля. В Санкт-Петербургском государственном экономическом университете (далее - СПбГЭУ) разработана дисциплина (Б.5.1), название

которой «Виртуальные учебные фирмы – практика предпринимательской деятельности».

Дисциплина предназначена для студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в СПбГЭУ по направлению 080200 «Менеджмент» (квалификация – бакалавр), нуждающихся в специальных методах обучения и/или не имеющих возможности прохождения практики в реальных условиях. Дисциплина может быть также использована студентами и преподавателями, обучающими и обучающимися по направлениям 080100 «Экономика», 080400 «Управление персоналом», 100700 «Торговое дело».

Дисциплина может быть использована и для организации практики с использованием дистанционных образовательных технологий при подготовке студентов с ограниченными возможностями здоровья к деятельности на дистанционных рабочих местах путем моделирования будущей профессиональной деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Цели и задачи дисциплины подразделяются на учебные и адаптационные. Учебная цель дисциплины – имитация наиболее важных тем реальной практики на базе университета на основе использования электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, подготовка студентов с ограниченными возможностями здоровья к деятельности на дистанционных рабочих местах путем моделирования будущей профессиональной деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Дисциплина реализована в системе управления курсами Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (MOODLE). Главная адаптационная цель дисциплины – необходимость производственной адаптации к будущему профессиональному стереотипу. Объем курса – 108 акад. часов (18 занятий по 6 часов). Последовательность изучения тем дисциплины выстроена в соответствии с логической последовательностью основных процессов хозяйственной деятельности организации от ее создания до составления бухгалтерской отчетности и анализа хозяйственной деятельности:

– создание организации;

– трудовые процессы в организации (разработка организационной структуры и штатного расписания, найм персонала, оформление личного дела работника);

–закупки по безналичному расчету оборудования виртуального офиса и товаров для перепродажи;

–классификация произведенных расходов и затрат организации;

–продажа товаров по безналичному расчету;

–расчет продажной цены товара;

–планирование объема продаж;

–оформление продаж;

–расчеты с персоналом по оплате труда;

–налогообложение организации;

–составление отчета о результатах деятельности организации.

Так как любое действие организации в реальной жизни сопровождается оформлением ряда документов, то на занятиях при изучении каждого из процессов организации студенты должны оформить основные документы, сопутствующие изучаемому процессу.

Оформление документов студентами, не имеющими возможности проходить практику в реальных условиях, позволяет им получить навыки работы с основными документами, сопровождающими протекание реальных процессов организации, нормативно-правовой базой, зафиксировать и проанализировать последствия принятых ранее управленческих решений, понять взаимосвязь изучаемых дисциплин в практической деятельности. Работа студента в процессе изучения дисциплины на каждом занятии заключаются в следующем: изучение теоретического материала, предоставляемого к каждому занятию (предваряется лекцией); ответы на вопросы, предназначенные для оценки усвоения теоретических знаний (тестирование); выполнение предлагаемых заданий – оформление документов, сопровождающих изучаемый процесс (работу с персоналом, закупку, продажу, ведение бухгалтерского учета); проверка преподавателем выполненных практических заданий. Для облегчения самостоятельной работы по каждой изучаемой теме студентам предлагается папка с образцами документов, которые они должны оформить.

Изучение дисциплины позволяет сформировать у обучающихся компетенции, сформулированные в ФГОС ВПО по направлению подготовки 080200 «Менеджмент» (квалификация «бакалавр»): Общекультурные: обобщение и анализ информации (ОК-5); умение использовать нормативные правовые документы в своей деятельности (ОК-9); способ-

ность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-18), осуществлять деловую переписку и электронные коммуникации (ОК-19). Профессиональные: способность проектировать организационную структуру, осуществлять распределение полномочий и ответственности на основе их делегирования (ПК-2); способность оценивать условия и последствия принимаемых организационно-управленческих решений (ПК-8); планирование деятельности организаций (ПК-19); владение навыками составления финансовой отчетности (ПК-39) и др. Курс был использован студентами-инвалидами специальных групп и показал свою эффективность.

Литература

1. Психолого-педагогическое сопровождение социальной реабилитации инвалидов / В.И. Айдаров. - Казань: Изд-во «Печать – Сервис XXI век», 2014. – 126 с.
2. Мухаметзянова Ф.Г., Боговарова В.А. Проблемы объектов и субъектов инклюзивного образования // Психолого-педагогический поиск. - 2015. - № 3 (35). - С. 139-144.
3. Мухаметзянова Ф.Г., Боговарова В.А. Принципы российского инклюзивного образования в контексте проблем субъектов учебно-профессиональной деятельности // Вестник «ТИСБИ». - 2015. - № 1. - С. 52- 59.

ADAPTIVE DISCIPLINE OF A PROFESSIONALIZING PROFILE «VIRTUAL EDUCATIONAL COMPANIES - BUSINESS PRACTICE»

Müller N., *PhD, Saint Petersburg State University of Economics, St Petersburg, Russia*
E-mail: *florans@mail.ru*

Abstract

The article presents the results of the use of adaptive discipline of a professionalizing profile «Virtual Educational Companies - business practice». The academic subject is designed for disabled students and students with special needs, who do not have the possibility of practical training in real conditions. The subject can be used for the organization of practical training, using distance learning technologies in educating students with disabilities at remote workplaces by simulating future professional activity with the use of information - communication technologies (ICT).

Keywords: *adaptive discipline, professionalizing profile, students - people with disabilities, students with special needs, modeling future professional activity, information - communication technologies (ICT).*

Дата поступления 15.01.2016.

УДК 376

НГТУ - РЕГИОНАЛЬНЫЙ РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Прохорова И.Н., Птушкин Г.С., *ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный технический университет»; Институт социальных технологий и реабилитации, г. Новосибирск, Россия*
E-mail: *ptushkin@isr.dnsalias.org*

В статье представлены результаты деятельности регионального ресурсного центра Новосибирского государственного технического университета в системе инклюзивного профессионального образования, обеспечивающие условия для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Одной из актуальных разработок института является программно-аппаратный комплекс жестовой речи, предназначенный для компьютерного сурдоперевода с естественного русского языка на видеофильм калькирующей жестовой речи.
Ключевые слова: *региональный ресурсный центр, система инклюзивного профессионального образования, программно-аппаратный комплекс жестовой речи, компьютерный сурдоперевод с естественного русского языка на видеофильм калькирующей жестовой речи.*

Новосибирский государственный технический университет (НГТУ) является базовым образовательным учреждением высшего профессионального образования, обеспечивающим условия для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В структуре НГТУ с 1995 г. функционирует Институт социальной реабилитации (с 2015 г. - Институт социальных технологий и реабилитации, ИСТР), ответственный за обучение инвалидов. Целью его деятельности является создание условий инклюзивного обучения по программам высшего и среднего профессионального образования.

ИСР НГТУ добился успеха и заслужил признание коллег в кризисные 90-е годы прошлого века и в начале XXI в. при самом активном участии ведущих вузов страны, которые взялись за данную проблему, при

их честном и открытом взаимодействии, в том числе в рамках проектов Tasis, Pen-International. Большая благодарность вузам-партнерам: МГТУ им. Н.Э. Баумана, Челябинскому гос. университету, Академии управления «ТИСБИ» (г. Казань), Владимирскому гос. университету, Астраханскому гос. университету, РПГУ им. А.И. Герцена, НГТУ (г. Новосибирск) и другим.

Благодаря обмену опытом НГТУ формировался в эти годы как признанный ресурсный центр на востоке страны, как постоянный участник международных проектов, инициатор многих региональных и международных семинаров и конференций, в том числе известных и посвященных 20-летию массовой профессиональной подготовки в Сибирском Федеральном округе (2012 г.) и 20-летию Института социальной реабилитации НГТУ (2015 г.). Символично, что первое заседание Научно-методического совета по специальному образованию проведено в ИСР НГТУ в Новосибирске (2000 г.). В результате сложилось широкое взаимодействие с более чем 40 учебными организациями России и Казахстана, 15 лет проводится уникальная ежегодная межрегиональная Олимпиада среди учащихся выпускных классов СКОШИ I-II вида в НГТУ на базе ИСТР.

В НГТУ на базе ИСТР развивается инклюзивная форма обучения, где инвалиды занимаются вместе со студентами университета, которые не имеют ограничений по здоровью. Выпускники института работают программистами, социальными работниками, конструкторами-модельерами, руководителями среднего звена, декораторами одежды, мастерами народных промыслов, переводчиками русского жестового языка, педагогами дополнительного образования.

С точки зрения выполнения теории и методических указаний ИСТР удовлетворяет всем требованиям. Более того, институт был активным участником Европейского проекта Темпус-IV [1]. С 2000 г/ осуществляется совместное обучение по направлению ВО «Социальная работа», а с 2013 г. - по многим специальностям СПО. В то же время система комплексного реабилитационного сопровождения оказывает психолого-педагогические, переводческие, медицинские и другие услуги. Сам учебный корпус адаптирован под студентов с различными ограничениями.

Организация учебных занятий предполагает особое распределение аудиторий, их подготовку к учебным занятиям, формирование расписания в соответствии с ограничениями по здоровью.

Обучающиеся-инвалиды и лица с ОВЗ обеспечиваются печатными и электронными образовательными ресурсами в формах, адаптированных к ограничениям их здоровья. Подбор и разработка учебных материалов проводятся с учетом предоставления этого материала в различных формах, в частности, для обучающихся с нарушениями слуха - визуально в форме слайд-лекций, опорных схем, презентаций и конспектов лекций на электронных носителях и пр.; - с нарушениями зрения - аудиально с использованием программ - синтезаторов речи и с помощью тифлоинформационных устройств [2]. Активно используются звукоусиливающая аппаратура, мультимедийные и другие технические средства приема-передачи учебной информации в доступных формах. Применяются технологии беспроводной передачи звука (FM-системы), которые являются эффективным средством для улучшения разборчивости речи в процессе обучения. FM-система «Сонет» необходима при проведении занятий по развитию речи. FM-система «Phonak» позволяет проводить не только аудиторные занятия, но и обеспечивать комфортную коммуникацию во время тренировок студентов-спортсменов, репетиций театральных студий и др. [3].

Информационная индукционная система «Исток А-2» используется для беспроводной передачи аудиосигнала в слуховой аппарат. Применяется в небольших аудиториях, библиотеках, деканатах, при проведении консультаций или в индивидуальной работе, даже при наличии посторонних шумов.

Для студентов с нарушениями зрения в учебном процессе применяются: специальная компьютерная техника, использующая систему Брайля, электронные лупы, видеоувеличители, программы невизуального доступа к информации, программы - синтезаторы речи и другие технические средства приема-передачи учебной информации. В лекционных аудиториях, где занимаются слабовидящие студенты, предусмотрена возможность просмотра удаленных объектов (например, текста на доске или слайда на экране) при помощи видеоувеличителей для удаленного просмотра.

В комнате самоподготовки и в библиотеке используются стационарные и портативные увеличители, Брайлевский дисплей, читающие машины и другие технические средства.

MAGic - это программа, которая помогает людям со слабым зрением пользоваться возможностями ПК и Интернет, позволяя видеть инфор-

мацию на экране компьютера и одновременно слышать ее при помощи речевого синтезатора.

При изготовлении учебных пособий задействовано устройство PIAF (Pictures In A Flash), которое позволяет создавать осязательные рисунки на специальной бумаге (графики, карты, небольшие мнемосхемы).

Брайлевский принтер «Everest - D V4» использует обычную бумагу, позволяет в автоматизированном режиме изготавливать учебные пособия на Брайле, позволяет использовать отдельные листы, пластик или тонкий металл для тиснения в двустороннем Брайле, а портативный ручной видеоувеличитель «Рубин» (RUBY™) может использоваться на внеаудиторных занятиях, экскурсиях, когда необходимо рассмотреть объекты в приближении, зафиксировать изображение, сохранить на накопитель; дает большую свободу в педагогической практике, даже в аудиториях, не оборудованных другими техническими средствами для слабовидящих.

Информационные тифлостенды и мнемосхемы для незрячих студентов оформляются тифлографикой и дублируются Брайлевским шрифтом, позволяют незрячему студенту самостоятельно ознакомиться с расписанием, расположением кабинетов и служб в здании.

Одной из актуальных разработок института является программно-аппаратный комплекс жестовой речи, предназначенный для компьютерного сурдоперевода с естественного русского языка на видеофильм калькирующей жестовой речи. Входящий в комплекс самоучитель русского жестового языка - один из наиболее продвинутых в России по объему базы жестов и функциональным возможностям. Готовится версия до 5 тыс. жестов. Отбираются и классифицируются жесты по специальным дисциплинам. В последней версии включены специализированные словари по информатике, истории и другим предметам. В настоящий момент терминологические словари существуют в двух видах: on-line и off-line.

Современные средства моделирования способствуют освоению элементов проектирования, а также развитию технических творческих способностей, которые студент ИСТР осваивает в лаборатории «ФабЛаб». Лаборатория обеспечивает доступ к самым современным технологиям и инструментам цифрового производства для творчества с возможностью полного цикла реализации: от идеи до готового продукта. Занятия проходят в инклюзивной форме.

Подготовка специалистов из числа инвалидов в НГТУ осуществляется по очной, очно-заочной и заочной формам с применением электронных технологий обучения.

Для студентов с ограниченными возможностями здоровья ИСТР развивает дистанционные образовательные технологии, применение которых порой является единственной возможностью получения качественного профессионального образования. Дистанционные образовательные технологии позволяют эффективно обучать студентов с инвалидностью I и II групп. Очно-заочная форма обучения и дистанционные технологии дают работающим студентам с ОВЗ большую свободу по сравнению с традиционным обучением [4].

Сегодня возможности ИСТР НГТУ показывают полезность 20-летнего опыта, организационных, методических и технологических наработок института для других образовательных организаций регионов Сибирского Федерального округа.

Учебный корпус ИСТР может быть образцом архитектурной доступности, поскольку он оборудован пандусами, поручнями и парковкой транспортных средств для инвалидов. Здание также оборудовано четырьмя специализированными лифтами, все помещения имеют беспороговое соединение, в коридорах имеется контрастная разметка пола.

В аудиториях для инвалидов и ЛОВЗ оборудованы специальные рабочие места для студентов-инвалидов с нарушениями опорно-двигательного аппарата и нарушениями слуха. На каждом этаже обустроено по отдельной туалетной кабине в соответствии с требованиями доступности для маломобильных студентов каждого пола. Корпус оборудован системой оповещения. Таким образом, НГТУ располагает базовыми возможностями для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ и может являться ресурсным центром инклюзивного обучения инвалидов на территории сибирского региона.

Литература

1. Инклюзивное образование лиц с нарушениями в развитии: взгляд из Европы и России: Сб. научных трудов. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – 191 с.

2. Организация профессионального обучения и адаптация инвалидов и маломобильных групп к трудовой деятельности. Анализ и обобщение отечественного и мирово-

го опыта / Колл. авт.; Под общей ред. Г.С. Птушкина. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2014. – 220 с.

3. Особенности организаций занятий со студентами-инвалидами в группах инклюзивного обучения = Features of the organization of studies for disabled students in inclusive education groups / Е.В. Гапченко, И.Н. Прохорова, Г.С. Птушкин // Мир науки, культуры, образования. - 2014. – № 6. – С. 93–96.

4. Лаборатория дистанционных образовательных технологий: организационно-управленческий аспект / И.Н. Прохорова // Материалы междун. науч.-практ. конф. «Современные формы организации и эффективные технологии обучения и реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов». – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2012.

THE NOVOSIBIRSK STATE TECHNICAL UNIVERSITY AS A REGIONAL RESOURCE CENTER IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION

Prokhorova I., Ptushkin G., *Novosibirsk State Technical University, the Institute of Social and Rehabilitation Technologies, Novosibirsk, Russia.* ***E-mail:*** *ptushkin@isr.dnsalias.org*

Abstract

The article presents the results of a survey made by a regional resource center of the Novosibirsk State Technical University in the system of inclusive vocational education, providing conditions for training people with disabilities and persons with special needs. One of the important developments of the Institute is a software complex for mastering a sign language, designed for computer sign language interpreting from a natural Russian language into a trace video sign language.

Keywords: *Regional Resource Center, an inclusive system of vocational training, software and hardware complex, sign language, computer sign language, interpretation from a natural Russian language into a trace video sign language.*

Дата поступления 20.01.2016.

УДК 376

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНВАЛИДОВ В ВУЗАХ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

Мовкебаева З.А., *Ресурсный консультативный центр по инклюзивному образованию для вузов РК и превентивной суицидологии, Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Алматы, Республика Казахстан*
E-mail: *zmovkebaewa@mail.ru*

В статье представлены вопросы психолого-педагогического сопровождения студентов-инвалидов в вузах Республики Казахстан. Согласно Закону «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан» утверждается право инвалидов на образование и на свободный выбор рода деятельности, в том числе трудовой. При этом высшее профессиональное образование рассматривается как один из эффективных механизмов повышения социального статуса лиц с инвалидностью и уровня их включенности в общественные и трудовые отношения.
Ключевые слова: *социальная защита инвалидов, доступ к общему высшему образованию, психолого-педагогическое сопровождение высшего и послевузовского инклюзивного образования, консультативно-практические центры по инклюзивному образованию.*

На основании принятого в 2005 г. Закона «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан», в котором утверждается право инвалидов на образование и на свободный выбор рода деятельности, в том числе трудовой, высшее профессиональное образование стадо рассматриваться как один из эффективных механизмов повышения социального статуса лиц с инвалидностью и уровня их включенности в общественные и трудовые отношения. В связи с ратификацией 20 февраля 2015 г. Международной конвенции о правах инвалидов в казахстанском обществе со всей очевидностью встают вопросы обеспечения инвалидам доступа к «общему высшему образованию, профессиональному обучению, образованию для взрослых и обучению в течение всей жизни без дискримина-

ции и наравне с другими», а также оснащения в вузах специальных приспособлений для безбарьерного доступа [1].

Анализируя зарубежную практику высшего и послевузовского образования, можно выделить четыре основные формы обучения студентов с ограниченными возможностями развития и инвалидов в вузе: специальные отделения в вузах; специализированные вузы для лиц с ограниченными возможностями и инвалидов; центры подготовки инвалидов для поступления в вуз; центры психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями и инвалидов. Стоит отметить, что в Республике Казахстан в вопросе организации высшего и послевузовского образования студентов с ограниченными возможностями развития и инвалидов преимущественно развивается идея полной интеграции и, в связи с этим, четвертая форма обучения, т.е. центры психолого-педагогического сопровождения. Ранее в процессе обучения в высшем учебном заведении студенты с ограниченными возможностями и инвалидностью обеспечивались различного рода многочисленными социальными льготами и пособиями, но далеко не всегда получали психолого-педагогическую поддержку. Зачастую успешность обучения указанных студентов зависела от их мотивации и настойчивости, частной инициативы самих вузов, администрации вузов, профессорско-преподавательского состава и однокурсников.

В целях организации комплексного психолого-педагогического сопровождения высшего и послевузовского инклюзивного образования Государственной программой развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы [2] было предусмотрено открытие в каждом высшем учебном заведении консультативно-практических центров, целью деятельности которых является психолого-педагогическое, информационно-адаптивное и материально-техническое сопровождение студентов-инвалидов, направленное на создание социально-средовых условий и обеспечение им всесторонних возможностей достижения высокого уровня качества высшего образования.

Создание при вузах консультативно-практических центров по инклюзивному образованию отвечает требованиям государственных нормативно-правовых и законодательных документов Республики Казахстан, а также международных конвенций, ратифицированных Республикой Казахстан, которые нацеливают образование на формирование системы не-

прерывного профессионального образования нового качества, обеспечивающей реализацию способностей, запросов и возможностей личности на протяжении всей жизни. Функционирование в вузах консультативных центров по инклюзивному образованию будет способствовать практической реализации идей достоинства и самореализации личности, демократизации и гуманизации, социализации и профессионализации и обеспечивать профессиональную и личностную самореализацию лиц с ограниченными возможностями.

Для координации деятельности всех созданных при каждом вузе консультативных центров по инклюзивному образованию, а также в целях их научно-методической и консультативной поддержки распоряжением Департамента высшего, послевузовского образования и международного сотрудничества МОН РК № 03-3/532 от 05.06.2015 г. при Казахском национальном педагогическом университете им. Абая создан Ресурсный консультативный центр по инклюзивному образованию для вузов Республики Казахстан.

Деятельность Республиканского ресурсного консультативного центра по инклюзивному образованию для вузов Республики Казахстан организована в двух основных направлениях:

1. Организация в вузах Республики Казахстан психолого-педагогического сопровождения процесса высшего образования лиц с ограниченными возможностями развития и инвалидов и их дальнейшего трудоустройства.

2. Организация и координация деятельности вузов Республики Казахстан по подготовке педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования.

В целях реализации первого направления деятельности - организации в вузах РК психолого-педагогического сопровождения процесса высшего образования лиц с ограниченными возможностями развития и инвалидов и их дальнейшего трудоустройства - Республиканский ресурсный консультативный центр по инклюзивному образованию для вузов РК (далее - Ресурсный Центр) призван способствовать реализации следующих видов деятельности:

1. Экспертно-правовая деятельность, которая включает в себя:

- экспертную оценку государственных нормативно-правовых документов, планов и программ в области высшего и послевузовского образования лиц с ограниченными возможностями развития и инвалидов;

- участие в разработке нормативно-правовых документов и законодательных инициатив по вопросам высшего и послевузовского образования людей с ограниченными возможностями развития и инвалидов;

- разработку и составление стратегии развития высшего инклюзивного образования в Республике Казахстан и комплексных планов ее реализации;

- взаимодействие с общественными фондами, неправительственными организациями и с обществами инвалидов по вопросу развития доступности высшего профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями развития и инвалидов.

2. Контрольно-оценочная деятельность, которая подразумевает:

- создание государственного банка данных о студентах с ограниченными возможностями и инвалидах в вузах РК;

- сбор банка данных об уровне доступности образовательной среды в каждом вузе РК для студентов с ограниченными возможностями и инвалидов;

- комплексное изучение во всех вузах Республики Казахстан проблем и потребностей студентов с ограниченными возможностями развития и инвалидов;

- комплексное изучение проблем вузов, связанных с организацией обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями развития и инвалидов;

- предоставление комплексных экспертно-консультационных услуг вузам в разработке и составлении комплексного плана по созданию социально-средовых условий (социальная независимость, социальное общение, возможность решения круга индивидуальных проблем доступа к образованию, возможность занятий спортом, физкультурой, культурно-досуговой деятельностью).

3. Организационная деятельность:

- координация деятельности вузов по организационной поддержке абитуриентов и студентов с ограниченными возможностями развития и инвалидов в процессе их поступления в институт (университет), производственной практики и трудоустройства;

- помощь вузам в разработке модульных образовательных программ высшего профессионального образования лиц с ограниченными возможностями и инвалидов;

- создание при институтах и университетах системы подготовительных отделений, которые бы адаптировали людей с ограниченными возможностями и с инвалидностью к учебе и готовили их к поступлению в вуз;

- организация в вузах волонтерской деятельности по сопровождению и поддержке сокурсников с ограниченными возможностями развития и инвалидов;

- координация деятельности вузов по внедрению и развитию дистанционных форм обучения и др.;

- методическое руководство и оказание помощи администрации вузов в организации процесса обучения и воспитания студентов с ограниченными возможностями и инвалидов;

- консультирование и координация деятельности вузов по созданию в вузах физической доступности и специальной материально-технической базы;

- создание в каждой области Республики Казахстан на базе одного университета базы специального технического оборудования и технических средств реабилитации для студентов с различными категориями инвалидности и оказание услуг по их прокату;

- консультирование и обучение координаторов в вузах в вопросах содействия студентам-инвалидам в выработке оптимальных индивидуальных образовательных траекторий и их дальнейшего трудоустройства;

- консультирование координаторов по вопросам создания социально-средовых условий в вузах РК для студентов с ограниченными возможностями развития и инвалидов (социальная независимость, социальное общение, возможность решения круга индивидуальных проблем доступа к образованию, возможность занятий спортом, физкультурой, культурно-досуговой деятельностью);

- организация деятельности координаторов всех вузов по формированию у профессорско-преподавательского коллектива представлений об особенностях обучения студентов с ограниченными возможностями развития и инвалидов;

- организация академического обмена для студентов и аспирантов с ограниченными возможностями развития и инвалидов в казахстанских и зарубежных вузах.

4. Информационно-просветительская деятельность:

- поддержка сетевого взаимодействия с другими координаторами и вузовскими центрами психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования;

- информирование персонала вузов Республики Казахстан об инновациях в инклюзивном высшем образовании;

- создание единого информационного портала с подробными сведениями о высших учебных заведениях Республики Казахстан, обеспечивающих ту или иную форму обучения студентов с ограниченными возможностями развития и инвалидов, о состоянии безбарьерной среды и социально-средовых условий в конкретном вузе и др.;

- обеспечение доступности информационного сайта всех вузов для лиц с нарушением зрения и слуха;

- информирование студентов-инвалидов о различных возможностях организации учебного процесса;

- организация взаимодействия вуза со специальными образовательными организациями по вопросам привлечения для обучения в институт (университет) детей-инвалидов; взаимодействие со СМИ и др.;

- издание для абитуриентов, родителей, преподавателей и администрации вузов информационных буклетов о возможностях и ограничениях получения высшего и послевузовского профессионального образования лицами с различными категориями инвалидности.

5. Научно-исследовательская и методическая деятельность:

- организация и проведение проектной, научно-исследовательской деятельности по психолого-педагогическому сопровождению обучения лиц с ограниченными возможностями развития и инвалидов в вузе;

- изучение, анализ и аккумуляция опыта республиканских и зарубежных вузов по обеспечению доступности высшего образования для лиц с ограниченными возможностями развития и инвалидов;

- разработка, апробация и внедрение педагогических технологий сопровождения процесса включения людей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс в вузе;

- организация и проведение внутривузовских, областных, республиканских и международных конференций, семинаров, «круглых столов» по психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного образования в вузах;

- разработка учебно-методического обеспечения процесса профессионального образования лиц с ограниченными возможностями и инвалидов в вузах РК и др.;

- адаптация учебно-методических материалов для студентов с различными видами нарушений в аудио-, видео-, тактильном и электронном формате и др.

Реализация указанных направлений деятельности будет осуществляться в тесной координации деятельности всех вузов Республики Казахстан, департаментов образования, здравоохранения, социальной защиты населения, комитетов по делам молодежи, общественных организаций инвалидов, социально ориентированного бизнеса, негосударственных организаций, региональных и международных партнеров и др.

В заключение стоит отметить, что деятельность консультативно-практических центров, направленная на решение актуальных проблем высшего и послевузовского образования лиц с ограниченными возможностями развития и инвалидов, имеет большое значение для успешного их профессионального самоопределения и претворения личностных и жизненных перспектив.

Литература

1. Конвенция о правах инвалидов, принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 г. - Ст. 24, п. 5.

2. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. - Астана, 2010.

THE ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

Movkebaeva Z., *Resource Advisory Centre on Inclusive Education for universities in the Republic of Kazakhstan and preventive suicidology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, the Republic of Kazakhstan.* ***E-mail:*** *zmovkebaewa@mail.ru*

Abstract

In the article the questions of psychological and pedagogical support of students with disabilities in higher educational institutions of the Republic of Kazakhstan are analyzed. According to the Law «On social protection of disabled persons in the Republic of Kazakhstan» disabled people are guaranteed the right to education and to free choice of fields of activities, including employment. At the same time higher professional education is considered as one of the most effective mechanisms to improve social statuses of persons with disabilities and their level of involvement in the social and labor relations.

Keywords: *social protection of disabled persons, access to general and university education, psychological and pedagogical support of higher and postgraduate inclusive education, consultative and practical centers for inclusive education.*

Дата поступления 27.11.2015.

УДК 159.9.07

ДИНАМИКА КОГНИТИВНОЙ СТРУКТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ВУЗА

Москаленко С.В., *канд. психол. наук, доцент кафедры психологии, Белгородский государственный университет*
E-mail: *moskalenko_sv@bsu.edu.ru*
Жеребненко О.А., *канд. психол. наук, доцент кафедры психологии, Белгородский государственный университет*
E-mail: *zherebnenko@bsu.edu.ru*
Мухаметзянова Ф.Г., *д-р пед. наук, профессор, проректор по научной работе НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ»*
E-mail: *florans955@mail.ru*

Содержательной характеристикой профессионального самоопределения личности является процесс формирования ее отношения к себе как к субъекту профессиональной деятельности, при этом образ «Я» профессионала рассматривается как показатель динамики профессионального самосознания личности. Изменения, происходящие в его структуре, характеризуют изменения отношения личности к себе как к профессионалу на всех уровнях: когнитивном, эмоциональном и поведенческом. Изменения в структуре эталонной модели профессионала могут быть зафиксированы как в пределах отдельного этапа профессионального становления, так и в процессе инклюзивного образования.
Ключевые слова: *профессиональное самосознание, «Я-концепция», профессионал, начинающий специалист, профессионализация, инклюзивное образование.*

В современных условиях развития высшего образования возрастает интерес к вопросам становления и развития профессионального сознания субъектов профессиональной деятельности. Проблема формирования профессионального самосознания неразрывно связана с проблемой профессионализации личности, становления её как субъекта учебно-профессиональной деятельности. Как считал Е.А. Климов, о профессии применительно к данному человеку можно говорить лишь тогда, когда данная профессиональная деятельность «признается за профессию личным самосознанием данного лица», т.е. становится детерминантой «Я-концепции»

будущего профессионала [5, с. 31]. Эти проблемы касаются студентов вуза в целом и субъектов инклюзивного образования, в частности.

В современной психологии проблема профессиональной «Я- концепции» рассматривается в контексте представлений субъекта о своей жизненной позиции, переспективах и ценностях в контексте осуществления избранной профессиональной деятельности [1]. Студент вуза, участвуя сначала в учебно-профессиональной, а затем и в профессиональной деятельности, не только приобретает адекватные представления о своей профессии и о собственных возможностях, но и активно развивает их [3]. Студент вуза, формируясь как субъект учебно-профессиональной и далее как субъект профессиональной деятельности, формирует отношение к себе как к деятелю и развивается как личность профессионала [6]. Это касается в целом как процесса профессиональной подготовки в вузе, так и инклюзивного образования, в частности. Студенты в системе инклюзивного образования интегрированы в процесс профессионального образования и как индивидуальные субъекты, и как коллективные субъекты учебно-профессиональной деятельности. В данном аспекте процесс формирования профессионального сознания будет осуществляться не только в контексте индивидуального сознания, но и профессионального сознания субъектов инклюзивного образования. В этом контексте процесс профессионализации для субъектов инклюзивного образования выстраивается как выявление субъектами противоречий между реальными и актуальными возможностями студентов вуза.

Процесс профессионализации рассматривается не только как процесс позитивно направленный, состоящий в личностном и профессиональном росте, накоплении новых знаний, умений и трансформации старых (прежних), но и как противоречивый, разнонаправленный процесс. В исследовании Т.К. Поддубной показано, что интеграция профессиональных знаний у студентов не всегда приводит к качественно новому уровню развития профессионального самосознания и, более того, может порождать критические периоды в его развитии, проявляющиеся в снижении личностного компонента в его структуре [8].

Образ «Я» как субъекта собственно профессиональной деятельности начинает формироваться в процессе профессионального обучения. Интенсивность его формирования в значительной мере определяется степенью ориентации учебно-воспитательного процесса в профессио-

нальном учебном заведении на воспроизведение учебных ситуаций, имитирующих реальную профессиональную деятельность. В основе динамики формирования образа «Я» как субъекта собственно профессиональной деятельности лежит противоречие между субъективной оценкой сформированности операционной стороны профессионального самоопределения и объективным положением студента как субъекта деятельности к окончанию обучения в вузе. В дальнейшем, на стадии профессиональной адаптации и полной или частичной реализации личности в профессиональном труде ее представления о себе как о субъекте своей профессиональной деятельности дополняются и относительно стабилизируются [2].

Помимо качественных изменений в содержательной стороне представлений личности о себе в процессе учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, происходит развитие и критериев этих представлений. Именно с целью выявления содержательных особенностей представлений студентов о себе как субъекте деятельности с учетом основных критериев этих представлений нами используются методы экспериментальной психосемантики, позволяющие изучить как категориальную структуру сознания, так и семантические пространства категорий сознания. При этом основными категориями, определяющими пространство системы представлений о себе как субъекте деятельности, являются категории «Я», «Личность», «Профессионал».

Содержательной характеристикой профессионального самоопределения личности является процесс формирования ее отношения к себе как к субъекту профессиональной деятельности, при этом образ «Я» профессионала рассматривается как показатель динамики профессионального самосознания личности. Изменения, происходящие в его структуре, характеризуют изменения отношения личности к себе как к профессионалу (будущему и настоящему) на всех уровнях: когнитивном, эмоциональном и поведенческом. Изменения в структуре эталонной модели профессионала могут быть зафиксированы в пределах отдельного этапа профессионального становления (в нашем случае – этапа обучения). Наблюдающиеся в процессе профессионального обучения изменения индивидуальных эталонных моделей профессионала выступают показателем отношения личности к себе как к субъекту профессиональной деятельности. В своем исследовании мы исходим из того, что основными структурными компонентами профессионального самосознания являются система представ-

лений о субъекте профессиональной деятельности и система представлений о себе как субъекте профессиональной деятельности [4].

При исследовании системы представлений о субъекте профессиональной деятельности и о себе как субъекте профессиональной деятельности, на наш взгляд, наиболее важными и близкими категориями для описания данных систем являются образы «Я», «Личность» и «Профессионал». При этом мы предполагаем, что по мере становления субъекта профессиональной деятельности в процессе обучения в вузе (при овладении учебно-профессиональной деятельностью) в структуре его знаний о себе как субъекте деятельности (образы «Я – Профессионал»; «Я – Начинающий специалист») и о человеке как субъекте деятельности (образы «Профессионал» и «Начинающий специалист») имеют место две тенденции: во-первых, происходит усложнение содержания этих образов; во-вторых, происходит интеграция содержания этих образов. Вышеизложенная позиция определила дальнейшие пути организации и поиска методов экспериментального исследования.

Изучение развития образа «Я – профессионал» в структуре профессионального самосознания предполагает не только описание изучаемого явления, но и исследование особенностей проявления основных механизмов его формирования. Речь идет о проявлении процессов дифференциации – интеграции в его развитии. Теория Келли «буквально пронизана духом идеи развития», и именно этим объясняются возможности метода Техники Личностных Конструктов в исследовании дифференциации – интеграции категориальной структуры сознания [7].

Анализ содержательных и структурных параметров образа «Я – профессионал» проводился нами по критериям: интегрированность – дифференцированность образа; принятие – непринятие таких структурных компонентов образа «Я – профессионал», как «Я сейчас», «Я – Начинающий специалист», «Я – Профессионал». При анализе полученных результатов мы исходим из единства личностного и профессионального компонентов в структуре профессионального самосознания студентов и рассматриваем профессиональный компонент как единство системы представлений о субъекте профессиональной деятельности (образ «Профессионал – Начинающий специалист») и системы представлений о себе как субъекте профессиональной деятельности (соответственно, образы «Я – Профессионал» и «Я – Начинающий специалист»). Парамет-

рами анализа полученных результатов являются включенность образов «Я», «Профессионал», «Начинающий специалист» в один или разные факторы и модальность этих образов. Понятие модальности может быть отнесено ко многим психическим процессам при описании качественных характеристик когнитивных образов любого уровня и сложности. В нашем исследовании мы основываемся на понимании модальности как функционально-семантической категории, отражающей разные виды отношения к действительности [5].

Анализ полученных результатов с учетом выделенных параметров позволил нам выделить основные типы соотнесенности образов «Я», «Профессионал» и «Начинающий специалист».

1. Дифференцированные одномодальные (Д – О/М).
2. Дифференцированные разномодальные (Д – Р/М).
3. Недифференцированные одномодальные (Н/Д – О/М).
4. Недифференцированные разномодальные (Н/Д – Р/М).

Выделенные основные типы позволили нам рассмотреть особенности динамики образа «Я – профессионал» у студентов в процессе обучения в вузе на примере анализа процессов интеграции – дифференциации.

По мнению Л.М. Митиной, образ «Я – профессионала» включает эмоциональные и когнитивные компоненты и как когнитивное эмоциональное образование служит мотивирующим фактором оценки себя [4, с. 29]. Если рассматривать в качестве содержания когнитивного компонента образа «Я – профессионал» представления студентов об образах «Я сейчас», «Профессионал» и «Начинающий специалист», то в качестве эмоционального компонента может выступать отношение студентов к данным образам, то есть модальность образов. Исходя из этого, на наш взгляд, можно выделить особенности дифференциации образов по когнитивному компоненту и по эмоциональному компоненту. Дифференциация по когнитивному компоненту наиболее выражена на 1-м курсе. Снижение дифференциации по когнитивному компоненту и увеличение интеграции обусловлены, на наш взгляд, схождением образов «Профессионал» и «Начинающий специалист» на 2-3-м курсах. Происходят погружение в профессию, увеличение объема знаний о специальности, использование их на практике, и образы наполняются новым смыслом, в результате чего происходит увеличение интеграции образов. При этом необходимо заметить, что образы «Профессионал» и «Начинающий спе-

циалист» включены в систему представлений человека о субъекте профессиональной деятельности, поэтому отражают связь между представлениями о профессионале и начинающем специалисте.

Затем, на 4-м курсе, происходят нарастание дифференциации образов по когнитивному компоненту и снижение их интегрированности. Это свидетельствует о расхождении образов «Профессионал» и «Начинающий специалист». То есть в процессе учебно-профессиональной деятельности, в процессе освоения профессии и осознания себя как субъекта профессиональной деятельности содержание и представление образов «Профессионал» и «Начинающий специалист» расходятся. Система представлений о субъекте профессиональной деятельности наполняется новыми смыслами и значениями, и в сознании студентов эти два образа расходятся.

С целью выявления значимости различий в системе представлений о себе как субъекте профессиональной деятельности (образы «Я – Профессионал» и «Я – Начинающий специалист») и о субъекте профессиональной деятельности (образы «Профессионал» и «Начинающий специалист») в зависимости от этапа и особенностей, условий обучения нами был проведен статистический анализ с помощью Т-критерия Стьюдента. Система представлений о себе как субъекте профессиональной деятельности анализировалась нами по идентичности представлений «Я – Профессионал» и «Я – Начинающий специалист». Значимые различия выявлены в диаде «Я – Профессионал». Так, у студентов экспериментальной группы значимые изменения выявлены к 3-4-му курсам обучения по типу «недифференцированные, разномодальные» по типу «недифференцированные, одномодальные», что свидетельствует о высокой доминантности образа «Профессионал» (он включен в один фактор с образом «Я») и тенденции – от противопоставления образов к их «единению» [2].

Таким образом, изменение содержания системы представлений студентов о субъекте профессиональной деятельности, выраженного в диаде «Профессионал – Начинающий специалист», происходит в сторону большей дифференцированности как по когнитивному, так и по эмоциональному компонентам. На наш взгляд, это свидетельствует об осознанности образов, большей их значимости для студентов, содержательности представлений. Резкое снижение дифференциации по когнитивному компоненту на 2-м курсе может свидетельствовать о кризисных явлениях в сознании студентов, когда происходит «вживание» в свою про-

фессию, использование полученных знаний на практике. В динамике дифференциации по эмоциональному компоненту переломным является 4-й курс, отношение к образам «Профессионал» и «Начинающий специалист» становится наименее дифференцированным: таким образом, на 4-м курсе студенты наиболее одинаково относятся к образам «Профессионал» и «Начинающий специалист», чем на всех других этапах (курсах) обучения. Данные показатели имеют социально-психологические особенности у студентов в системе инклюзивного образования.

Литература

1. Агапов В.С. Становление Я-концепции личности: теория и практика / В.С. Агапов. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1999. – 224 с.

2. Кудрявцев Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова // Вопросы психологии. - 1983. - № 2. - С. 51-60.

3. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308 с.

4. Митина Л.М. Психологическое сопровождение выбора профессии: Науч.-метод. пос. / Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т; [Л.М. Митина и др.]; Под ред. Л.М. Митиной / Л.М. Митина. – М.: МПСИ : Флинта, 1998. – 179 с.

5. Москаленко С.В. Особенности развития образа «Я – профессионал» у студентов в процессе обучения в вузе: Дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / С.В. Москаленко. – Курск, 2007. – 191 с.

6.Мухаметзянова Ф.Г., Мифтахов И.И. Феномен субъектности студента в психологии // Казанский педагогический ж-л. - 2013. - № 4. - С. 126-130.

7. Петренко В.Ф. Основы психосемантики: Учебн. пос. / В.Ф. Петренко. – 2-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с. – (Мастера психологии).

8. Поддубная Т.К. Когнитивный компонент самосознания в процессе профессионализации: Учебн. пос. / Т.К. Поддубная. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2000. – 129 с.

DYNAMICS OF COGNITIVE STRUCTURE OF PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS OF STUDENTS OF HIGH SCHOOL AS STAKEHOLDERS

Moskalenko S., *Associate Professor of the Chair of Phycology Candidate of Psychology, Belgorod State National Research University.* ***E-mail:*** *moskalenko_sv@bsu.edu.ru*

Zherebnenko O., *Associate Professor of the Chair of Phycology Candidate of Psychology, Belgorod State National Research University.* ***E-mail:*** *zherebnenko@bsu.edu.ru*

Muhametzyanova F., *doctor of pedagogical sciences, professor, vice-rector for scientific work LEU VPO «University administration «TISBI».* ***E-mail:*** *florans955@mail.ru*

Abstract

Meaningful characteristic of professional self-determination of personality is the process of shaping its relations as a subject of professional activity, the image of the «I» professional

considered as an indicator of the dynamics of professional consciousness of the person. Changes in its structure, describe the changes relation to oneself as a professional at all levels: cognitive, emotional and behavioral. Changes in the structure of the reference model of the professional can be fixed within a separate stage of professional formation.
Keywords: *professional self-consciousness; «self-concept»; professional; beginner expert; professionalization.*

Дата поступления 11.01.2016.

УДК378

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОРЫ РИСКА ФОРМИРОВАНИЯ СКЛОННОСТИ К ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ

Гилемханова Э.Н., *руководитель научно-методического отдела государственного автономного учреждения «Центр психолого-педагогического сопровождения «Росток», ст. преподаватель ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан», канд. психол. наук, г. Казань, Россия*

E-mail: *florans955@mail.ru*

В статье опубликованы результаты исследования проблем социально-психологической адаптации студентов, которые склонны к алкогольной и наркотической зависимостям. Дано авторское определение социально-психологической адаптации, введено новое понятие «зона социально-психологической адаптации». Выделены проблемные зоны социально-психологической адаптации личности студента как объяснительный принцип, призванный определить содержание проблем социально-психологической адаптации.

Ключевые слова: *социально-психологическая адаптация, аддикция, зоны социально-психологической адаптации.*

Актуальность изучения проблемы социально-психологической адаптации студентов, склонных к алкогольной и наркотической зависимостям, связана с двумя аспектами. С одной стороны – с возросшей ролью социально-психологической адаптации в современных условиях жизнедеятельности человека. Большинство условий, в которых протекает жизнь современного человека, называют экстремальными и стимулирующими развитие стресса. Это связано с информационными, социально-экономическими, экологическими, психологическими факторами. Сложившаяся ситуация требует от человека гибкости в использовании механизмов адаптации к социуму, в то время как повышенные трудности в этом испытывают представители разных социальных групп, особенно представители не обладающих статусом и

властью временных социальных групп, к числу которых мы относим студенчество. С другой стороны, актуальность обусловлена увеличением числа студентов, склонных к зависимости от психоактивных веществ [1]. Согласно данным социально-психологического мониторинга, проведенного Министерством образования и науки Республики Татарстан с целью выявления учащихся, склонных к употреблению психоактивных веществ, во втором полугодии 2015 г. в «группу риска» из 153550 учащихся в возрасте от 13 до 18 лет попали 9186 учащихся, что составляет 6%. Вместе с тем, проведенные социологические исследования показывают, что средний возраст лиц, допускающих немедицинское употребление наркотических средств и иных психоактивных веществ, в последние годы резко помолодел с 18 до 13 лет.

В современном социокультурном пространстве проблемы социально-психологической адаптации приобретают особую значимость. В данном контексте актуализируются вопросы безопасности среды, в том числе образовательной, вопросы толерантного отношения к мигрантам и детям с ограниченными возможностями здоровья, которые также имеют непосредственное отношение к современной школе.

Социально-психологическая адаптация нами определяется как согласование компонентов системы «личность» - «социокультурная среда» в результате взаимодействия личности с совокупностью материальных и социальных факторов. Необходимо также учитывать, что процесс активного взаимодействия индивида и социальной среды происходит в ходе осуществления свойственной индивиду деятельности [2]. Как показало исследование особенностей социально-психологической адаптации студентов, склонных к аддикциям от психоактивных веществ [3], они в отличие от не склонных к психоактивным веществам сокурсников имеют достоверно более высокие значения по дезадаптации, которая у них связана с проблемами в принятии других и внутреннего контроля. Было выявлено, что студенты, склонные к алкогольной и наркотической зависимостям, имеют специфические особенности адаптации, оказывающие дезадаптирующее влияние и снижающие их личностную и социальную эффективность. Особенности заключаются в более низком личностном адаптивном потенциале, сниженных коммуникативных способностях и моральной нормативности [3]. Возникает вопрос: чем обусловлены эти особенности? Работы, посвященные данной тематике, к сожалению, не приближают нас к пониманию сущности социально-психологической

адаптации, сводя феноменологию адаптации к описанию личностных особенностей, наиболее ярко проявляющихся в процессе адаптации изучаемых групп [2; 4-7]. Данным обстоятельством можно объяснить выбор разрабатываемой нами темы.

Изучение социально-психологических и возрастных особенностей студенчества позволило выделить кризисные аспекты адаптации студентов, сопряженные с психосоциальными особенностями становления личности в данный период – это формирование ценностно-смыслового каркаса личности, рефлексия, построение временной перспективы, социальная и профессиональная идентичность. Рассмотрение данных характеристик личности студента во взаимосвязи с современными условиями, сложившимися в нашем обществе и государстве, обнаруживает несоответствие реальной ситуации необходимым условиям развития молодых людей. Полученные результаты были оформлены в форме противоречий в сферах: духовно-нравственной, социально-политической, социокультурной, психосоциальной внутриличностной и социально-экономической. На основании анализа научной литературы, посвященной проблемам адаптации, анализа противоречий социально-психологической адаптации студентов, мы выделили зоны социально-психологической адаптации как объяснительный принцип, призванный определить содержание проблем социально-психологической адаптации студентов.

Введенное нами понятие «*зона социально-психологической адаптации*» определяется как комплекс внутренних диспозиций личности и внешних условий, определяющий аспект и направленность социально-психологической адаптации. Каждой зоне адаптации соответствуют свой тип направленности. Социально-нормативной зоне соответствует направленность личности на принятие социальных норм, следование им и ожидание аналогичного поведения от других; она раскрывает социально-нормативную ориентацию личности. Интроспективной зоне соответствует направленность вектора активности личности («вовне» или «внутрь»); она раскрывает ориентацию личности на внутренние или на внешние ситуативные индикаторы при адаптации. Аффективной зоне соответствует отношение (позитивное или негативное) субъекта к процессу адаптации и характеризует аффективную направленность личности при адаптации. Зоне перспективы соответствует направленность на планирование и целеполагание при адаптации; она характеризует целена-

правленность адаптации. Зоне воздействия соответствует направленность на усиление взаимодействия с внешней средой; она характеризует активную позицию расширения и преобразования при адаптации. Зоне саморазвития соответствует направленность на развитие, совершенствование внутренней структуры индивида при адаптации; она характеризует усложнение мировоззренческой, ценностно-смысловой составляющих структуры личности. Зоне ретроспективы соответствует направленность на применение прошлого опыта к ситуации с учетом требований настоящей ситуации; она характеризует способность личности ориентироваться в изменениях и учитывать анализ рисков. Зоне взаимодействия соответствует направленность на интеграцию интересов при взаимодействии с окружающими при адаптации; она характеризует ориентацию личности на достижение общегрупповых целей. Зоне самосохранения соответствует направленность на сохранение индивидуальности, цельности личности при адаптации; она характеризует сформированность ценностно-смыслового «каркаса» (стержня) личности, включая самоопределение и самоотношение. Зоне идентификации соответствует направленность личности на субъективную или объективную идентификацию с определенной группой; она характеризует сформированность личностной, групповой, профессиональной идентичности.

На основании данной теоретической идеи был сконструирован авторский опросник «Диагностика зон социально-психологической адаптации», направленный на выявление адаптационных изменений в системе взаимодействия «личность - среда» на основании анализа разных аспектов (плоскостей) социально-психологической адаптации [8]. Факторный и кластерный анализы позволили графически представить зоны социально-психологической адаптации с учетом их соотношения, что открывает возможность для более глубокого и всестороннего анализа особенностей социально-психологической адаптации (рис. 1).

Обратимся к описанию результатов исследования особенностей социально-психологической адаптации студентов, склонных к алкогольной и наркотической зависимостям, с использованием авторского опросника «Диагностика зон социально-психологической адаптации». Общая выборка исследования: 912 студентов (21,1% - юноши; 78,8% - девушки), из них 130 склонных к алкогольной зависимости (38,7% - юноши; 61,3% - девушки), 117 склонных к наркотической зависимости (36,9% - юноши;

63,1% - девушки). Исследование проводилось в Казанском (Приволжском) федеральном университете, Казанском государственном медицинском университете, Казанском государственном энергетическом университете, Казанском национальном исследовательском техническом университете, Академии социального образования (г. Казань), Марийском государственном университете (г. Йошкар-Ола), Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (г. Самара).

Рис. 1. Зоны социально-психологической адаптации личности

На основе анализа полученных в ходе исследования данных с помощью Т-критерия Стъюдента и корреляционного анализа установлено, что при адаптации для студентов, склонных к алкогольной и наркотической зависимостям, более характерными являются концентрация на себе (t=4,64; t=6,27), негативная установка при адаптации к социуму, ощущение чуждости (t=3,42; t=4,3). Исповедуется позиция невключенности в социальный контекст (t=3,91; t=6,38). Это часто является причиной двойственности и несогласованности между исповедуемыми идеями и реальными требованиями к себе и окружающим. Также для данных студентов при взаимодействии с социальной средой более характерны упрощение и ограничение числа социальных связей (t=2,96; t=3,8). У данного контингента изменения во внутренней структуре индивида под влиянием его

взаимодействия со средой более направлены на упрощение структуры (в т.ч. мировоззренческой) (t=4,15; t=5,59), что является отражением попадания в более примитивную среду либо в неблагоприятные для своего развития, неадекватные возможностям развития условия. У студентов, склонных к алкогольной и наркотической зависимостям, при адаптации проявляются ригидность, ориентация на прошлый опыт без анализа требований новой ситуации (t=2,92; t=3,53), поглощение средой либо псевдоадаптация (t=3,83; t=5,27), когда взаимодействие осуществляется только на внешнем, формальном уровне. Однако в качестве определяющих социально-психологическую адаптацию студентов, склонных к аддикции, выступают проблемы зон перспективы (t=5,31; t=7,75) и самосохранения (t=6,28; t=9,55). Адаптация к социуму носит более деструктивный характер, что проявляется в спонтанном, нецеленаправленном, то есть не «структурированном» подходе к процессу приспособления. Это связано и с отсутствием ценностно-мотивационного стержня личности, разрушая структурную целостность индивида. Все различия выявлены на уровне $\alpha<0,001$. Структурный анализ полученных данных показал, что у студентов, склонных к алкогольной и наркотической зависимостям, значительно меньше взаимосвязей между компонентами адаптации. При этом у студентов, склонных к алкогольной зависимости, компоненты готовности к изменениям (кластер 2), то есть компоненты, связанные с особенностями преобразования связи с окружающими и изменениями во внутренней структуре личности, оказались не включенными в систему, не подчиняющимися общей логике приспособительных изменений. У студентов, склонных к наркотической зависимости, не включенных в систему адаптации, оказались компоненты социальной нормативности, самоизменения и идентичности (которые также локализованы в одном секторе). А взаимосвязь направленности на взаимодействие с компонентами системы носит обратный характер, то есть чем больше происходит расширение круга знакомств, тем взаимодействия более поверхностны, деструктивны, ориентированы только на себя.

Мы предполагаем, что характеристики, не включенные в систему, образованную остальными компонентами адаптации, оказывают наиболее сильное дезинтегрирующее воздействие на адаптацию, обуславливая ряд специфических для данной группы проблем.

Выводы:

1. Введенное в социальную психологию понятие «зоны социально-психологической адаптации» обогащает представление о сущности социально-психологической адаптации и позволяет анализировать новые пласты данного социально-психологического явления. На основе теоретического анализа отечественных и зарубежных источников в психологии и смежных с ней дисциплинах нами были выделены и обоснованы зоны социально-психологической адаптации. Социально-психологическая адаптация студентов может быть охарактеризована заданными установками личности направлением адаптивных изменений в системе взаимодействия личность - среда, которое реализуется в каждой из 10-ти выделенных зон адаптации: социально-нормативной, интроспективной, аффективной, зонах перспективы, ретроспективы, воздействия, взаимодействия, самоизменения, самосохранения и идентификации. При этом зоны определенным образом соотносятся друг с другом, объединяясь в 3 кластера.

2. Специфика социально-психологической адаптации студентов, склонных к алкогольной и наркотической зависимостям, заключается в выборе ими дезадаптивных направлений адаптивных изменений в системе взаимодействия личность - среда, приводящих к уменьшению эффективности их социально-психологической адаптации и дезинтеграции определенных зон социально-психологической адаптации в зависимости от типа склонности. Наибольшее снижение эффективности адаптации в данных группах отмечается по зонам перспективы и самосохранения, что проявляется в спонтанном, нецеленаправленном, то есть не «структурированном» подходе к процессу адаптации, а отсутствие ценностно-мотивационного стержня личности способствует разрушению структурной целостности индивида в процессе адаптации. У студентов, склонных к алкогольной зависимости, изолированными от структуры адаптации явились компоненты, связанные с готовностью к изменениям: самоизменение и воздействие. У студентов, склонных к наркотической зависимости, изолированными от структуры адаптации явились компоненты: социальная нормативность, самоизменение и идентификация. Выделенные особенности обуславливают как общие черты, так и специфику адаптации студентов, склонных к алкогольной или наркотической зависимостям.

Таким образом, проблемы социально-психологической адаптации являются факторами риска формирования алкогольной и наркотической зави-

симостей. Актуальность, сложность и многогранность исследуемой проблемы не позволяют в рамках одной работы раскрыть все аспекты социально-психологической адаптации студентов, склонных к зависимостям от психоактивных веществ. Тем не менее, данное направление исследований представляется нам социально значимым. Полученные сведения открывают возможность для составления профилактических и психокоррекционных программ по снижению уровня зависимости от психоактивных веществ в молодежной среде с учетом специфики и проблем их социально-психологической адаптации. Внедрение подобных программ в систему высшего и среднего профессионального образования представляется нам одним из эффективных путей борьбы с таким негативным социальным явлением, как распространение аддиктивных форм поведения в студенческой среде.

Литература

1. Грязнов А.Н., Чеверикина Е.А., Тухватуллина Д.Р. Психолого-педагогические компоненты профилактики возникновения зависимости от психоактивных веществ у студентов // Казанский пед. ж-л. - 2009. - № 3. - С. 10-14.

2. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. - Л., 1988. - 270 с.

3. Гилемханова Э.Н. Особенности социально-психологической адаптации студентов, склонных к алкогольной аддикции: Материалы Междунар. научно-практич. конф., посвященной 35-летию Института педагогики и психологии профессионального образования РАО «Профессиональное образование: вопросы теории и инновационной практики». - Казань, 11-12 окт. 2011 г. - С. 300-302.

4. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации. - Новосибирск, 1992. - 216 с.

5. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). - Ереван: Изд-во АН Армянской ССР, 2009. - С. 368.

6. Собчик Л.Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности; Метод. руководство. - М., 1990. - С. 10-11.

7. Яницкий М.С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики: Учебн. пос. – Кемерово: Кемеровский гос. ун-т, 1999. – 84 с.

8. Гилемханова Э.Н. Методика диагностики зон социально-психологической адаптации у студентов // Материалы Междунар. научно-практич. конф. «Профессиональные особенности социальной работы с детьми и молодежью: вопросы теории и инновационной практики в подготовке студентов к работе в данной сфере». - Казань, 2 ноября 2012 г. - С. 99-103.

PROBLEMS OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF STUDENTS AS RISK FACTORS FOR FORMING PSYCHEDELIC DRUG ADDICTION

Gilemkhanova E., *PhD, Head of the Scientific-methodical department of public autonomous institution «The Center for Psychological and Pedagogical Suppor «Rostock», a senior lec-*

turer of autonomous educational institutions of additional professional education «The Institute of Education Development» of the Republic of Tatarstan», Kazan, Russia.

E-mail: *florans955@mail.ru*

Abstract

The article presents results of the study of problems of social and psychological adaptation of students who are prone to drug and alcohol addiction. The zones of social and psychological adaptation of students as an explanatory principle, designed to determine the content of the problems of social and psychological adaptation, are given. The author specifies problem zones of social and psychological adaptation of students as risk factors for the formation of inclination to addiction.

Keywords: *social and psychological adaptation, addiction, problem zones of social and psychological adaptation.*

Дата поступления 17.12.2015.

УДК 378

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫХ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ, СКЛОННЫХ К АДДИКЦИЯМ, В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ РАЗНЫХ УРОВНЕЙ

Грязнов А.Н., *д-р психол. наук, профессор,* ***Чеверикина Е.А.,*** *канд. психол. наук,* ***Васина В.В.,*** *канд. психол. наук,* ***Бакиров Р.Т.,*** *канд. психол. наук,* ***Шарафеев Е.С.,*** *Институт педагогики и психологии РАО, г. Казань, Россия*

E-mail: *cheverikina@mail.ru*

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена тем, что одним из негативных факторов, который препятствует благоприятной социализации и успешному личностно-профессиональному становлению студентов, является склонность молодежи к аддикциям, на формирование которой оказывают влияние различные психические состояния.

Статья направлена на изучение особенностей эмоционально-оценочных психических состояний у студентов, склонных к алкогольной и наркотической зависимостям. Ведущими методами в исследовании данной проблемы являются психологическое тестирование и анализ статистически обработанных полученных данных. В ходе эмпирического исследования установлено, что у студентов с высокой склонностью как к алкогольной, так и к наркотической зависимости эмоциональное восприятие образа себя значительно более негативное, чем у студентов с низкой склонностью. Их доминирующим психическим негативным эмоционально-оценочным состоянием, обуславливающим высокий уровень склонности к зависимости от психоактивных веществ, является состояние, вызванное недостаточной адекватностью самооценки, непринятием себя.

Приведенные в статье данные могут быть использованы для усовершенствования психолого-педагогической деятельности по снижению уровня склонности к зависимости от психоактивных веществ в студенческой среде, для разработки эффективных профилактических программ.

Ключевые слова: *эмоционально-оценочные психические состояния, аддикции, склонность к алкоголизму, склонность к наркомании, студенты.*

1. Introduction

1.1. Актуальность проблемы

Актуальность изучения особенностей эмоционально-оценочных психических состояний у студентов, склонных к аддикциям, обуславливается тем, что одним из наиболее негативных факторов, который препятствует благоприятной социализации и успешному личностно-профессиональному становлению учащихся учреждений профессионального образования различных уровней, является склонность молодежи к зависимости от психоактивных веществ. Современная ситуация развития общества требует научно обоснованного подхода к построению психолого-педагогического сопровождения, направленного на формирование навыков управления психическими состояниями с целью снижения уровня склонности к зависимости от психоактивных веществ и повышения эффективности социализации аддиктивной личности в процессе ее профессионального становления.

1.2. Explore Importance of the Problem

В психологии, в отличие от таких понятий, как «психический процесс», характеризующий динамические проявления психики, или «психическое свойство», которое, наоборот, указывает на устойчивость ее проявлений, психическое состояние используется для условного выделения в психике индивида относительно статического момента. Иными словами, психологическое состояние определяется как устойчивая на определенном промежутке времени характеристика психической деятельности человека.

Также следует подчеркнуть, что, как правило, психические состояния являются реактивными состояниями, то есть некоей системой ответных реакций на определенную поведенческую или же любую другую ситуацию. И при этом все психические состояния отличаются резко индивидуальными чертами — являются текущей модификацией психики данной личности (Прохоров, 2004).

Эмоционально-оценочные психические состояния являются результатом длительного переживания определенных эмоций или эмоциональных комплексов. Они рассматриваются как целостные, динамические, относительно устойчивые личностные образования, во многом определяющие своеобразие психической жизни человека на определенном этапе его

жизненного пути (Прохоров, 1998). Эмоция выступает обобщенной оценкой ситуации, в которой находится субъект. Эмоции помогают человеку ориентироваться в окружающей действительности, оценивать предметы и явления с точки зрения их желательности или нежелательности, полезности или вредности (Прохоров, 1991). Эмоционально-оценочные психические состояния формируют настроение, продолжительное время влияющее на психические процессы, определяющее направленность личности и ее отношение к происходящим явлениям, событиям, людям. Некоторые чувства, эмоциональные состояния становятся ведущими, доминирующими в структуре личности и в силу этого могут серьезно влиять на формирование поведения и характера (Ильин, 2001).

Аддиктивная личность отличается преобладанием негативных эмоционально-оценочных психических состояний, которые вытесняются или замещаются на измененные состояния в процессе актов аддиктивного поведения для кратковременного улучшения общего состояния личности. Аддиктивной личности присущи следующие особенности психических состояний: повышенный уровень стресса и низкая сопротивляемость ему, повышенный уровень агрессии и фрустрации (Людвиг, 2012).

Студенты, как в процессе учебной деятельности, так и в повседневной жизни, подвергаются воздействию разнообразных стрессогенных факторов, что отрицательно влияет на их эмоционально-оценочное психическое состояние и может привести к актуализации аддиктивности как свойства личности, что может проявиться в наркотической или алкогольной зависимости.

1.3. Гипотеза исследования

У студентов с высокой склонностью к аддикциям, в частности, к алкогольной и наркотической зависимостям, негативные эмоционально-оценочные психические состояния выражены сильнее, чем у студентов с низким уровнем склонности.

2. Materials and Methods

2.1. Задачи исследования

В ходе исследования решались следующие задачи: 1) теоретический анализ научной литературы по теме исследования; 2) выбор психодиагностического инструментария, методик исследования; 3) проведение тестирования респондентов; 4) обработка полученных данных методами

математической статистики; 5) анализ полученных данных, его теоретическое осмысление, формулирование выводов.

2.2. Теоретические и эмпирические методы

Эмпирическое исследование для выявления особенностей эмоционально-оценочных психических состояний аддиктивных личностей проводилось с использованием следующих методик:

1. Опросник «Методика определения доминирующего состояния» (Психические состояния, 2000).

2. Опросник «Склонность к аддикциям» (авторы Грязнов А.Н., Чеверикина Е.А.). Из этой методики были использованы только две шкалы, выявляющие склонность к алкогольной зависимости и наркотической зависимости, для выделения исследуемых групп студентов (Чеверикина, 2012).

2.3. База исследования

В исследовании приняли участие 254 студента в возрасте 18-22 лет. Из них 153 студента высших учебных учреждений (ЧОУ ВПО АСО, К(П)ФУ) и 101 студент средних учебных учреждений (ГАОУ СПО «Казанский медицинский колледж»).

3. Results

3.1. Особенности эмоционально-оценочных психических состояний студентов, склонных к алкогольной зависимости

Нами был проведен анализ полученных данных с помощью Т-критерия Стъюдента для выявления достоверности различия средних показателей по шкалам использованных в исследовании методик в группах студентов с низким и высоким уровнем склонности к алкоголизму и наркомании. Результаты Т-Критерия Стъюдента по методике определения доминирующего состояния у студентов с низким и высоким уровнем склонности к алкогольной зависимости представлены в таблице 1.

У студентов с высокой склонностью к алкогольной зависимости показатели по шкалам активность - пассивность, тонус и положительный - отрицательный образ себя ниже, чем у студентов со средним или низким уровнем. Следовательно, у них преобладает пассивное отношение к жизненной ситуации, в оценке многих жизненных ситуаций доминирует пессимистическая позиция, неверие в возможность успешного преодоления препятствий. У них низкая степень принятия себя, негативное отношение к себе. Для них характерны усталость, несобранность, вялость, инертность, низкая работоспособность. Студенты, у которых выявлена

высокая склонностью к алкоголизму, имеют меньше возможностей проявлять активность, расходовать энергию, у них уменьшен ресурс сил и заметно повышена утомляемость. Они склонны проявлять астенические реакции на возникающие трудности.

Таблица 1. Результаты Т-Критерия Стъюдента по методике определения доминирующего состояния у студентов с низким и высоким уровнем склонности к алкогольной зависимости

	Низкий уровень склонности к алкоголизму	Высокий уровень склонности к алкоголизму	t-критерий для равенства средних	
			т	Знач. (2-сторонняя)
Активность -пассивность	33	27,91667	-1,624	0,114
Бодрость – уныние	23,66667	27,33333	1,905	0,065
Тонус (высокий -низкий)	25,25	23,91667	-0,423	0,675
Раскованность - напряженность	23,45833	27,25	1,383	0,176
Спокойствие – тревога	22	27,75	1,780	0,084
Устойчивость - неустойчивость эмоций	24,875	24,83333	-0,013	0,990
Удовлетворенность - неудовлетворенность жизнью	30,08333	31,91667	0,610	0,546
Положительный - отрицательный образ себя	23,33333	17,58333	-2,851	0,007*

* - различия средних достоверны на уровне $p \leq 0,01$

У студентов с высокой склонностью к алкогольной зависимости показатели расхождения по шкалам бодрость - уныние, раскованность - напряженность и спокойствие - тревога выше, чем у студентов со средним или низким уровнем. У них высокая эмоциональная напряженность, они не обладают выраженным стремлением осуществлять какие-либо изменения в себе, своем поведении или в ситуации. Они склонны испытывать беспокойство в широком круге жизненных ситуаций, видеть угрозу престижу, благополучию, независимо от того, насколько реальны причины. Им свойственны ожидание событий с неблагоприятным исходом, предчувствие будущей угрозы (наказания, потери уважения или са-

моуважения) без ясного осознания ее источников. Но в то же время у них выше ощущение собственной внутренней свободы, запаса сил и энергии. Это может быть обусловлено тем, что в ситуации стресса человек зачастую испытывает ощущение подъема сил. Сходная картина может наблюдаться и в затяжном стрессе.

У студентов с низкой и высокой склонностью к алкогольной зависимости было установлено достоверное различие средних показателей по шкале положительный - отрицательный образ себя. То есть у студентов с высокой склонностью образ себя значительно более негативный, чем у студентов с низкой склонностью.

3.2. Особенности эмоционально-оценочных психических состояний студентов, склонных к наркотической зависимости

Результаты Т-Критерия Стъюдента по методике определения доминирующего состояния у студентов с низким и высоким уровнем склонности к наркотической зависимости представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты Т-Критерия Стъюдента по методике определения доминирующего состояния у студентов с низким и высоким уровнем склонности к наркотической зависимости

-	Низкий уровень склонности к наркомании	Высокий уровень склонности к наркомании	t-критерий для равенства средних	
			т	Знач. (2-сторонняя)
Активность - пассивность	32	33,28	0,485	0,631
Бодрость - уныние	25	23,78	-0,632	0,531
Тонус (высокий - низкий)	27,14	24,72	-0,838	0,407
Раскованность - напряженность	24,57	24,56	-0,005	0,996
Спокойствие - тревога	24,67	25,06	0,124	0,902
Устойчивость - неустойчивость эмоций	26,47	24	-0,766	0,448
Удовлетворенность - неудовлетворенность жизнью	31,38	29,56	-0,576	0,568
Положительный -отрицательный образ себя	22,57	17,61	-2,928	0,006*

* - различия средних достоверны на уровне $p \leq 0,01$

У студентов с высокой склонностью к наркомании показатели по шкалам бодрость - уныние, устойчивость - неустойчивость эмоций, удовлетворенность - неудовлетворенность жизнью и положительный - отрицательный образ себя ниже, чем у студентов с выявленной низкой и средней склонностью. У них наблюдаются пониженное, печальное настроение, уныние, преобладает отрицательный эмоциональный фон. Подросткам с высокой склонностью к наркомании свойственны: разочарованность ходом событий, сужение интересов, в картине будущего преобладают мрачные тона, смысл будущего неясен. У этих студентов снижена эмоциональная устойчивость, легко возникает эмоциональное возбуждение, настроение изменчиво, повышена раздражительность. Для них характерна неудовлетворенность жизнью в целом, ее ходом, процессом самореализации и тем, как именно в настоящее время разворачиваются основные жизненные события. Низкая оценка личностной успешности. Часто наблюдается уход в сомнения, который позволяет уклониться от необходимости делать жизненный выбор. Так же, как и у студентов с высокой склонностью к алкоголизму, для них свойственна низкая степень принятия себя, негативное отношение к себе. Но по шкале активность - пассивность у них, наоборот, показатели выше, чем у студентов с низким и средним уровнем склонности к наркотической зависимости. То есть им присущи выраженное активное, оптимистическое отношение к жизненной ситуации, есть готовность к преодолению препятствий, вера в свои возможности. Ощущение сил для преодоления препятствий и достижения своих целей. Жизнерадостность выше, чем у большинства людей.

4. Discussions

По результатам эмпирического исследования можно сделать вывод о том, что у студентов высокая склонность к алкогольной зависимости выражается в следующих доминирующих эмоционально-оценочных психических состояниях: пассивности, низком тонусе, эмоциональной напряженности или снижении эмоциональной устойчивости, беспокойстве, унынии, низкой удовлетворенности жизнью и своими достижениями, уходе в сомнения и отрицательном образе себя.

У студентов с низкой и высокой склонностью к наркотической зависимости также было установлено достоверное различие средних показателей по шкале положительный - отрицательный образ себя.

5. Conclusion

Установлено, что у студентов с высокой и низкой склонностью к аддикциям в целом более явно выражены негативные эмоционально-оценочные психические состояния. Сделан вывод о том, что у студентов с высокой склонностью как к алкогольной, так и к наркотической зависимости эмоциональное восприятие образа себя значительно более негативное, чем у студентов с низкой склонностью. Их доминирующим психическим негативным эмоционально-оценочным состоянием, обуславливающим высокий уровень склонности к зависимости от психоактивных веществ, является состояние, вызванное недостаточной адекватностью самооценки, непринятием себя.

Литература

1. Прохоров А.О. Практикум по психологии состояний. СПб.: Речь, 2004.
2. Прохоров А.О. Психология неравновесных состояний. – М., 1998.
3. Прохоров А.О. Теоретические и практические аспекты проблемы психических состояний личности. – Самара, 1991.
4. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001.
5. Людвиг А.М. Измененные состояния сознания. – М.: Когнито-центр, 2012.
6. Психические состояния. - СПб.: Изд-во «Питер», 2000.
7. Чеверикина Е.А. Социально-психологические особенности студентов вузов, склонных к зависимости от психоактивных веществ // Казанский педагогический ж-л. - 2012. - № 5-6.

THE PECULIARITIES OF EMOTIONALLY ANTICIPATED PSYCHOLOGICAL STATES OF STUDENTS, SUSCEPTIBLE TO ADDICTION AT PROFESSIONAL SCHOOLS OF DIFFERENT LEVELS

Gryaznov A., *MD, Professor,* ***Cheverikina E.,*** *PhD in Medical Sciences,* ***Vasina V.,*** *PhD in Medical Sciences,* ***Bakirov R.,*** *PhD in Medical Sciences,* ***Sharafeev E.,*** *the Institute of Pedagogics and Psychology of Professional Education at the Russian Academy of Education, Kazan, Russia.* ***E-mail:*** *cheverikina@mail.ru*

Abstract

The urgency of the problem under investigation lies in the fact that one of negative factors, which prevent favorable socialization and successful personal-professional development of students, is the tendency of youth to addiction, the formation of which is affected by various mental states.

The article aims to explore the characteristics of emotional and mental state evaluation of students who are prone to alcohol and drug dependencies. Leading methods in the study of this problem are psychological testing and analysis of statistically obtained and processed data. In the course of empirical research the authors found that students with a high propensity to both

alcohol and drug addiction have significantly more negative emotional perception of self-image than students with low inclination to addiction. Their dominant psychologically negative emotional and mental state of self anticipation that contributes to the high level of addiction to psychoactive substances is the condition caused by a lack of self-esteem, self inaction.

These data of the article can be used to improve the psycho-pedagogical activity on reducing the level of addiction to psychoactive substance addiction among students, to develop effective prevention programs.

Keywords: *emotional and mental state assessment, addiction, addiction to alcoholism, addiction to drugs, students.*

Дата поступления 15.01.2016.

УДК 378

ПРОБЛЕМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Лушпаева И.И., *доцент кафедры общей и коррекционной (специальной) психологии и педагогики, ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан», канд. психол. наук, г. Казань*
E-mail: *psilogiairort@mail.ru*

В статье приводятся размышления автора о проблемах проектирования психологической безопасности инклюзивной образовательной среды. Рассмотрены основные практические вопросы содержания, структуры безопасности инклюзивной среды, проанализированы проблемы реализации инклюзии, характеристики психологической безопасности взаимодействия взрослого и ребенка с ОВЗ, существенно влияющие на качество психологического сопровождения развития детей с особенностями здоровья, а также вопросы подготовки педагогических кадров для работы с детьми с ОВЗ.
Ключевые слова: *инклюзивная среда, психологическое сопровождение, психологическая безопасность, параметры и критерии психологической безопасности, диссинхрония психического развития, инклюзивная компетентность педагога.*

Человек с момента своего рождения пребывает в определенной жизненной среде и находится с ней в постоянном взаимодействии. Между средой и субъектом существуют отношения взаимозависимости и взаимовлияния: человек и окружающая его природная и социальная действительность тесно взаимосвязаны. Причем нужно отметить, что социальная среда не только формирует психологические свойства личности, но и влияет на развитие ее психических процессов.

Одним из важнейших механизмов социализации современного человека является образование. Учебно-воспитательный процесс осуществляется в определенном социальном и пространственно-предметном окружении, которое в педагогической психологии получило название «образовательная среда».

Психологической характеристикой образовательной среды является сумма деятельностных, коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса.

Важной составляющей психологической характеристики образовательной среды является определение условий, обеспечивающих позитивное формирование и развитие личности участников образовательного процесса. На наш взгляд, эти условия можно определить понятием «психологическая безопасность».

Уточним, почему именно это понятие используется как основное условие характеристики безопасной образовательной среды?

Современная социально-культурная ситуация дает многочисленные примеры негативного влияния внешних условий на становление личности человека, особенно ребенка. Проявления насильственных действий по отношению к другому достаточно распространены в современном мире. Если ситуации открытых физических насильственных действий являются однозначно осуждаемыми в обществе и общество активно противодействует им, то психологическое деструктивное воздействие только становится предметом обсуждения как в общественном мнении, так и в научных исследованиях.

На современном этапе, в связи с реализацией инклюзивного образования, на первый план выдвигаются задачи создания комплекса необходимых психолого-педагогических условий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в соответствии с особенностями их психического и физического развития. Психологическая безопасность инклюзивной среды в данном контексте является необходимым условием, учитывая, что дети с ОВЗ испытывают трудности как в психическом, так и в социальном развития и адаптации.

Главное в инклюзивном образовании ребенка с ОВЗ - получение образовательного и социального опыта вместе со сверстниками. Основной критерий эффективности инклюзивного образования - успешность социализации, введение в культурную среду, развитие социального опыта всех детей, в том числе детей с особыми образовательными потребностями.

Проведенный анализ позволил выделить ряд основных трудностей, с которыми сталкивается школа, реализующая инклюзивный процесс, что затрудняет моделирование психологически безопасной инклюзивной образовательной среды:

– отсутствует механизм реализации специальных образовательных условий обучения детей с ОВЗ в учреждениях общего образования;

– профессиональная и психологическая неготовность педагогов к работе с детьми с ОВЗ не только на уровне ДОУ - общеобразовательная школа, но и на уровне вуз и система дополнительного образования;

– психологические «барьеры», связанные с общественным мнением (отношение общественности к детям с ОВЗ, в том числе родителей, имеющих обычных детей);

– недостаточная обеспеченность учебниками, учебно-методическими комплектами, методическими пособиями, ИКТ средствами;

– нехватка (иногда отсутствие) адаптированных и интегративных программ обучения и воспитания, сочетающих общеобразовательные стандарты и стандарты формирования жизненной компетенции детей с отклонениями в развитии на каждом возрастном этапе.

Проектирование психологической безопасности инклюзивной образовательной среды должно исходить из следующих принципов: принципа опоры на развивающее образование; принципа психологической защиты личности; принципа оказания помощи в социально-психологической адаптации ребенку с ОВЗ.

Психолого-педагогическое сопровождение безопасной инклюзивной среды можно рассматривать в нескольких **аспектах:**

– как профессиональную деятельность педагога, способного оказать помощь и поддержку в индивидуальном образовании ребенка;

– как процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, помогающих ученику приобрести необходимый социальный опыт;

– как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого;

– как технологию, включающую ряд последовательных этапов деятельности специалистов образовательной организации по обеспечению учебных достижений учащимися;

– как систему, характеризующую взаимосвязь и взаимообусловленность элементов: целевого, содержательного, процессуального и результативного.

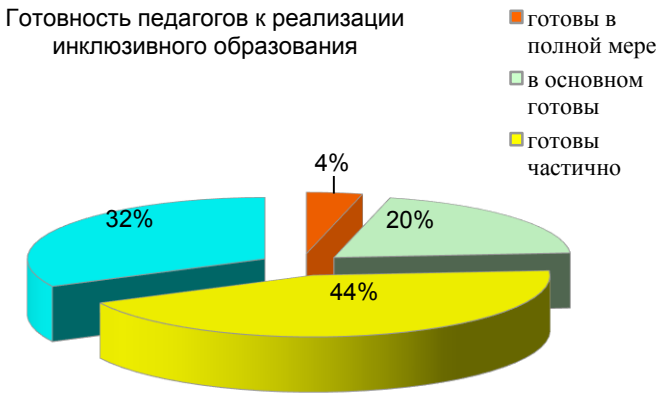
Таким образом, созданная безопасная образовательная среда позволит реализовать два согласованных процесса: сопровождение развития

ребенка и сопровождение процесса его обучения, воспитания, коррекции имеющихся отклонений (включает коррекционную работу, направленную на исправление или ослабление имеющихся нарушений), и развивающую работу, направленную на раскрытие потенциальных возможностей ребенка, достижение им оптимального уровня развития.

Необходимым условием адекватного психического, нравственного и интеллектуального развития ребенка является сопровождение взрослого. Именно взрослый способен создать располагающую среду, в которой ребенок сможет осуществлять свой путь движения к формированию «Человека».

Зависимая от взрослого позиция ребенка, психологическая привязанность к нему обозначают проблемную зону психологической безопасности ребенка в данной системе отношений. Поэтому вернемся к проблеме подготовки педагогических кадров для работы в инклюзивном образовании, так как именно учитель создает все необходимые условия для обучения, воспитания и социализации ребенка с ОВЗ в образовательной организации.

Внедрение идей интеграции и инклюзии в общеобразовательные школы обозначило еще одну важную проблему - профессиональная готовность педагогов к реализации инклюзивной практики. В 2015 г. структурными подразделениями ГАОУ ДПО «Институт развития образования РТ» совместно с отделом экспертизы, мониторинга, оценки качества образования и кафедрой общей и коррекционной (специальной) психологии и педагогики был проведен мониторинг деятельности базовых школ Доступной среды по инклюзивному образованию. Педагоги сами оценивали свою готовность к реализации инклюзивного образования:



Педагоги так оценивают готовность к реализации инклюзивной практики: профессионально готовыми считают себя лишь 4% учителей, в основном готовыми - 20%, готовыми частично - 44% и полностью не готовыми - 32% педагогов.

Таким образом, тенденции, существующие на современном этапе развития педагогической теории и практики, связанные с включением детей с ОВЗ в социум, обозначили следующие противоречия:

- наличие социального заказа, направленного на включение детей с ОВЗ в среду общеобразовательной школы, и недостаточная готовность работающих учителей к осуществлению инклюзивного обучения;

- потребность образовательной практики в квалифицированных специалистах, обладающих высоким уровнем сформированности инклюзивной компетентности, и традиционное содержание программ повышения квалификации и методического сопровождения учителей.

Сегодня в педагогической практике актуальным является понятие «инклюзивная компетентность» педагога, которая включает следующие критерии: мотивационный, когнитивный, рефлексивный и операциональный.

В качестве основного выступает мотивационный критерий как критерий сформированности совокупности мотивов (социальных, познавательных, личностных, профессиональных), адекватных целям и задачам инклюзивного обучения. Структура психологической готовности педагога включает:

– эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии;

– готовность педагога включать детей с различными типами нарушений в активную учебную деятельность на уроке;

– удовлетворенность собственной педагогической деятельностью.

Профессиональная деятельность педагога инклюзивного образования выходит за рамки традиционной учительской деятельности, тесно взаимодействуя с различными видами социально-педагогической, реабилитационной, диагностико-консультативной, коррекционной работы, направленной на единую цель - содействие ребенку с ОВЗ в его социальной адаптации и интеграции средствами специального образования.

Анализ опыта реализации инклюзивного образования позволяет сделать **вывод** о том, что на сегодняшний день нет содержательного дефицита в комплексе подходов и документов, стандартизирующих про-

цесс развития профессиональной компетентности учителя в области инклюзивного образования. Но есть в педагогической общественности дефицит понимания смысла (мировоззренческого, профессионального, личностного) в том, как адаптироваться к новым структурным, содержательным и технологическим компонентам, чтобы совершить новый шаг в развитии профессиональной компетентности, заданной параметрами инклюзивного образования.

В заключение хотелось обратить внимание на основные показатели, характеризующие инклюзивную образовательную среду как психологически безопасную для обучения и воспитания детей с ОВЗ:

- соматическое благополучие детей с ОВЗ;
- динамика психического, интеллектуального и личностного развития детей с ОВЗ;

– высокая работоспособность, успешность учебной деятельности, личностный рост обучающихся;

– успешное освоение обучающимся рекомендованной образовательной программы;

– высокая степень интеграции воспитанника с ОВЗ со средой, адекватный социальный и социометрический статус.

Образовательная среда, успешно реализующая инклюзивную практику, является безопасной, если:

- **родители детей с ОВЗ** понимают как перспективу развития их ребенка, так и актуальные задачи, и ответственность, стоящие перед ними в процессе включения ребенка в образовательную среду; активно участвуют в процессе обучения и развития своих детей, поддерживают режим пребывания ребенка в образовательном учреждении, включены в систему психолого-педагогического сопровождения ребенка, занимают активную позицию сотрудничества и поддержки по отношению к семье «особого ребенка», учителю, специалистам психолого-педагогического сопровождения;

- педагоги реализуют инклюзивную практику, используя как имеющийся профессиональный опыт и знания, так и инновационные подходы к обучению и воспитанию «особых» детей, принимают участие в разработке и реализации индивидуальных образовательных программ развития, эффективно взаимодействуют с родителями, специалистами пси-

холого-педагогического сопровождения, имеют положительную мотивацию в деле обучения и воспитания своих детей;

- специалисты психолого-педагогического сопровождения участвуют в реализации инклюзивных подходов для задач социальной адаптации и развития детей с ОВЗ и их одноклассников, используя при этом наиболее эффективные инновационные технологии психолого-педагогического сопровождения, действуют в междисциплинарной команде.

Таким образом, образовательная среда успешно выполнит возложенную на нее миссию создания психологически безопасной образовательной среды для детей-инвалидов и успешной социальной интеграции детей с ОВЗ в образовательную и жизненную среду.

Литература

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании. - СПб., 2002.

2. Баева И.А., Якиманская И.С. Мониторинг психологической безопасности образовательной среды и качества образования в условиях модернизации // Электронный ж-л «Психологическая наука и образование»: www.psyedu.ru / ISSN: 2074-5885 / E-mail: psyedu@mgppu.ru. - 2013. - № 1.

3. Вихристюк О.В., Ковров В.В., Леонова Е.Г. Мониторинг образовательной среды как одно из условий безопасности образовательной среды // Безопасность образовательной среды: Сб. ст.; Отв. ред. и сост. Г.М. Коджаспирова. - М., 2008.

4. Лушпаева И.И. Вопросы психологической безопасности семейного воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник «ТИСБИ». - Казань: ИЦ Университета управления «ТИСБИ», 2015.

5. Лушпаева И.И. Психологическая безопасность: взрослый и ребенок во взаимодействии // Психологическая безопасность образовательной среды: состояние, проблемы, перспективы, пути решения: Материалы Междунар. научно-практич. конф. (10-12 ноября 2008 г. – Астрахань: Астраханск. ун-т, 2008.

6. Лушпаева И.И. Особенности диссинхронии развития и психологическая безопасность одаренных / Лушпаева И.И., Сибгатуллина И.Ф., Теряева С.А., Рябов О.Р. // Образование и саморазвитие. - 2009. - № 4 (14).

7. Расходчикова М.Н., Кондратьев Ю.М. Социально-психологическая соотнесенность интегративных и инклюзивных образовательных программ // Электронный ж-л «Психологическая наука и образование»: www.psyedu.ru / ISSN: 2074-5885 / E-mail: psyedu@mgppu.ru. - 2013. - № 2.

8. Сибгатуллина И.Ф., Рябов О.Р. Диссинхрония психического развития современного человека как проблема соразмерности / О.Р. Рябов, И.Ф. Сибгатуллина // Антропологическая соразмерность: Сб. научн. ст.; Отв. ред. В.И. Курашов. - Казань: КГТУ, 2010.

PROBLEMS OF ACCOMPANIMENT OF PSYCHOLOGICAL SAFETY OF ИНКЛЮЗИВНОЙ EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Lushpaeva I., *cand. psihol. n., Associate Professor,GAOU DPO «Institute of Education of the Republic of Tatarstan Department of General and correctional (special) Psychology and Pedagogy.* ***E-mail:*** *psilogiairort@mail.ru*

Abstract

To the article the reflections of author are driven about the problems of planning of psychological safety of инклюзивной educational environment. The basic practical questions of maintenance, structure of safety of inclusion environment are considered, the problems of realization of inclusion, descriptions of psychological safety of cooperation of adult and child, are analysed with limit possibilities of health, substantially influencing on quality of psychological accompaniment of development of children with the features of health, and also questions of training of pedagogical personnels for work with children with limit possibilities of health.

Keywords: *inclusion environment, psychological accompaniment, psychological safety, parameters and criteria of psychological safety, dyssynchrony of psychical development, inclusion competence of teacher.*

Дата поступления 14.12.2015.

УДК 378

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ К ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКЕ

Герасимова В.В., *зав. кафедрой общей и коррекционной (специальной) психологии и педагогики ГАОДПО «Институт развития образования Республики Татарстан», канд. психол. наук, г. Казань*
E-mail: *leto2301@mail.ru*
Доманская Е.В., *МБДОУ «Детский сад № 7 комбинированного вида», ст. воспитатель, г. Казань*
E-mail: *ekad78@mail.ru*

Статья посвящена изучению психологической готовности воспитателей дошкольных образовательных организаций к инклюзивной практике. Отмечено, что значимыми характеристиками психологической готовности воспитателей дошкольных образовательных организаций к инклюзивной практике являются соответствующие установки в мотивационной сфере, а также эмпатия и социально-психологическая толерантность. Приведены рекомендации по формированию психологической готовности воспитателей дошкольных образовательных организаций к работе с детьми с ОВЗ.
Ключевые слова: *психологическая готовность, инклюзивная практика, дети с ОВЗ, эмпатия, мотивация, социально-психологическая толерантность.*

Успешное внедрение и реализация новых направлений деятельности в образовании требуют соответствующей психологической, научно-методической и инструментальной подготовки специалистов.

Инклюзивная практика, как ни одна другая, в большей степени предъявляет особые требования к современным педагогическим кадрам образовательных организаций.

По нашему мнению, именно психологическая готовность специалистов системы образования к инклюзии является базовой компонентой, обеспечивающей им экологичную, конструктивную и результативную деятельность с детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее – с детьми с ОВЗ) и их родителями.

В Российской Федерации инклюзивная практика преимущественно получила развитие в организациях высшего профессионального образования. В настоящее время в рамках Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г., Федеральной целевой программы «Доступная среда 2011-2020» для инвалидов, национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» (2010) инклюзия активно развивается в общеобразовательных организациях. Осуществляется специализированное техническое оснащение образовательных организаций, которое призвано создать необходимые условия для комфортного и результативного обучения детей с ОВЗ. Ведется разработка адаптированных образовательных программ. Организациями дополнительного профессионального образования проводятся программы повышения квалификации педагогических работников и программы переподготовки по инклюзивной проблематике.

Наряду с этой колоссальной работой государственных структур, администрации муниципалитетов, коллективов общеобразовательных организаций профессиональному сообществу педагогов-психологов важно обратить внимание и на ресурс инклюзивной практики детских дошкольных образовательных организаций. Соблюдая принцип преемственности образовательных организаций, учитывая уникальный потенциал дошкольного детства возможно на ранних этапах развития ребенка с ОВЗ заложить успешность в его последующей адаптации, развитии и социализации.

В настоящее время 1276 детей-инвалидов в Татарстане посещают детские сады. Вместе с тем, большое количество детей с ОВЗ не являются включенными в дошкольное образование. Среди ряда причин, объясняющих эти статические данные, мы отметим недостаточную психологическую готовность воспитателей дошкольных образовательных организаций к работе с детьми с ОВЗ.

По нашим наблюдениям, внедрение инклюзии воспитателями дошкольных образовательных организаций рассматривается скорее как дополнительная и нередко нежелательная, даже непосильная нагрузка, нежели возможность решения важных и новых социальных и профессиональных задач современного общества. У них появляются тревожность, страх, негативные установки и предубеждения, ригидность - все они яв-

ляются характеристиками психологической неготовности к работе с детьми с ОВЗ.

В публикации С.В. Алехиной, М.А. Алексеевой, Е.Л. Агафоновой отмечается, что в рамках инклюзии остро встает проблема неготовности педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживаются недостаток профессиональных компетенций к работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов [1].

В инклюзивной практике перед педагогическими работниками дошкольных образовательных организаций наряду с созданием экологичного и комфортного образовательного пространства возникает необходимость оказания эмоциональной поддержки родителям детей с ОВЗ, формирования у них адекватного отношения к своему ребенку, установки на сотрудничество и совместную деятельность. Решение этих задач возможно только при наличии у воспитателей соответствующего отношения к ребенку с ОВЗ – непосредственно психологическая готовность и только потом владение определенными технологиями и практиками.

Необходимо отличать психологическую готовность педагога к инклюзивной практике, к работе с детьми с ОВЗ от инклюзивной компетентности.

Инклюзивная компетентность – это интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ОВЗ в среду общеобразовательного учреждения, создавая условия для его развития и саморазвития [1]. В структуру инклюзивной компетентности педагога входят ключевые компоненты: мотивационный, когнитивный, рефлексивный. Специалисты Ростовского ресурсного центра по сопровождению инклюзивного образования детей с ОВЗ рассматривают как наиболее актуальный мотивационно-ценностный компонент, в основе которого не просто понимание и разделение педагогом самой идеи инклюзивного образования, но и готовность к участию в процессе его внедрения [3].

Предметом нашего исследования являлась именно психологическая готовность воспитателей к инклюзивной практике.

Под психологической готовностью к работе с детьми с ОВЗ А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин понимают целостную развиваю-

щуюся систему, комплексное психологическое образование, включающее в себя следующие взаимосвязанные компоненты: мотивационный, гностический, функционально-деятельностный, оценочно-рефлексивный.

Исследователи Е.Л. Агафонова, М.А. Алексеева, С.В. Алехина выделяют в структуре психологической готовности несколько иные компоненты: эмоциональное принятия детей с различными типами нарушений в развитии (принятие - отторжение); готовность включать детей с различными типами нарушений в непосредственную образовательную деятельность (включение -изоляция); удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [1].

Исходя из этих двух точек зрения, нами сделан вывод о том, что одним из базовых психологических процессов, влияющих на эффективность деятельности воспитателя, который участвует в реализации инклюзивного образования, становится эмоциональное принятие такого ребенка. Для того чтобы процесс эмоционального принятия воспитателем детей с ОВЗ был успешен, у воспитателей необходимо формировать эмпатию по отношению к такому воспитаннику. Эмпатия воспитателя по отношению к воспитаннику является не только одной из форм проявления уважения, но также индикатором его полноценной личностной включенности в общение, своеобразной «работой над собой» в непростом процессе воспитания и развития дошкольников. Эмпатия выражается в возможности подняться над собой и над ситуацией, посмотреть на себя со стороны, дать оценку своей деятельности и поведению при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Именно эта характеристика воспитателя позволит создать у воспитанника ощущение того, что его чувства и переживания приняты, поняты и интересны взрослому. Преимущественно от нее будет зависеть, насколько ребенок окажется эмоционально насыщен, насколько интересна и увлекательна для него жизнь в дошкольном учреждении.

Также, по нашему мнению, базовым компонентом психологической готовности к реализации идей инклюзивного образования выступает мотивационная сфера воспитателя, которая обусловливает целенаправленный, сознательный характер его действий и определяет потенциальные возможности личности.

Мотивационный компонент является своего рода «стержневым, направляющим образованием», так как вне мотива и смысла невозможны

ни одна деятельность, не реализуемы никакие, даже самые усвоенные, знания и предельно сформированные умения. Именно в мотивационной сфере отражаются и проявляются наиболее значимые характеристики психологической готовности к инклюзивной практике, которые характеризуются личностно-педагогической направленностью и проявляются в понимании и принятии себя и другого как уникальной сущности, а также мотивационно-ценностном отношении к процессу обучения, в котором реализуются субъект-субъектные отношения [2].

Мы разделяем мнение исследователя В.А. Сластенина, о том, что в психологической готовности воспитателя дошкольной образовательной организации к инклюзивной практике одним из важных профессиональных качеств является стрессоустойчивость специалиста. Показателем социальной адаптации к стрессовым ситуациям является развитая социально-психологическая толерантность (терпимость) личности педагога.

Толерантность является результатом сознательного выбора и может быть определена как принцип взаимодействия человека с другими людьми, а также – их готовности выстраивать собственный мир настолько сильным и гибким, чтобы быть открытым для взаимодействия с другими.

Таким образом, при изучении психологической готовности воспитателей дошкольных образовательных организаций к инклюзивной практике важно обратить внимание на три основных компонента: эмпатию, мотивационную составляющую и социально-психологическую толерантность.

Исследование психологической готовности воспитателей дошкольных образовательных организаций к инклюзивной практике было проведено на базе МБДОУ «Детский сад № 7 комбинированного вида» Советского района г. Казань. В нем приняли участие 22 респондента, средний возраст которых составил 35 лет.

В его реализации были использованы следующие диагностические методики: анкета для педагогов С.В. Алехиной, Е.Л. Агафоновой и опросник «Отношение к интеграции» В.Ю. Ивановой, В.Л. Рыскиной.

В ходе нашего исследования 91% воспитателей предположили, что их работа станет слишком сложной; 84% - проявили озабоченность, что нужды детей с проблемами в развитии нельзя удовлетворить, включая их в обычные группы; 44% - выразили обеспокоенность нуждами типично развивающихся детей в инклюзивных группах. При этом 70% согласились с практикой полезности включения детей с ОВЗ в общие группы.

Обращает на себя внимание, что 63% респондентов считают, что у обычных педагогов недостаточно профессиональной и психологической подготовки для реализации инклюзивной практики. Кроме того, никто из опрошенных не отметил ресурс коррекционных (специальных) учреждений в реализации задач инклюзии.

Рассматривая вопрос: «Дети с какими особенностями в развитии могут посещать детский сад?», воспитатели отдают предпочтение детям с нарушением опорно-двигательного аппарата - 31,8%, с тяжелыми нарушениями речи - 36,4%. Считают, что не могут посещать массовый детский сад дети с нарушением зрения - 91%, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы - 91%, с нарушением интеллекта - 85% респондентов.

Более 54% участников опроса выразили мнение о том, что интеграция детей с ОВЗ в образовательные организации должна стать частью общей культуры работников педагогической сферы. Следовательно, своевременно организовать ряд мероприятий, направленных на формирование социально-психологической толерантности воспитателей, которая, в свою очередь, должна повысить стрессоустойчивость педагогов и их личностную и профессиональную ресурсность.

Положительно, что более половины состава участников опроса выражают мнение о необходимости и возможности преобразований.

Проведя анализ результатов анкетирования, мы пришли к выводу о том, что коллективный уровень эмоционального принятия ребенка с ОВЗ у воспитателей в определенной степени сформирован, но индивидуальное эмоциональное принятие ребенка с ОВЗ каждым педагогом нуждается в актуализации и развитии.

Воспитатели согласны с практикой включения детей с ОВЗ, но не в свою группу.

Существует большой процент профессиональной неуверенности педагогов дошкольной образовательной организации, доминируют предубеждения и психологические барьеры. Отмечается острая недостаточность теоретических и практических знаний в сфере коррекционной психологии и педагогики.

Более 30% воспитателей проявляют убежденность в возможности менять взгляд на людей, условно отличающихся от нормы. 73% респондентов считают, что демонстрируя другим свое позитивное отношение к

человеку с нарушениями, педагог развивает субкультуру учреждения — все постепенно понимают, что к «особым» людям здесь принято относиться таким образом, и даже просто «тренируя» подобное поведение, можно изменить свое отношение.

Таким образом, наши предположения о том, что наиболее значимыми характеристиками психологической готовности воспитателей дошкольных образовательных организаций к инклюзивной практике являются соответствующие установки в мотивационной сфере, а также в формировании таких важных профессиональных компетенций, как эмпатия и социально-психологическая толерантность, получили подтверждение.

На наш взгляд, оптимальный процесс формирования психологической готовности воспитателей дошкольных образовательных организаций к интеграции детей с ОВЗ нужно построить на основе включения в систему их методического сопровождения таких форм и методов, которые способствовали бы повышению интереса воспитателей к инклюзивной практике, формированию у них навыков самостоятельного приобретения знаний и применения их при организации работы с детьми с ОВЗ, эмпатии к детям с ОВЗ и положительной мотивации к работе с ними, снятию психологического напряжения.

Воспитатель, обучающий детей с особыми образовательными потребностями, должен быть психологически готов принять детей с физическими недостатками, с трудностями в обучении, развитии и воспитании, методически готов к созданию специальных условий для детей с ОВЗ в рамках существующей массовой образовательной системы, к разработке и реализации коррекционно-развивающих технологий обучения дошкольников данной группы, должен уметь вырабатывать ориентиры, принципы поведения и собственной педагогической деятельности на основе принятия ценностей специфической профессиональной группы.

Отметим, что формирование психологической готовности воспитателей дошкольных образовательных организаций к инклюзивной педагогической практике должно включать в себя такие личностные характеристики, как: осознанный выбор вариантов собственного профессионального поведения; способность и готовность выбирать адекватные средства и методы саморазвития; умение организовать педагогическую деятельности в условиях сотрудничества; умение свободно ориентироваться в системе приемов и способов педагогической деятельности.

Важно осознать, что психологическая готовность к инклюзивной практике воспитателей дошкольных образовательных организаций является, с одной стороны, качеством личности профессионала, а с другой - результатом его профессиональной подготовки. Именно психологической готовности специалиста отводится роль регулятора успешности его профессиональной деятельности.

Литература

1. Алехина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования; Под ред. В.Л. Рыскиной, Е.В. Самсоновой. – М.: ФОРУМ, 2012. – С. 127.

2. Деркач А.А., Кузнецов Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. - М., 1993. – 168 с.

3. Хомутова М.Н. Психологическая готовность педагогов к реализации инклюзивного образования // Инклюзивное образование: проблемы управления и технологии реализации: Сб. материалов Вторых педагогических чтений им. первого министра общего и профессионального образования Свердловской области Валерия Вениаминовича Нестерова. – Екатеринбург: СОПК, 2013. - Ч. 3. - С. 8.

PSYCHOLOGICAL READINESS OF TUTORS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS FOR INCLUSIVE PRACTICES

Gerasimova V., *candidate of psychological sciences, manager by a department general and correction (special) psychology and pedagogics, GAOU DPO «Institute of development of formation of Republic of Tatarstan».* ***E-mail:*** *leto2301@mail.ru*

Domanskaya E., *senior teacher, MBDOU «Kindergarten № 7, combined type» of Kazan*

E-mail: *ekad78@mail.ru*

Abstract

The paper studies the psychological readiness of tutors of preschool educational institutions for inclusive practice. It is noted that the significant characteristics of psychological readiness of tutors of preschool educational institutions for inclusive practices are appropriate setting in the field of motivation and empathy, and social and psychological tolerance. The recommendations for the formation of psychological readiness of tutors of preschool educational institutions to work with children with HIA.

Keywords: *psychological readiness, inclusive practice, children with HIA, empathy, motivation, social and psychological tolerance.*

Дата поступления 12.01.2016.

УДК 376

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Зеленская Ю.Б., *Институт специальной педагогики и психологии, канд. пед. наук, доцент, г. Санкт-Петербург, Россия*
E-mail: *gia75@list.ru*

Настоящее исследование направлено на поиск новых организационных форм взаимодействия дошкольников в условиях инклюзивного воспитания и обучения. В статье кратко представлены результаты первого этапа исследования, нацеленного на изучение уровня общения детей с общим недоразвитием речи, посещающих группу комбинированной направленности.
Ключевые слова: *специальное образование, инклюзивное обучение, дошкольники с общим недоразвитием речи, общение, социализация.*

Развитие современного общества направлено на обеспечение условий для полноценной интеграции каждого человека.

Особо остро проблема социализации встает, когда речь идет о детях с ограниченными возможностями здоровья. Данная проблема актуальна как в научном, так и практическом плане, потому что, как отмечал Л.С. Выготский, преодолеть «социальный вывих» и ввести ребенка в культуру можно, используя «обходные пути» особым образом построенного образования.

Современные тенденции развития специального образования учитывают социальную ориентированность воспитания, демократический характер воспитания, признание каждого ребенка высшей ценностью, индивидуально-личностный подход в процессе обучения и воспитания, обеспечение становления личности ребенка.

В соответствии с Федеральным законом об образовании утверждена новая форма обучения – инклюзивное образование. Инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обу-

чающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

С учетом образовательных потребностей и индивидуальных возможностей обучающихся предусмотрены вариативность содержания образования и программ различных уровней сложности, обучение по адаптированным образовательным программам.

В настоящее время инклюзивная практика является одной из главных тем для обсуждения у специалистов в педагогическом образовании. Некоторые педагоги считают правильным внедрение инклюзивной практики в образовательный процесс, при этом другая сторона педагогов говорит о том, что такой образовательный процесс мешает получать необходимые знания и детям с ОВЗ, и нормально развивающимся детям в полном объеме.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет определить спектр трудностей, которые возникают при внедрении инклюзивного образования в общеобразовательные учреждения: отсутствие четкой нормативно-правовой базы; ограничение финансового обеспечения процесса инклюзии; архитектурные сложности в создании безбарьерной среды; проблема профессиональной подготовки педагогов и создания системы сопровождения педагогов в образовательных учреждениях; недостаточность методического обеспечения: рекомендации по организации учебного процесса в инклюзивных группах, классах; технологий по обучению детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях совместно с нормально развивающимися воспитанниками; сложности взаимодействия детей с ОВЗ со своими нормально развивающимися сверстниками и поиска возможных ресурсов для оптимизации этого взаимодействия; отсутствие системы работы с общественностью по подготовке к принятию инклюзивного образования.

Дошкольники с общим недоразвитием речи являются категорией детей, у которых наблюдаются специфические особенности развития общения со своими сверстниками и взрослыми. Старшие дошкольники являются будущими школьниками, которые станут обучаться в общеобразовательных школах. Перед специалистами дошкольных учреждений главной задачей стоит подготовить ребенка к успешному обучению в школе вместе с его сверстниками, и чем раньше дети данной категории будут включены в совместные с нормально развивающимися сверстниками формы обуче-

ния, тем легче они будут адаптироваться в инклюзивном обучении в школе. Кроме того, дети дошкольного возраста не имеют опасных предубеждений насчет сверстников с ОВЗ, поэтому начало инклюзивного образования наиболее эффективно именно в дошкольной системе.

Для эффективности инклюзивного обучения необходимо, чтобы в учреждении были созданы определенные условия. В условиях инклюзивного образования необходимо включение дошкольников с особыми потребностями в среду своих сверстников как в образовательной деятельности, так и в совместном общении детей, а не просто присутствие этих детей в группе. Такому включению способствует грамотно организованное специалистами учреждения сопровождение образовательного процесса всех детей.

Педагогический персонал дошкольного учреждения должен получать необходимые знания в области специальной педагогики и психологии. Данное условие инклюзивного образование реализуется администрацией образовательного учреждения в виде регулярного повышения профессиональной компетенции педагогов и специалистов данного учреждения.

В образовании детей родители являются полноценными участниками образовательного процесса. Для успешной реализации инклюзивного образования в образовательном учреждении необходимо тесное сотрудничество как с семьями детей с особыми потребностями, так и семьями с нормально развивающимися детьми.

Для полноценного проведения коррекционного процесса для каждого ребенка должна быть разработана индивидуальная рабочая программа с целью наиболее эффективного и профессионального устранения речевого дефекта ребенка. При составлении образовательной программы следует помнить о том, что необходимо включать вариативность образовательных программ и учитывать индивидуальные особенности и способности каждого ребенка с ОНР.

Одним из важнейших критериев успешности инклюзивного обучения детей с ОНР является уровень сформированности их общения. С целью исследования уровня сформированности общения у старших дошкольников с ОНР, включенных в группы комбинированной направленности, нами был организован констатирующий эксперимент. Исследование проводилось совместно с воспитателем Аллахвердиевой Ириной Вячеславовной. В исследовании принимали участие 10 детей старшего до-

школьного возраста с ОНР, включенных в группы комбинированной направленности.

Для оценки сформированности общения у детей с ОНР мы использовали следующие методики:

- оценка представлений ребенка о способах коммуникативного поведения в социальной ситуации со взрослым и сверстником;
- карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников» (А.М. Щетинина, М.А. Никифорова);
- методика диагностики форм общения (по М.И. Лисиной).

Анализ результатов исследования позволил нам выделить 5 групп детей с разным уровнем развития общения.

В 1-ю группу нами были отнесены дети, у которых сформирована высокая степень уровня развития общения и со взрослыми, и со сверстниками (4 человека). Дети данной группы достаточно легко вступали в контакт с окружающими, при этом они не проявляли негатива, а, наоборот, проявляли доброжелательность, отзывчивость. Дети знают правила поведения в различных жизненных ситуациях как со взрослыми, так и со сверстниками, знают правила поведения. Во время организованного нами эксперимента у детей данной группы было отмечено умение уходить от конфликта, решать возникшие трудности на речевом уровне. Они проявляли организаторские способности при взаимодействии со старшими и сверстниками, при этом не испытывая затруднения вследствие своего речевого недоразвития, показывали свои умения и с хорошим отношением старались их проявлять. При выборе ситуации игры, чтения книги экспериментатором или беседы на личностные темы дошкольники выбирали беседы. При этом дети рассматривали, в первую очередь, взрослого, а затем с большим желанием вступали с ним в контакт. Они с удовольствием рассказывали о себе, о своей семье, о своих друзьях и сверстниках, чем им интересно заниматься, а также не забывали задавать вопросы и самому экспериментатору. Дети данной группы во время проведения эксперимента чувствовали себя раскованно, непринужденно. Дошкольники при совместной деятельности с другими детьми учитывали возможности и потребности своих сверстников, в определенных видах деятельности дошкольники в первую очередь учитывали желания других, не пытаясь навязать своего мнения. Эти дети в своем общении с окружающими использовали вербальные и невербальные средства общения. Им было необходимо находиться рядом с другими, видеть, как другие реа-

гируют на их действия, дают оценку их поступкам. В ходе проведения исследования нами было отмечено, что для этой группы прикосновения другого человека являются желательными, при таком взаимодействии с окружающими дети начинали чувствовать себя увереннее. Дети проявляют внимание к своим партнерам по игре, выслушивают до конца высказывания своих сверстников. Они стараются контролировать и регулировать свои действия, способны признавать свои ошибки, просить прощение. О данной группе детей с ОНР можно сказать, что они очень хорошо овладели навыками речевой коммуникации.

Для детей 2-й группы по проведенным исследованиям характерен уровень сформированности общения выше среднего. Во 2-ю группу нами были выделены 2 ребенка. Дети данной группы владеют навыками общения, как вербальными, так и невербальными. Они усвоили норму общения с окружающими в разнообразных жизненных ситуациях, только некоторые ситуации вызывают у детей затруднения, и в таком случае они просят о помощи у другого взрослого. По отношению к сверстникам дети не испытывают агрессию, а, наоборот, стараются понять эмоциональное состояние своего собеседника. Дети чаще всего выражают сочувствие в ситуациях, когда их сверстнику плохо. Для детей данной группы характерно умение видеть особенности своих сверстников и принимать их такими, какие они есть.

У рассматриваемых нами детей был выявлен низкий уровень организаторских и лидерских способностей, но дети продолжительное время проявляют желание взаимодействовать со сверстниками и взрослыми. Общение для детей данной группы возникает как средство получения новой и дополнительной информации. При этом в процессе общения дошкольники говорят не только о себе и о своем ближайшем окружении, но и о собеседнике. Дети с интересом начинают задавать вопросы, которые их интересуют в данный момент. При этом для одного ребенка весь процесс общения проходит в игровой форме, а для другого - в личностных беседах. В 3-й группе - один ребенок со средним уровнем сформированности общения. Во многих ситуациях он не знает, как необходимо поступить, особенно в ситуации общения со взрослыми, и в некоторых ситуациях общения со сверстниками. При этом ребенок выражает чувство эмпатии к своему собеседнику, он хорошо чувствует его эмоциональное состояние. У него развиты навыки общения как на вербальном уровне, так и на невербальном. В конфликтных

ситуациях мальчик понимает и разрешает конфликт на речевом уровне. У ребенка не развиты организаторские способности, он не умеет и не хочет быть лидером в любой ситуации. Ребенок, владея навыком совместной игры со сверстниками, часто может играть самостоятельно, если ему не интересна игра его друзей, при этом он не испытывает никакого дискомфорта, играя индивидуально. Если к нему подходят сверстники и предлагают играть вместе, мальчик их принимает. Со взрослыми он легко идет на контакт, участвует в различных видах деятельности, соблюдая правила и предлагая свои варианты деятельности. В 4-й группе детей нами был выявлен низкий уровень сформированности общения (3 ребенка).

В ходе проведенного нами эксперимента у детей данной группы была отмечена нежелательность вступать в контакт с другими, ни со взрослыми, ни со сверстниками. В период проведения нашего эксперимента дети не желали учитывать потребности и возможности окружающих; если не выполнялись «условия», которые были ими поставлены, дети начинали проявлять негативизм, нежелание общаться.

У детей данной группы было отмечено безучастие и равнодушие к тому, что происходило вокруг, к предложенным заданиям, к различным видам деятельности. При общении со взрослыми дети оставались на расстоянии, не проявляли желания к тактильным прикосновениям. Во время проведения беседы или игры со стороны детей ощущались напряжение, скованность, желание, чтобы все закончилось быстрее. В общении со взрослыми дети данной группы пользовались только вербальными средствами общения, т.е. использовали свои речевые высказывания. Дети чаще всего при выполнении задания старались выполнить его самостоятельно, независимо от того, какая задача была поставлена перед ними. Дошкольники в первую очередь старались обращать внимание на себя, а не на других детей.

В 5-й группе – один ребенок, который показал детей неудовлетворительный уровень сформированности общения. Он не умеет взаимодействовать со своими сверстниками и взрослыми (за исключением родителей), не умеет решать конфликтные ситуации, требует, чтобы все слушались только его.

Для большинства детей (7 дошкольников), принимавших участие в эксперименте, характерен внеситуативно-деловой тип общения (по М.И. Лисиной). У дошкольников данной группы выявлена потребность в общении и со взрослыми, и со сверстниками, в доброжелательном внимании со

стороны взрослого. Дети проявляют стремление оказывать помощь другим, в сложных ситуациях сопереживать своему товарищу. Взрослый для ребенка в такой ситуации общения выступает как модель, которая может научить ребенка, дать ему объяснение к различным знаниям и умениям, которыми он может овладеть и использовать в своей практической деятельности. Данный тип общения соответствует возрасту старшего дошкольника.

Для остальных испытуемых (3 дошкольника) характерна ситуативно-деловая форма общения. При таком типе общения у дошкольников на первый план выходит совместная деятельность со взрослым, сотрудничество. Взрослый становится для ребенка образцом для подражания, помощником в решении различных жизненных ситуациях.

Таким образом, результаты проведенного эксперимента позволяют сделать вывод, что у большинства обследуемых детей старшего дошкольного возраста с ОНР, включенных в комбинированную группу, навыки общения сформированы на достаточном уровне.

Мы описали опыт одного учреждения, наблюдение необходимо продолжить, данные о развитии детей с ОНР в ходе инклюзивного обучения нуждаются в дальнейшем анализе.

Литература

1. Коноплева А.Н., Лещинская Т.Л. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: Монография. – Мн.: НИО, 2003. – 232 с.

TO THE QUESTION OF THE STUDY OF COMMUNICATION PRESCHOOLERS WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH IN TERMS OF INCLUSIVE EDUCATION

Zelenskaya U., *PhD, the Institute of Special Pedagogy and Psychology.*

Abstract

The present study is aimed at searching new organized forms of interaction of preschoolers in terms of inclusive education. In the article the results of the first stage of the study intended to determine the level of communication children with general underdevelopment of speech, attending combined focus group, are summarized.

Keywords: *special education, inclusive education, preschoolers with underdevelopment of speech, interaction, socialization.*

Дата поступления 20.01.2016.

НОУ ВПО «УНИВЕРСИТЕТ УПРАВЛЕНИЯ «ТИСБИ», Окружной учебно-методический центр Приволжского федерального округа по **обучению инвалидов** ежегодно объявляют прием абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья (***нарушением слуха, зрения, двигательных функций и соматическими заболеваниями)*** на очное и заочное отделения с использованием электронных и дистанционных технологий. Тел./факс: 8(843)294-83-42; E-mail: tisbi@tisbi.ru; emelina@tisbi.ru

- Обучение на очном отделении осуществляется **в 3 семестра.** Занятия проводятся в мультимедийных классах в группах по 12 человек.
- Весь период обучения осуществляются: социально-психолого-педагогическая и юридическая поддержка студента и его семьи; медико-социальное сопровождение; занятия адаптивной физкультурой; развитие речи; Школа лидерства и др.; дополнительная профессиональная подготовка (программы: Предпринимательство, «1С», «Бизнеспланирование», VEB-дизайн и др.).

Студенты с ограниченными возможностями здоровья на очном отделении получают образование бесплатно. Для иногородних студентов рассматривается возможность предоставления общежития. В «ТИСБИ» Вы сможете получить качественное образование и государственный диплом, реализуете свои творческие способности. Вы будете востребованным и конкурентоспособным специалистом на рынке труда.

Для поступления необходимо предоставить следующие документы:

- Документ о полученном образовании.
- Копию паспорта (1-й и 5-й листы).
- Фото 6 шт. (3х4).
- Справку МСЭ об инвалидности.
- Индивидуальную программу реабилитации (ИПР) с пометкой об отсутствии противопоказаний к обучению в высшем учебном заведении.
- Результаты ЕГЭ (при наличии).

Сроки обучения: Очная форма: бакалавриат - 4 года; магистратура - 2 года. Заочная форма: бакалавриат - 5 лет; магистратура - 2,5 года. Заочная форма обучения - платная.

Для лиц с ОВЗ предусмотрена 20%-ная скидка. Имеется возможность разбивки оплаты по семестрам.

Заочное отделение с использованием дистанционных технологий

В Университете разработана и внедрена уникальная система заочного обучения **с использованием дистанционных технологий,** которая предоставляет возможность лицам с ОВЗ получить **качественное** высшее образование по востребованным специальностям. Получение образования дает возможность дальнейшего трудоустройства и интеграции в общество.

Общая информация для поступающих в МГГЭУ в 2016 году

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение инклюзивного высшего образования «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» (МГГЭУ) является единственным в России высшим учебным заведением инклюзивного обучения инвалидов с нарушением опорно-двигательной системы, других категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья, детей-сирот, а также лиц, не имеющих инвалидности, где в полной мере созданы условия безбарьерной среды, разработана система психолого-педагогических и социально-экономических мер, направленных на восстановление социального и психологического статуса инвалида, его дальнейшее трудоустройство и достижение материальной независимости, социальной адаптации.

Обучение в университете инвалидов с нарушением опорно-двигательной системы и детей-сирот осуществляется на бюджетной основе. Комплекс мер социальной защиты в МГГЭУ включает в себя: бесплатное обучение, бесплатное проживание, бесплатное трехразовое питание, выплату социальной и академической стипендий.

Учебный кампус университета расположен в экологически благоприятном районе г. Москва - на территории национального парка «Лосиный остров» и состоит из учебного корпуса (учебные аудитории, компьютерные классы, залы адаптивной физической культуры, актовый зал и помещения для творчества), научно-технической библиотеки с читальным залом, основной фонд которой составляет более 36 тыс. экземпляров учебной, научной и художественной литературы, столовой, медпункта, общежитий.

МГГЭУ - победитель конкурса Правительства г. Москва «Город для всех» в номинации «Организация образования», а также удостоен золотой медали конкурса «100 лучших вузов» в номинации «Лучший социально-ориентированный вуз». Студенческое общежитие университета неоднократно было отмечено дипломами Лауреата в номинации «Лучшее студенческое общежитие».

Занятия со студентами проводит высококвалифицированный профессорско-преподавательский состав, 87% которого имеют ученые степени и ученые звания.

Студенты МГГЭУ под руководством преподавателей принимают активное участие в научно-исследовательской работе университета. В МГГЭУ активно развивается Паралимпийское движение. Студенты вуза - участники и члены Паралимпийской сборной России, призёры Паралимпиад в Лондоне, Пекине, Сочи.

Свои творческие таланты и уникальные возможности студенты имеют возможность реализовать в театральной секции, художественной самодеятельности университета, на творческих фестивалях, концертах и выставках среди образовательных организаций Москвы и России. МГГЭУ является учредителем и организатором ежегодного Международного фестиваля творческих способностей людей с ограниченными возможностями здоровья под девизом: «Жизнь безграничных возможностей!».

Вопросы, связанные с трудоустройством, решаются уже в период обучения в МГГЭУ. Наши выпускники трудятся в крупных и средних бизнес-структурах, в отечественных и зарубежных компаниях, в органах исполнительной и законодательной власти России, муниципалитетах, органах социальной защиты в разных регионах страны. Полученные квалификации позволяют части выпускников реализовать себя в работе с удаленным доступом через Интернет. Выпускники университета имеют также возможность продолжить свое обучение в магистратуре и аспирантуре МГГЭУ.

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Вечерняя (сменная) общеобразовательная школа № 34» Вахитовского района г. Казань Республики Татарстан: 420012, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Айвазовского, д. 27; факс: 238-00-36; тел.: 238-88-13; E-mail: shcola34 deaf@mail.ru

Муниципальное общеобразовательное учреждение «Вечерняя (сменная) общеобразовательная школа № 34» Вахитовского района г. Казань Республики Татарстан создана в 1943 г. как школа по ликвидации неграмотности среди глухих. В 1954 г. школа получила статус вечерней школы для глухих, а в 1963 г. - № 34 и в 1967 г. переехала в благоустроенное здание по адресу: ул. Айвазовского, д. 27, где и находится в настоящее время. В МБОУ «ВСОШ № 34» открыты 14 классов: 13 очных и 1 заочный, в них обучаются 127 человек. Оборудован современный кабинет звукоусиливающей аппаратуры на 6 учебных мест. Программы МБОУ «ВСОШ №34» для глухих и детей с ограниченными возможностями здоровья соответствуют базисному учебному плану вечернего сменного общеобразовательного учреждения и адаптированы к особенностям обучения и воспитания данного контингента учащихся. Педагогический коллектив школы работает над темой: «Совершенствование форм методов обучения глухих и детей с ограниченными возможностями здоровья».

Основные цели и задачи школы: социальная защита, адаптация и интеграция глухих в среду говорящих; дать достойный уровень образования и развития, профессиональную подготовку по востребованной специальности на рынке труда. Необходимо всячески способствовать контактам учащихся с проблемами слуха и речи со здоровыми сверстниками, формируя реальные, правильные представления о жизни общества.

Администрация школы: Габбасова Асия Талгатовна - директор школы; **Шарафеева Зоя Степановна** - заместитель директора по УВР; **Васильева Вера Васильевна** - заведующая хозяйственной частью.

Преподавательский состав школы укомплектован педагогическими кадрами, из них 3 дефектолога с высшим дефектологическим образованием, в штате школы имеется ставка сурдопереводчика. Из 14 учителей имеют: высшую кв. категорию – 2; первую кв. категорию – 6; вторую кв. категорию – 3; звание «Заслуженный учитель ТАССР» -1.

Методическая работа. На базе МБОУ «ВСОШ № 34» систематически проводятся семинары, заседания «круглого стола» по обмену опытом учителей

школ г. Казань и РТ, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Администрация и педагогический коллектив школы создают условия для получения глухими профессионального образования, чтобы помочь максимально преодолеть последствия глухоты, адаптироваться в мире слышащих посредством всестороннего личностного развития каждого учащегося. Педагогический коллектив изучил перечень профессий, востребованных на рынке труда, где могли бы работать и глухие. В своей работе педагогический коллектив школы широко использует современные образовательные технологии: развивающего и опережающего обучения, здоровьесберегающие и игровые технологии и т.д. Особое внимание уделяется сохранению здоровья обучающихся. На уроках ведется большая словарная работа, объяснение нового материала сопровождается наглядными пособиями (таблицы, карты, индивидуальный раздаточный материал и др.). Уроки сопровождаются квалифицированным сурдопереводом. Воспитательная работа выстроена на основе использования отечественных традиций и современного опыта воспитания подрастающего поколения. В школе имеются кружки: «Поющие руки» (жестовое пение, сопровождаемое фонограммой); шахматно-шашечный; «Волшебный клубок»; «Краеведение»; фотокружок. Учащиеся школы посещают спортивные занятия в спорткомплексе «Строитель».

Связь с училищами, лицеями и вузами города: МБОУ «ВСОШ № 34» сотрудничает с учреждениями начального и среднего профессионального образования на основе совместных договоров: Строительный колледж: переплетчик-брошюровщик; реставратор строительный по специальности «Лепщик архитектурных деталей»; Колледж малого бизнеса и предпринимательства: хлебопек- кондитер; Экономико-правовой колледж Университета управления «ТИСБИ»: логист, оператор ПК на профессиональной основе.

В настоящее время успешно осуществляется эксперимент «Школа-колледж -ВУЗ». В Университете управления «ТИСБИ» высшее образование получили 7 выпускников школы. В Экономико-правовом колледже обучаются 20 человек. По окончании полной (средней) школы все учащиеся получают аттестат о полном среднем образовании и свидетельство по выбранной специальности.