

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«УНИВЕРСИТЕТ УПРАВЛЕНИЯ «ТИСБИ»

ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Издается с февраля 2016 года

Том 5, № 1 (17), 2020 год

ISSN 2499-9830

Включен в систему Российского индекса научного цитирования
Включен в Международный подписной справочник периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory»
Размещается в Научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU

Главный редактор – кандидат педагогических наук, профессор Н.М. Прусс
Заместитель главного редактора – доктор юридических наук, профессор А.Б. Мезяев
Ответственный секретарь – Е.В. Мелина
Технический редактор – Е.В. Мелина, Д.Р. Галеева
Выпускающий редактор – И.А. Губайдуллина

Редакционная коллегия:

Аришамбо Доминик, д-р философии, проф. (Франция, г. Париж); *Малофеев Н.Н.*, академик РАО, вице-президент РАО, д-р пед. наук, проф. (г. Москва); *Вачков И.В.*, д-р психол. наук, проф. (г. Москва); *Демьянчук Р.В.*, канд. психол. наук, доц. (г. Санкт-Петербург); *Ибрагимов Г.И.*, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (г. Казань); *Иксанов Х.В.*, д-р мед. наук, проф. (г. Казань); *Матушианский Г.У.*, д-р пед. наук, проф. (г. Казань); *Аксенова Г.И.*, д-р пед. наук, проф. (г. Рязань); *Смолин О.Н.*, д-р филос. наук, проф., депутат ГД РФ, первый заместитель председателя Комитета ГД РФ по образованию (г. Москва); *Соловьева И.Л.*, канд. пед. наук, доц. (г. Москва); *Чошанов М.А.*, д-р пед. наук, проф. (США).

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР). Свидетельство о регистрации печатного СМИ (журнал) ПИ № ФС 77-67742. Дата регистрации: 10.11.2016. Форма распространения: печатное СМИ (журнал). Территория распространения: Российская Федерация, зарубежные страны. Языки: русский, английский.

Учредитель (издатель): УВО «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)294-83-42 (редакция), e-mail: inclusion.tisbi@mail.ru, Интернет-сайт: www.tisbi.ru

Бумага ВХИ, офсетная. Печать ризографическая. Тираж: 300 экз. Подписано к печати 18.06.2020 г.
Усл. печ. л. 8,1. Заказ № 54. Формат 70х100/16. Отпечатано в Издательском центре
УВО «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.

© УВО «Университет управления «ТИСБИ», 2020 год

СОДЕРЖАНИЕ

Колонка главного редактора	3
-----------------------------------	----------

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Иртуганова Э.А., Ямалеев И.И. ОБ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ИНВАЛИДОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ	5
--	----------

Кедрова И.А., Шарифзянова К.Ш. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	18
---	-----------

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

Мелина Е.В., Галеева Д.Р., Зарифов К.А. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНОГО ГУМАНИТАРНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА	25
--	-----------

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИИ

Гринина Е.С., Силютин Н.Г. ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	31
--	-----------

Касацкая И.Ф., Колпашиков О.Б., Баранников К.В. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЭКСТРАБИЛИТИ В ИЗМЕНЕНИИ КОНЦЕПЦИИ ПОДХОДА «НЕ МЫ ИНВАЛИДУ, А ИНВАЛИД - ОБЩЕСТВУ И ГОСУДАРСТВУ»	40
--	-----------

Михальчи Е.В. ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ФИЗИЧЕСКОЙ АДАПТИВНОСТИ У ЛИЦ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ	60
---	-----------

Мюллер Н.В., Романенкова Д.Ф. О РАЗРАБОТКЕ И РЕАЛИЗАЦИИ АДАПТИРОВАННЫХ ОСНОВНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	84
--	-----------

Уважаемые читатели и коллеги!

Разрешите представить вашему вниманию первый выпуск журнала 2020 г. «Инклюзия в образовании», который включил в себя 7 статей 15 авторов. В этом номере география публикаций представлена такими городами, как Москва, Саратов, Казань, Екатеринбург и Челябинск.

В журнале обозначены следующие рубрики: «Инклюзивное образование», «Открытое пространство инклюзии», «Теория и практика инклюзии».

В рубрике «Инклюзивное образование» представлены две статьи авторов из Казани. Статья «Об инклюзивном обучении студентов-инвалидов в техническом вузе: проблемы и пути решения» рассматривает проблемы учебно-познавательной деятельности студентов-инвалидов в системе инклюзивного образования в техническом вузе. Автором анализируются факторы успеваемости студентов с различной степенью тугоухости и обсуждаются учебно-методические приемы и педагогические технологии, направленные на повышение эффективности аудиторных занятий для студентов с инвалидностью по слуху. Автором статьи «Профессиональная компетентность педагогов в условиях инклюзивного образования» рассматриваются проблемы совершенствования профессиональной компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования. В статье сделан акцент на необходимости удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ в условиях изменившегося образовательного пространства и подготовке педагогов к работе в новых условиях.

Рубрика «Открытое пространство инклюзии» представлена статьей авторов из Казани. Статья «Инклюзивное образование в контексте международного гуманитарного сотрудничества» раскрывает вопрос включения в образовательный процесс всех групп населения на примере международной практики. Авторами статьи приведены примеры важнейших международно-правовых актов по правам человека, а также рассмотрена деятельность ЮНЕСКО в сфере продвижения системы инклюзивного образования.

В рубрике «Теория и практика инклюзии» представлены четыре статьи авторов из Саратова, Екатеринбурга, Москвы и Челябинска. В статье автора из Саратова «Изучение эмоционального интеллекта младших школьников с умственной отсталостью» раскрывается проблема эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста

с умственной отсталостью как значимого фактора реализации инклюзивного образования. Автором обуславливается необходимость организации психологической работы по развитию эмоционального интеллекта у детей с умственной отсталостью на основе результатов проведенного исследования. Следующая статья посвящена теме «Теория и практика экстрабилити в изменении концепции подхода «не мы инвалиду, а инвалид - обществу и государству». Автор делает акцент на проблеме необходимости внесения изменений в существующий в современном обществе стереотип отношения к людям с ОВЗ, основываясь на том, что выдвинутая теория развития дополнительных способностей экстрабилити существенно изменила подход к взаимоотношениям общества с людьми с ОВЗ. Статья «Подходы к изучению физической адаптивности у лиц с ОВЗ и инвалидностью» основана на результатах теоретического изучения особенностей проявления физической адаптивности у лиц с ОВЗ. Автором выделены формы физической адаптивности и выдвигается предложение использовать представленные результаты изучения при проектировании и проведении эмпирического исследования. Заключительной работой в номере является статья

«О разработке и реализации адаптированных основных профессиональных образовательных программ высшего образования», рассматривающая сложности образовательных организаций высшего образования при разработке адаптированных основных профессиональных образовательных программ. Авторы провели анализ ряда вопросов, связанных с разработкой данных программ учреждениями высшего образования.

Мы благодарим всех наших авторов и читателей за поддержку, надеемся на дальнейшее плодотворное сотрудничество. До встречи на страницах следующего номера журнала «Инклюзия в образовании».

С уважением,
главный редактор,
ректор Университета управления
«ТИСБИ» Нэлла Матвеевна Прусс.

УДК 376.3

**ОБ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ИНВАЛИДОВ
В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ****Э.А. Иртуганова, И.И. Ямалеев**ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский
технический университет им. А.Н. Туполева», г. Казань, Россия

***Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы учебно-познавательной деятельности студентов-инвалидов в системе инклюзивного образовательного процесса технического вуза. Анализируются факторы низкой успеваемости студентов с различной степенью тугоухости. Обсуждаются учебно-методические приемы и педагогические технологии, направленные на повышение эффективности аудиторных занятий для обучающихся с инвалидностью по слуху.*

***Ключевые слова:** индивидуальный учебный план, инклюзивное образовательное пространство, слабослышащие и глухие, сурдоперевод, балльно-рейтинговая система, конспект, методика занятия.*

Введение. Структура и наполненность образовательного процесса всегда ориентирована на конечную цель обучения в вузе, а именно на подготовку высококвалифицированного компетентного специалиста в выбранной области знаний. Для достижения этой цели выстраивается образовательная траектория, а для обучающегося с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья) или инвалида – индивидуальная образовательная траектория, последовательно и поэтапно определяющая объем, содержание и сроки освоения необходимых для будущей профессии знаний и умений.

Уровень усвоения этих знаний и умений оценивается преподавателями на каждом этапе формирования у студента тех или иных компетенций и трудовых функций. Показателями успеваемости в учебном процессе являются оценки текущей и промежуточной аттестации. В период учебы, на аудиторных практических и лекционных занятиях, один и тот же студент может получить как высокие, так и низкие баллы, в зависимости от многих объективных и субъективных факторов, в частности:

- от темы занятия (ее сложности, доступности восприятию и запоминанию, степени ее усвоения);

- от степени подготовленности к конкретному контрольному мероприятию;
- от умения сконцентрировать свои усилия в момент выполнения задания, как правило, ограниченного во времени;
- от личностных качеств (например, уровня стрессоустойчивости и тревожности);
- зачастую от умения работать в команде (при выполнении лабораторных работ в малой группе) и т.д.

К перечню факторов можно добавить и уровень вклада преподавателя как основного координатора и путевода в обильном море знаний, поскольку от его умения правильно настроить информационный канал от обучающего к обучающемуся, выстроить цепочку причинно-следственных связей и сделать понятным и, следовательно, доступным к восприятию самый сложный технический текст зависит напрямую успеваемость студента.

Анализ успеваемости обучающихся с ОВЗ показывает, что проблемы в обучении испытывает практически каждый студент на том или ином этапе обучения. Задачей педагога в связи с этим является разработка мер помощи, направленных на повышение учебно-познавательной активности каждого студента-инвалида.

В условиях инклюзивного образования социальная эффективность инклюзивного процесса заключаются не только в развитии системы самого профессионального образования, но и в принятии и осмыслении самой идеи инклюзии профессиональным сообществом педагогов, что позволит сохранять связь между основными требованиями образовательной политики и возможностью реализации их в практике [1].

Проблемы и обсуждение

Балльно-рейтинговая система оценивания знаний и умений.

В соответствии с делением учебного цикла (семестра) на аттестационные периоды (не менее 2-х) со стороны преподавателя необходимо оценивание студента по основным разделам дисциплины: теоретических знаний (в основном по материалам лекций) и практических умений (по заданиям различного типа и уровня).

Как правило, низкие текущие оценки студент имеет возможность исправить в период до начала сессии. В ряде случаев балльно-рейтинговая система оценивания позволяет иметь суммарный хороший результат при сочетании невысоких баллов по одной теме и очень хороших и отличных оценок по другой теме. В целом, усвоение

материала дисциплины считается выше удовлетворительного уровня при наборе студентом от 71 балла и выше (рис. 1).

ВЕДОМОСТЬ УЧЕТА КАЧЕСТВА УЧЕБНОЙ РАБОТЫ № 0/№												
Учебная дисциплина - полное название дисциплины (лекции) (эка.); З.ед. ; Часов												
Институт (факультет), филиал - Кафедра - Специальных технологий в образовании												
Учебный год - 2019/2020 Курс - 3 Семестр - 5 Дата аттестации: 26.12.2019												
Экзаменатор: ФИО экзаменатора												
Группа(Специальность)												
№ пп	Фамилия студента	№ зач. книжки	Метка деканата	Максимальные баллы в течение семестра			в период сессии		Кол-во долгов	Итоговая оценка		Подпись
				1 атт	2 атт	3 атт	1 этап	2 этап		в баллах	словесное выражение	
				10	20	20	20	30				
Аттестационные оценки												
1		651241		10	15	20	20	21		86	Отлично	
2		651242		7	13	20	20	11		71	Хорошо	
3		651243		10	20	20	20	16		86	Отлично	
4		651244		7	13	20	12	0		52	Удовлетворительно	
5		551229		10	15	20	20	21		86	Отлично	
6		651245		7	13	20	20	12		72	Хорошо	
7		651247		7	13	20	20	11		71	Хорошо	
8		651248		7	13	20	15	10		65	Удовлетворительно	

Рис. 1. Типовая ведомость учета успеваемости студента в группе (качества учебной работы)

В текущие периоды аттестации часто сталкиваемся с ситуацией непосещения или существенного опоздания студента на занятия. Чтобы исправить ситуацию с недополучением полного пакета информации, преподаватель дублирует презентацию или текст лекции в электронной среде университета, с доступом из личного кабинета студента. Таким образом, у студента всегда имеется возможность ознакомиться, повторить, переписать и осмыслить теоретический материал.

Сегмент образовательной программы, ответственный за формирование практических умений и навыков, базируется на теоретических знаниях, углубляет и расширяет эти знания. Преподавателем разрабатывается и далее утверждается учебно-методическим объединением вуза фонд оценочных средств, адаптированный для лиц с ОВЗ и инвалидностью с учетом характера и степени нарушения здоровья.

В системе оценивания по балльной шкале каждая практическая (лабораторная) работа имеет определенный рейтинг. Совокупность оцененных работ имеет максимальный балл - 50 (в соответствии с Положением о рейтинговой системе оценки качества учебной работы студента КНИТУ-КАИ). При отсутствии невыполненных работ и успешного прохождения всех запланированных аттестаций студент

выполняет завершающую работу, чаще всего в тестовом формате, по оценке остаточных знаний, полученных за цикл обучения (это 1-й этап контроля знаний и умений обучающихся). На этом этапе суммарный максимальный балл достигает 70, что позволяет «закрыть» сессию с удовлетворительными результатами.

Но конечным результатом – итоговым балльным рейтингом по дисциплине – является экзаменационная оценка. И достаточно сильным мотивационным аспектом для получения студентом высоких баллов на экзамене, наряду с собственным стремлением к достижению хороших и отличных показателей в учебе как элемента высокого статуса в группе, является возможность получения различных бонусов (повышенной академической стипендии, премии, различного рода поощрений и т.д.). Соответственно, именно этот аспект заставляет студента не расслабляться, учиться, сдавать все виды работ в срок и стремиться к хорошим показателям. Но, к сожалению, даже самая сильная мотивация к успеху не может решить все проблемные вопросы в учебной деятельности студента [2].

Анализ успеваемости обучающихся с ОВЗ, проводимый и детально исследуемый в КУИМЦ (Казанском учебно-исследовательском и методическом Центре профессиональной реабилитации лиц с ОВЗ и инвалидов КНИТУ-КАИ), показывает, что проблемы в обучении испытывает практически каждый студент на том или ином этапе обучения, и в ряде случаев возникают не совсем понятные и плохо прогнозируемые «срывы» в учебно-познавательной деятельности студента. Результаты зачетно-экзаменационной сессии считать удовлетворительными нельзя, если, во-первых, много «задолжников», т.е. студентов, имеющих долги по тем или иным видам работ в течение семестра и в силу этого не допущенных к сдаче экзамена; и, во-вторых, когда низкие оценки получены хорошо и отлично успевающими студентами. Для КУИМЦ как учебно-исследовательского и методического подразделения это является сигналом к действию: поиску причин возникновения такой ситуации и последующей разработке мероприятий для исправления ситуации.

Оценка степени освоения знаний и умений у обучающихся инвалидов по слуху. Получение и закрепление знаний в основном объективно зависит от возможности воспринимать поступающую на занятии информацию, т.е. видеть, слышать, понимать.

В структуре учебных занятий в высшей школе можно выделить две формы взаимодействия студента с преподавателем в аудитории.

Первая – это лекция, предусматривающая нахождение в одной аудитории большого числа учащихся. Вторая – лабораторные работы и семинары, на которых число студентов минимум в 2 раза меньше (и обычно составляет не более 8-10 человек).

Как показывает опрос студенческой аудитории, усвоение материала лекции в рамках отведенного для этого времени для обучающихся с серьезными патологиями слуха является наиболее трудным.

Встает вопрос: все ли преподаватели кафедры специальных технологий в образовании, сурдопереводчики и учебно-вспомогательный персонал КУИМЦ делают для успешной учебы студентов? Быть может, есть серьезные недоработки или не используемые резервы?

Несомненно, сопровождение студентов с ОВЗ предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке специалистов, работающих в системе инклюзивного высшего образования, в частности к знанию и пониманию вопросов инклюзивного образования, закономерностей и особенностей развития человека с нарушениями здоровья, взаимодействия и социального окружения и т.д. [3].

Педагогический коллектив КУИМЦ и кафедры, на которой эти студенты обучаются с 1-го по 3-й курсы по адаптированной образовательной программе высшего образования, имеет очень высокую квалификацию в своей профессиональной области и большой стаж работы со студентами, в том числе и со студентами с ОВЗ с нозологиями по слуху, речи, зрению. Преподаватели кафедры, помимо учебной работы в аудитории (в группе и индивидуально), занимаются научной деятельностью, направленной на повышение эффективности инклюзивной образовательной деятельности в вузе. В рамках этой деятельности были поставлены задачи разобраться с текущей ситуацией по успеваемости в группах и выявить круг основных проблем, снижающих эффективность учебного процесса.

Итак, рассмотрим реальный состав студентов в учебном потоке в условиях инклюзивного обучения в КУИМЦ: 4 глухих студента; 5 слабослышащих; 2 слышащих, но слабовидящих; 1 обучающийся с ДЦП с невнятной речью, но слышащий и видящий; и 2 слышащих и видящих инвалида с другими нозологиями (это контингент двух учебных групп общей численностью 14 человек).

Для выявления объективных причин давайте рассмотрим немного упрощенный вариант состава студентов с акцентом на слухоречевые ограничения обучающихся. Пусть в аудитории присутствуют следующие учащиеся: слабослышащие III и IV степеней, глухие, а остальные – слышащие.

Был проведен мониторинг остаточных знаний и качества конспектирования лекций по таким базовым общеобразовательным дисциплинам, как «Физика», «Химия», «Информатика». У преподавателя по каждой дисциплине на занятии имелись презентация, отражаемая на экране, классная доска и соответствующие вспомогательные материалы. Иными словами, в аудитории были использованы все возможные способы представления информации: визуально (для глухих и слабослышащих), аудиально (для слышащих). При этом текстовая часть лекционного материала адаптирована для восприятия людьми с ограничениями слухоречевого развития. Соответственно, создается уверенность, что с точки зрения простоты построения текста, использования в речи преподавателя однозначно трактуемых слов и фраз не должно создаваться проблем с восприятием научной информации у инвалидов по слуху.

Анализ степени усвоения теоретического материала лекции по усредненным показателям проведенного мониторинга представлен графически на рис. 2.

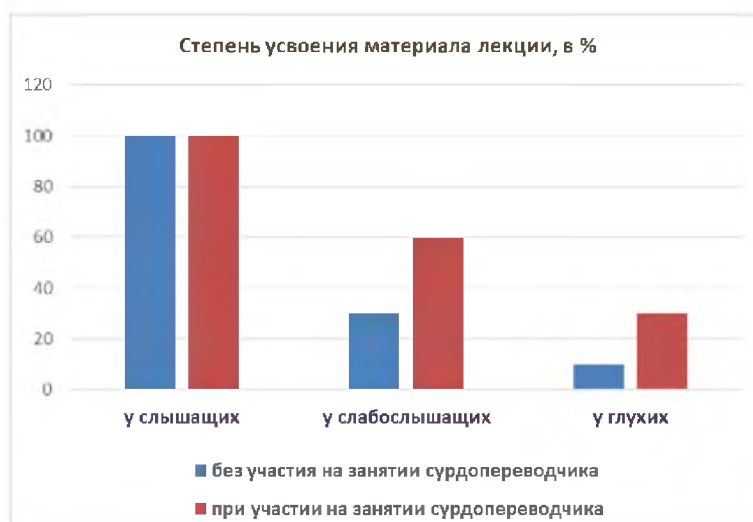


Рис. 2. Диаграмма степени усвоения теоретического материала в смешанной аудитории

Исходя из опыта преподавания, мы можем сказать, что без сурдопереводчика процент усвоения материала лекции будет следующий: если считать у слышащих за 100%, то у слабослышащих будет 30%, а у глухих – менее 10%. Участие в занятии сурдопереводчика улучшает положение следующим образом: если у слышащих – 100%, то у слабослышащих – 60%, а у глухих – 30%. Если перевести на упрощенный язык, то это звучит так: слышащие студенты поняли материал и частично запомнили, слабослышащие частично поняли материал и не запомнили, а глухие студенты материал не поняли вообще или крайне мало.

Почему так происходит? В ходе проведения лекции часть обучаемых с хорошим слухом и зрением могут принимать информацию через слух и зрение без ограничений. Слабослышащие студенты с хорошим зрением способны без ограничений принимать информацию, используя зрительный канал; слуховой же канал может использоваться лишь частично в зависимости от степени потери слуха. В любом случае такой студент будет недослушивать, недопонимать (понимать с опозданием) и отставать от слышащих студентов в усвоении материала. Глухие студенты с хорошим зрением способны без ограничений принимать информацию, используя только зрительный канал (видеть, что написано и что показывают), т.е., порой понимая материал лишь частично и безнадежно отставая от слышащих студентов [4; 5].

Также еще следует отметить, что глухие и слабослышащие студенты плохо знают письменный русский язык, у них малый речевой запас слов. Даже видя текст, они не успевают уловить его правильный смысл. Для них русский язык как иностранный. Анализ показал, что из 10 слабослышащих студентов у 5-ти имеется удовлетворительный запас слов; из 10 глухих студентов – у 2-х имеется удовлетворительный запас слов. Студенты мало читают, потому что им непонятны значения многих слов и плохо воспринимаются даже простые предложения. Научиться бегло читать, конечно, можно, но это требует огромного желания и работоспособности. Вывод однозначен: как можно больше читать книг в детстве, в школе, разбирая значения слов. Это уже в большей степени претензии к дошкольному и школьному образованию.

Что еще мешает нормальной учебе? Неумение и нежелание студентов упорно трудиться. Причина уходит в детство и связана с любовью родителей к ребенку, с их чувством собственной вины в

инвалидности ребенка, желанием побаловать и нежеланием нагружать его лишними занятиями. Большой вред нанесли школьные учителя, которые не желали уделять инвалиду больше внимания и времени, считая, что это все бесполезно, и ставили завышенные незаслуженные оценки на протяжении всей его учебы в коррекционной школе. Откровенные признания в этом мы слышали от преподавателей и переводчиков ряда коррекционных школ Татарстана и Поволжья. Столкнувшись в университете с более строгим спросом, выпускники коррекционных школ зачастую опускают руки, уповая на то, что им поставят «троечку», как это делали долгие годы в школе, и даже начинают выпрашивать завышенные оценки у преподавателей.

Пути решения проблем. Как же можно поднять уровень успеваемости в текущей ситуации у имеющегося контингента студентов? Был разработан ряд мер, часть из которых уже осуществляется в КУИМЦ, а некоторые меры только стоит предпринять для повышения эффективности инклюзивного обучения. При этом придерживались того, что в основе практики инклюзивного обучения лежит идея принятия индивидуальности каждого отдельного обучающегося с ОВЗ или инвалида, и, следовательно, обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого [6].

Пути и способы улучшения ситуации с успеваемостью в инклюзивной группе, направления совершенствования образовательной деятельности со слабослышащими (и особенно с глухими студентами) структурированы по следующим показателям, представленным на схеме (рис. 3).

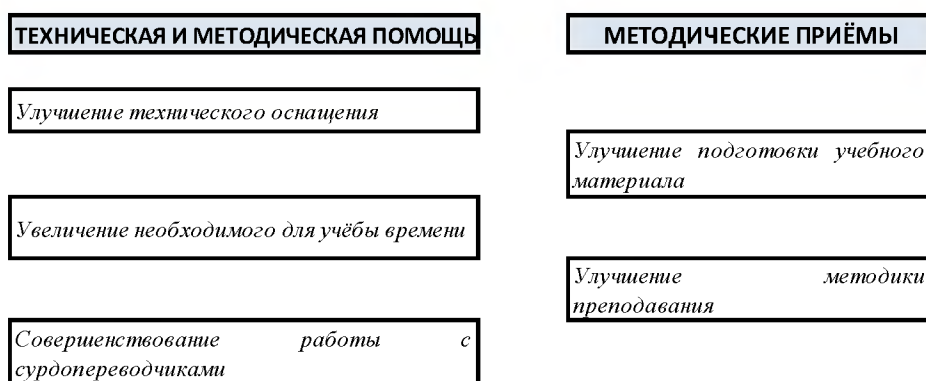


Рис. 3. Основные пути повышения уровня усвоения информации у обучающихся инвалидов по слуху

Увеличение необходимого для учебы времени. Из приобретенного нами за почти 10 лет опыта известно, чтобы слабослышащие и глухие усвоили учебный материал, необходимо его повторить 2-3 раза. В целях адаптации студента к новому режиму работы, восстановления уровня школьных знаний и восполнения ограниченных возможностей (учитываются конкретные ограничения, пробелы в школьных знаниях, возможные трудности в умении читать, писать, говорить и др.) обучение студентов увеличено на один год, что не противоречит законодательству при обучении инвалидов по индивидуальному учебному плану.

Это дополнительное время включает специальные и коррекционные занятия, адаптационные курсы и индивидуальные занятия с преподавателем. Для индивидуальных занятий и консультаций желательна наличие тьюторов, но на сегодняшний день в штате кафедры СТВО таких должностей нет.

Улучшение технического оснащения. В начале 1-го курса всем слабослышащим и глухим с остатками слуха провести диагностику остаточного слуха, подобрать хорошие слуховые аппараты и протезировать тех студентов, у которых аппараты не отвечают требованиям.

В учебных классах установить FM-системы и усиливающую аппаратуру, а также мультимедийную технику и интерактивные доски.

Решение проблемы обучения слабовидящих студентов во многом зависит от организации передачи презентации на персональные компьютеры слабовидящих студентов с дальнейшим использованием увеличенного шрифта (не менее 36-48 пт).

Улучшение подготовки учебного материала. В методических рекомендациях по разработке материала лекции и подготовки к ее проведению можно выделить ряд важных моментов, а именно:

- выделить в тексте лекции самое главное и убрать все лишнее,
- презентация лекции должна быть яркой и убедительной;
- использовать вспомогательные наглядные материалы (предметы, устройства, чертежи, рисунки и др.);
- использовать тактильные сенсоры, обоняние, вкусовые сенсоры; особенно богаты информацией тактильные ощущения: форма предмета (круглый, квадратный и др.), шероховатый-гладкий, мягкий-твердый, теплый-холодный и др.

Улучшение методики преподавания. Рекомендации по методике преподавания связаны со следующими рабочими аспектами и учебно-организационными действиями:

- взаимосогласованность работы преподавателя с переводчиком по передаче информации студентам: преподаватель должен заранее предоставить переводчику русского жестового языка соответствующий материал по тематике занятия, чтобы была готовность к «ожестовке» новых терминов;

- речь преподавателя должна быть неторопливой, четкой, обращенной к аудитории;

- работая с рисунком, текстом на экране или классной доске, преподавателю необходимо стоять лицом к аудитории и, при необходимости, быть готовым повторить сказанное;

- лекционный материал в электронном виде передавать студентам, чтобы исключить информационные «дыры» в их собственном конспекте лекции;

- каждое занятие рекомендуется начинать с «Речевой зарядки» и «Летучки» по пройденному материалу, чтобы удостовериться, что основной материал остался в памяти студента;

- в конце занятия требуется поставить четкие задачи на выполнение самостоятельного задания, желательно прописывая их на доске или в электронном виде.

Совершенствование работы с сурдопереводчиками. Роль сурдопереводчика (переводчика русского жестового языка) на учебном занятии проявляется как своего рода роль ассистента-помощника по учебной работе. Отсюда следует, что:

- переводчик должен знать материал предстоящего занятия на уровне русского жестового языка, уяснив заблаговременно сложные моменты вместе с преподавателем (подготовить жестовый материал);

- на занятии главным действующим лицом должен быть преподаватель, а переводчик – лишь его помощником, осуществляющим согласованный управляемый перевод;

- при этом переводчик наряду с преподавателем должен быть заинтересован в хороших результатах занятия, то есть переводчик также должен иметь тесную связь с аудиторией.

Заключение. Исследуя вопросы низкой успеваемости студентов-инвалидов по слуху, обучающихся в инклюзивной среде вуза, можно выделить несколько аспектов этой проблемы. Для любого студента

получение и закрепление знаний зависят от возможности как можно более полно воспринимать поступающую на занятии информацию, т.е. видеть, слышать, понимать. Студенты - инвалиды по слуху очевидно испытывают значительные трудности в процессе восприятия и усвоения сложного теоретического материала на лекциях в силу серьезных слухоречевых ограничений, что и определяет необходимость в создании для них специальных условий обучения. Под специальными условиями нормативно подразумевают целый комплекс мероприятий по обеспечению и сопровождению обучающихся с ОВЗ и инвалидов, в том числе и инновационные педагогические технологии. Читать лекцию в аудитории слабослышащих и глухих студентов без технических устройств и специальных средств, а также без особой методики преподавания малоэффективно, и в конечном счете является пустой тратой академического времени. Чтобы повысить качество инклюзивного образования, необходимо не только улучшить техническое оснащение и методику преподавания с учетом особенностей восприятия информации в зависимости от характера нарушения здоровья студента-инвалида, но и увеличить необходимое для учебы время, усовершенствовать систему взаимодействия преподавателей, ассистентов-помощников и сурдопереводчиков.

Литература

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. - 2016. - № 1. - Т. 21. - С. 136-145.
2. Иртуганова Э.А. Концепция многоуровневого инклюзивного образования для людей с ограниченными возможностями здоровья в условиях технического вуза: Материалы II Междунар. науч.-практ. конф. «Педагогика, психология и технология инклюзивного образования»: Сб. ст. - Казань: Познание, 2014. - С. 163-167.
3. Рымханова А.Р., Тебенова К.С., Мусеева Г.Н., Сериков Т.Ш., Баянов М.А. К вопросу готовности преподавателя вуза к обучению студентов с особыми образовательными потребностями // Междунар. ж-л прикладных и фундаментальных исследований. - 2016. - № 3-4. - С. 673-676.
4. Иртуганова Э.А., Ямалеев И.И. К вопросу об адаптации и индивидуализации образовательной траектории для лиц с ограниченными возможностями здоровья при обучении в техническом университете / Э.А. Иртуганова, И.И. Ямалеев // Инклюзия в образовании. - 2018. - № 3 (10). - С. 86-97.
5. Иртуганова Э.А., Ямалеев И.И. Из опыта построения и функционирования системы доступности высшего образования для лиц с ОВЗ и инвалидов в техническом университете / Э.А. Иртуганова, И.И. Ямалеев: Сб. материалов Междунар. науч.-технич. форума «Современные технологии в науке и образовании» (СТНО). – Рязань, 2019. - С. 50-54.

6. Феталиева Л.П. Достоинства и недостатки инклюзивного образования и интеграции / Л.П. Феталиева // Вестник ун-та. - 2015. - № 8. - С. 312-315.

Авторы публикации

Иртуганова Эльмира Анверовна, канд. хим. наук, профессор кафедры специальных технологий в образовании, Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева.
E-mail: irtuganel@mail.ru

Ямалеев Ильнур Ильмирович, студент, Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева.
E-mail: IYamaleev@kai.ru

ON THE INCLUSIVE TEACHING OF DISABLED STUDENTS IN A TECHNICAL UNIVERSITY: PROBLEMS AND WAYS OF SOLUTION

Irtuganova E., Candidate of Chemical Sciences, Professor of the Department of Special Technologies in Education, Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev. E-mail: irtuganel@mail.ru

Yamaleev I., student, Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev. E-mail: IYamaleev@kai.ru

***Abstract.** The article discusses the problems of educational and cognitive activity of students with disabilities in the inclusive educational process of a technical university. The factors of low academic performance of students with varying degrees of hearing loss are analyzed. Teaching methods and pedagogical technologies aimed at improving the effectiveness of classroom activities for students with hearing disabilities are discussed.*

***Keywords:** individual curriculum, inclusive educational space, hearing-impaired and deaf, sign language translation, point-rating system, abstract, lesson methodology.*

References

1. Alekhina S. Inclusive education: from politics to practice // Psychological science and education. - 2016. - Vol. 21. - № 1. - P. 136-145.
2. Irtuganova E. The concept of multi-level inclusive education for people with disabilities in a technical university: II International Scientific and Practical Conference «Pedagogy, Psychology and Technology of Inclusive Education»: Collection of articles. - Kazan: Poznanie, 2014. - P. 163-167.
3. Rymkhanova A., Tebenova K., Museeva G., Serikov T., Bayanov M. On the issue of readiness of a university teacher to teach students with special educational needs // International Journal of Applied and Basic Research. - 2016. - № 3-4. - P. 673-676.
4. Irtuganova E., Yamaleev I. To the question of adaptation and individualization of the educational trajectory for persons with disabilities in education at a technical university / E. Irtuganova, I. Yamaleev // Inclusion in education. - 2018. - № 3 (10). - P. 86-97.
5. Irtuganova E., Yamaleev I. From the experience of building and functioning a system of accessibility of higher education for people with disabilities and people with disabilities at a technical university / E. Irtuganova, I. Yamaleev: Sb-to materials of the International

scientific and technical forum «Modern technologies in science and education» (STNO). – Ryazan, 2019. - P. 50-54.

6. Fetaliyeva L. Advantages and disadvantages of inclusive education and integration / L. Fetaliyeva // University Bulletin. - 2015. - № 8. - P. 312-315.

Дата поступления: 11.02.2020.

УДК 376.112.4

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.А. Кедрова, К.Ш. Шарифзянова

ГАОУ ДПО «Институт развития образования РТ», г. Казань, Россия

***Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы совершенствования профессиональной компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования. Изменившееся образовательное пространство и среда, характер и содержание учебного материала, новые задачи, направленные на социализацию, удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями, должны стать основой для компетентностного наполнения готовности педагога к работе в новых профессиональных условиях.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, профессиональная компетентность, инклюзивная готовность, особые образовательные потребности.*

Актуальность темы. Прогрессивная система образования отвечает вызовам времени и обязательствам страны, которая взяла на себя ряд обещаний по отношению к детям-инвалидам, как члена ООН. Успешность выполнения данных обещаний находится в зависимости не только от страны, но и от позиции общества по отношению к инвалидам в целом и к образованию детей с ограниченными возможностями, в частности, а также еще от профессиональной компетентности педагогов. Идея совместного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья и здоровых детей не принимается той частью общества, которая считает, что в настоящее время не созданы условия для реализации инклюзивного образования. Согласно содержанию современной национальной модели образования до 2020 г. предполагается, что количество людей с ограниченными возможностями здоровья, получающих образовательные услуги в массовых учреждениях, должно увеличиться до 70%. Описанные выше изменения требуют формирования или совершенствования специальных инклюзивных компетенций в деятельности педагогов, что влечет за собой расширение их функциональных обязанностей, изменение профессионально значимых и личностных характеристик. Отметим, что профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая

деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, педагог)» указывает на то, что в изменившихся социальных условиях возникает новое требование – готовность и способность педагогов обучать всех детей без исключения, независимо от их склонностей, способностей, развития, ограниченных возможностей. Опора на традиционные педагогические навыки недостаточна, что создает профессиональный дефицит, психологические барьеры и профессиональные стереотипы для учителей.

В России процесс внедрения инклюзивного образования связан с целым рядом проблем:

- недостаточная обеспеченность квалифицированными преподавательскими кадрами;
- отсутствие осознания необходимости восполнения недостающих знаний, приобретения навыков и внедрения инклюзивного обучения;
- методы решения профессиональных задач (обучение, воспитание и развитие студентов) в процессе инклюзивного образования не освоены;
- недостаточное научно-методическое и материально-техническое обеспечение процесса инклюзии и т.д.

Проблемы изучения содержания профессиональной компетентности и профессиональной подготовки педагогов в инклюзивных условиях являются предметом изучения как отечественных педагогов, психологов, социологов (А.А. Вербицкий, Н.Н. Малофеев, Н.И. Скок, Е.Р. Ярская-Смирнова, Т.А. Добровольская, Н.Б. Шабалина, В.П. Гудонис и др.), так и зарубежных (Т. Brandon, J.C. Charlton, Д. Равен, J.-R. Kim, F. Polat). Тезаурус современного педагога обогатился новыми терминами, раскрывающими сущность и структуру понятий «инклюзивная готовность», «готовность к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования», или «инклюзивная готовность» [4; 7-9].

Развитие педагога как личности и профессионала новой формации требует создания обновленной модели компетентностно-ориентированных программ повышения квалификации и переподготовки педагогов по инклюзивному образованию. Одним из этапов психолого-ценностного изменения уровня профессиональной компетентности педагогов являются программы дополнительного профессионального образования (дополнительные профессиональные

программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации).

Существующий кадровый дефицит и востребованность специалистов в области инклюзии определяет стратегию и тактику развития инклюзивного образования в Республике Татарстан. Министерство образования совместно с Институтом развития образования Республики Татарстан разрабатывают и реализуют программы дополнительного профессионального образования (профессиональной переподготовки и повышения квалификации) педагогов в ответ на современные вызовы образования. Для внедрения инклюзивных практик учителям необходимо овладеть новыми инклюзивными компетенциями, и эти задачи решаются в ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан» под руководством ректора, доктора педагогических наук Л.Н. Нугумановой.

Актуализация гуманитарно-инклюзивного аспекта содержания образования в Институте реализуется в определенной системе, которая включает в себя:

- Программы дополнительной профессиональной переподготовки «Педагогика и психология инклюзивного образования» в объеме 310 часов, «Психолого-педагогическая коррекция и обучение детей с расстройствами аутистического спектра» в объеме 330 часов.

- Дополнительные профессиональные программы повышения квалификации: «Инклюзивное образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации ФГОС», «Современные технологии управления образовательной организацией при реализации образовательных стандартов для детей с ограниченными возможностями здоровья» и др.

- Обязательный модуль «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования» в объеме 16 часов.

Формирование новых компетенций, отраженных в стандартах (трудовых действиях) педагогов, связанных с обучением детей с ограниченными возможностями здоровья, требует разработки современных форматов практико-ориентированных семинаров, вебинаров, конференций, мастер-классов и др. Для этого необходимо разработать диагностические материалы, лекции, актуализировать материалы для итоговой аттестации (в свете современных требований компетентностного подхода формируются в формате проектирования

и экспертизы программ АОП, портфолио и др.), модифицировать практико-ориентированные материалы, разрабатывать удаленный контент, готовить презентации с использованием ИКТ.

Оказался полезным новый опыт совместного обучения педагогов-тьюторов и родителей-тьюторов детей с синдромом Дауна, что позволило нам обсудить эффективные формы сотрудничества, технологии воспитания и обучения «солнечных детей».

Все реализуемые программы направлены на формирование или совершенствование психолого-педагогических и инклюзивных компетенций педагогов.

В настоящее время формирование концепции компетентного подхода привело к проблеме единого определения содержания терминов «компетентность» и «компетенция». Уточним генезис рассматриваемых понятий. Понятие «компетентность» (от лат. *competentia*) - круг вопросов, в которых человек хорошо информирован, обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней (Энциклопедия-словарь, 1981). Вместе с понятием «компетентность» используется и понятие «компетенция», поэтому необходимо учитывать различия между этими синонимически употребляемыми понятиями. Компетенция включает совокупность взаимосвязанных личностных качеств (знаний, умений, навыков, способов деятельности), установленных по отношению к определенному кругу субъектов и процессов, необходимых для качественной, продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность – наличие у человека соответствующей компетенции, включающей его личное отношение к ней и предмету деятельности [2].

В современной инклюзивной педагогической культуре, являющейся частью общечеловеческой культуры, важное место занимают психолого-педагогические концепции, провозглашающие уважение к личности любого ребенка, гуманистические и демократические принципы его воспитания и образования.

Инклюзивная компетентность педагогов относится к уровню специальных профессиональных компетенций. «Это интегративное личностное образование, которое определяет способность выполнять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования, учитывая различные образовательные потребности обучающихся и обеспечивая включение людей с ограниченными возможностями

здоровья в среду профессионального учреждения, создавая условия для его развития и саморазвития» [5].

И.А. Зимняя включает содержательные (мотивационные, когнитивные, рефлексивные) и операциональные компетенции в структуру инклюзивной компетентности педагогов. Выделяется также личностный компонент готовности педагогов, который заключается в толерантном отношении к людям, к детям с проблемами развития [3].

Профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми, в том числе с детьми-инвалидами, в рамках инклюзивной компетентности включает профессионально-гуманистическую направленность личности, ее профессионально-ценностные ориентации, профессионально-личностные качества и умения.

Профессионально-гуманистическая направленность личности [6] предполагает осознание педагогом гуманистических ценностей педагогической деятельности, что проявляется в принятии системы профессионально-ценностных ориентаций:

- признание ценности личности человека независимо от особенностей проявления нарушений;
- ориентация на социализацию человека с отклонениями в развитии и его адаптацию к обществу;
- осознание своей ответственности как носителя инклюзивной культуры;
- понимание значимости здоровьесберегающих технологий в работе с данной категорией детей.

Подводя итог, отметим, что программы дополнительного профессионального образования позволят слушателям осознать значимость гуманитарной направленности инклюзивного образования и его различных аспектов: социального, экономического и образовательного. Одним из условий успешной реализации данного формата образования является формирование или совершенствование инклюзивной компетентности педагогов, что обеспечит минимизацию барьеров для детей с отклонениями в развитии, имеющих особые образовательные потребности в общеобразовательной среде.

Литература

1. Богачева Л.С. Компетентность и компетенция как понятийно-терминологическая проблема. [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: Материалы II Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.). - Уфа, 2012. - URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/60/2556/>. С. 58-64.

2. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. - М.: Логос, 2010. - 336 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. - М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2010.
4. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. - М., 2002.
5. Становление ключевых социальных компетентностей на разных уровнях образовательной системы: дескрипторная характеристика как база оценивания: Материалы XI Симп. / Под науч. ред. И.А. Зимней. - Москва, 16-17 ноября 2006 г. - 82 с.
6. Щадриков В.Д. Базовые компетенции педагогической деятельности // Сибирский учитель. - 2007. - № 6. - С. 5-15.
7. Brandon T., Charlton J. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice // International Journal of Inclusive Education. - 2011. - Vol. 15. - Iss. 1. - P. 165-178. - Mode of access: <http://www.informaworld.com/smpp>.
8. Kim J.-R. Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion // International Journal of Inclusive Education. - 2011. - Vol. 15. - Iss. 3. - P. 355-377. - Mode of access: <http://www.informaworld.com/smpp>.
9. Polat F. Inclusion in education: A step towards social justice // International Journal of Educational Development. - 2011. - Vol. 31. - № 1. - P. 50-58. - Mode of access: <http://www.sciencedirect.com/science>.

Авторы публикации

Кедрова Ирина Анатольевна, канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики, психологии и андрагогики, Институт развития образования РТ, г. Казань.

Шарифзянова Кадрия Шаякатовна, канд. пед. наук, зав. кафедрой педагогики, психологии и андрагогики, Институт развития образования РТ, г. Казань.

PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS UNDER INCLUSIVE EDUCATION CONDITIONS

Kedrova I., State Autonomous Educational «Institution of Higher Education Institute of Developmental Education of the Republic of Tatarstan», candidate of psychological sciences, associate professor of the department of pedagogy, psychology and andragogy.

Sharifzyanova K., State Autonomous Educational «Institution of Higher Education «Institute of Developmental Education of the Republic of Tatarstan», candidate of pedagogical sciences, head of the department of pedagogy, psychology and andragogy.

***Annotation.** The article describes the issues of improving the professional competence of teachers under inclusive education conditions. The transformed educational space and environment, modification of the nature and content of educational material, new tasks aimed at socialization and meeting special educational needs of students with disabilities should become the basis for the competence-based filling of teachers' inclusive readiness to work in new professional conditions.*

Keywords: *special educational needs, inclusive education, professional competence, inclusive readiness.*

References

1. Bogacheva L. Competency and competence as a conceptual and terminological issue. [Text] // Actual issues of modern pedagogy: Materials of the II International scientific conference (Ufa, July 2012). - Ufa: Summer, 2012. - URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/60/2556/>. - P. 58-64.
2. Verbitsky A. Personal and competence approaches in education: problems of integration / A. Verbitsky, O. Larionova. - M.: Logos, 2010. - 336 p.
3. Zimnyaya I. Key competencies as an effective and targeted basis of the competence approach in education. - M.: Research Center for the Problems of Quality in Specialists' Training, 2010.
4. Raven J. Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release. — M., 2002.
5. The formation of key social competencies at different levels of the educational system: descriptor characteristic as a basis for assessment: Materials of XI Symposium / Under scientific editing of I. Zimnyaya. - Moscow, November 16-17, 2006. - 82 p.
6. Shadrikov V. Basic competences of pedagogical activity // Siberian teacher. - 2007. - № 6. - P. 5-15.
7. Brandon T., Charlton J. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice // International Journal of Inclusive Education. - 2011. - Vol. 15. - Iss. 1. - P. 165-178. - Mode of access: <http://www.informaworld.com/smpp>.
8. Kim J.-R. Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion // International Journal of Inclusive Education. - 2011. - Vol. 15. - Iss. 3. - P. 355-377. - Mode of access: <http://www.informaworld.com/smpp>.
9. Polat F. Inclusion in education: A step towards social justice // International Journal of Educational Development. - 2011. - Vol. 31. - № 1. - P. 50-58. - Mode of access: <http://www.sciencedirect.com/science>.

Дата поступления: 30.03.2020.

УДК 376

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ
МЕЖДУНАРОДНОГО ГУМАНИТАРНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА****Е.В. Мелина, Д.Р. Галеева, К.А. Зарифов**

УВО «Университет управления «ТИСБИ», г. Казань, Россия

***Аннотация.** В статье рассмотрен вопрос включения всех групп населения в образовательный процесс с точки зрения международной практики. Приведены примеры важнейших международно-правовых актов по правам человека, лежащих в основе формирования инклюзивной среды в обществе, а также показана деятельность ЮНЕСКО в сфере продвижения системы инклюзивного образования.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, инклюзия, международное сотрудничество, международное соглашение, права человека.*

По оценкам ЮНЕСКО, среди детей, не зачисленных в школьную систему, один из трех страдает одной из форм инвалидности. Разрыв между обездоленными и не обездоленными учащимися очевиден не только с точки зрения отсутствия доступа к школе, но и с точки зрения различных результатов обучения. ЮНЕСКО действительно упоминает о глобальном кризисе в обучении, учитывая, что 250 млн. детей не имеют базовых знаний по чтению и счету, при этом в основном от данного кризиса пострадали бедные и более уязвимые дети [3].

Инклюзивное образование - это процесс, направленный на гарантированное право получить образование, независимо от различий, инвалидности или психофизических, социально-экономических и культурных недостатков, это процесс укрепления способности системы образования охватить всех учащихся, и поэтому его можно понимать как ключевую стратегию для достижения образования для всех.

В глобальном контексте включение в образование рассматривается как процесс, который учитывает различные образовательные потребности детей, молодежи и взрослых. Успешное инклюзивное образование обеспечивает совместное обучение всех групп населения в рамках интегрированной системы образования, и в то же время учитываются группы, находящиеся в неблагоприятном

положении, которые либо по-прежнему исключены из образования, либо не поддерживаются в необходимой степени в существующей системе.

Таким образом, инклюзия рассматривается как процесс удовлетворения разнообразных потребностей всех детей, молодежи и взрослых путем расширения участия в обучении, культурах и сообществах, а также сокращения и устранения исключений в рамках их образования. Он включает в себя изменения и модификации в содержании, подходах, структурах и стратегиях, с общим видением, охватывающим всех детей соответствующего возрастного диапазона, и убеждением в том, что регулярная система несет ответственность за обучение всех детей [1].

Конечная цель инклюзивного образования не ограничивается включением в учебный процесс, а заключается в социальной интеграции любого человека, содействии развитию каждого человека и общества в целом. Исходя из этого, важно усилить вмешательства, ориентированные на жизненные проекты отдельных лиц и групп, с тем, чтобы жизненный проект разрабатывался как в школе, так и в социальном контексте. Таким образом, школа, помимо предоставления права на образование для всех (права как на доступ, так и на участие), предоставит образовательные возможности, которые позволят всем ученикам развить свой потенциал и станут ресурсами для их сообществ.

Для Питера Миттлера, профессора Манчестерского университета, инклюзивное образование - это полная реформа системы образования с точки зрения педагогики и учебной программы. Данные реформы рассматриваются как намерение приветствовать все различия, такие как пол, национальность, культура, язык, академические достижения и инвалидность. Ученый М.Д. Скьортен также придерживается той же точки зрения, утверждая, что инклюзивное общество включает школы, детские сады и другие учреждения, приветствующие людей с социальной помощью. Здесь сущность включения становится неотъемлемой частью гуманизма, который утверждает, что все формы сегрегации противоречат универсальным моральным ценностям. Инклюзивное образование становится и остается ведущей идеей, которая вдохновила многие образовательные учреждения и преподавателей инициировать проекты по преобразованию культур и процедур в школах для разнообразия.

Предварительная работа по инклюзивному образованию уже была проведена в рамках сотрудничества в целях развития, в частности, со стороны ЮНЕСКО. Право несовершеннолетних на инклюзивное образование уже признано на международном уровне в законах, основанных во Всеобщей декларации прав человека. Во всех международных важных конвенциях, касающихся прав человека, признается право на образование без дискриминации, в том числе в прямой форме инвалидности и любого вида индивидуального разнообразия. Конвенция ООН о правах ребенка с 1989 г. может считаться наиболее широко ратифицированным правовым документом, и она устанавливает стандарты защиты прав несовершеннолетних, в том числе образовательные. Несмотря на это, различные слои населения в мире либо по-прежнему не имеют доступа к образованию, либо студенты преждевременно выбывают из формальной системы образования.

Обеспечение того, чтобы каждый человек имел равные возможности для развития образования, остается проблемой во всем мире. В Цели 4 в области устойчивого развития в области образования и Рамочной программе действий в области образования до 2030 г. ЮНЕСКО особое внимание уделяется включению и справедливости в качестве основы для качественного образования [2].

Конвенция ЮНЕСКО о борьбе с дискриминацией в области образования (1960 г.) и другие международные договоры о правах человека запрещают любое исключение или ограничение возможностей получения образования на основе социально обусловленных или предполагаемых различий, таких как пол, этническое/социальное происхождение, язык, религия, национальность, экономическое положение, способности.

В целом, в основе трансформации системы специального образования в глобальном контексте и развитии инклюзивных подходов в образовании лежат, прежде всего, важнейшие международно-правовые акты по правам человека Организации Объединенных Наций (ООН) и Организации ООН по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО).

К ним относятся: Всеобщая Декларация прав человека (ООН, 1948 г.); Декларация прав ребенка (ООН, 1959 г.); Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (ЮНЕСКО, 1960 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.); 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, г. Джомтьен, 1990 г.); Стандартные правила ООН по обеспечению равных возможностей для инвалидов (1993 г.); Саламанкская декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями (Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество (г. Саламанка, 1994 г.); Конвенция о правах инвалидов (ООН, 2006 г.); Декларация Организации Объединенных Наций о правах коренных народов (2007 г.).

В совокупности все эти международные документы провозглашают право каждого человека на образование и право получить такое образование, которое не дискриминировало бы его ни по какому из признаков.

Охват исключенных и маргинализированных групп и обеспечение их качественным образованием требуют разработки и реализации инклюзивной политики и программ. В этом контексте ЮНЕСКО продвигает системы инклюзивного образования, которые устраняют барьеры, ограничивающие участие и успеваемость всех учащихся, уважают разнообразные потребности, способности и характеристики и устраняют все формы дискриминации в среде обучения.

ЮНЕСКО сотрудничает с правительствами и партнерами в решении проблем, связанных с исключениями и неравенством в сфере образования. Среди маргинальных и уязвимых групп ЮНЕСКО особое внимание уделяет детям-инвалидам, поскольку они чрезмерно представлены среди тех, кто не имеет образования.

Все это предполагает значительные усилия со стороны государственных и неправительственных организаций, педагогического сообщества, родителей.

Необходимость таких усилий и активных целенаправленных действий по развитию инклюзивных подходов в интересах

обеспечения прав детей с инвалидностью на образование сейчас, как никогда, актуальна и очевидна.

Литература

1. Горюшина Е.А., Гусева Н.А., Румянцева Н.В. Повышение доступности реализации дополнительных общеобразовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья. [Текст]: Метод. рекомендации / Е.А. Горюшина, Н.А. Гусева, Н.В. Румянцева. - Ярославль: ЯГПУ, 2018. - 103 с.
2. Моргачева Е.Н. Зарубежный опыт инклюзивного обучения и возможности его использования в отечественной практике. [Текст] // Дефектология. - 2018. - № 3. - С. 59-65.
3. Unesco.ru. - URL: <http://unesco.ru/journal/> (дата обращения: 05.03.2020).

Авторы публикации

Мелина Елена Валериевна, директор Окружного учебно-методического центра по обучению инвалидов Приволжского федерального округа, директор АНО «Республиканский межвузовский центр по работе с лицами с ОВЗ», г. Казань.
E-mail: emelina@tisbi.ru

Галеева Дарья Руслановна, специалист ОУМЦ по обучению инвалидов ПФО УВО «Университет управления «ТИСБИ», г. Казань.

Зарифов Камил, студент-бакалавр УВО «Университет управления «ТИСБИ», г. Казань.

INCLUSIVE EDUCATION IN THE CONTEXT OF INTERNATIONAL HUMANITARIAN COOPERATION

Melina E., Director of the District Training and Methodological Center of the Volga Federal District for the Training of the Disabled, Director of the Republican Interuniversity Center for Work with Individuals with HIA, Kazan.
E-mail: emelina@tisbi.ru

Galeeva D., Specialist of the OUMC for the Education of Persons with Disabilities VFD, the University of Management «TISBI», Kazan.

Zarifov K., student-bachelor of the University of Management «TISBI», Kazan.

***Abstract.** The article considers the issue of including all population groups in the educational process from the point of view of international practice. Examples of the most important international legal acts on human rights that underlie the formation of an inclusive environment in society are given. As well as UNESCO's activities in promoting inclusive education.*

***Keywords:** inclusive education, inclusion, international cooperation, international agreement, human rights.*

References

1. Goryushina E., Guseva N., Rumyantseva N. Increasing the availability of additional General education programs for children with disabilities. [Text]: Method. recommendations / E. Goryushina, N. Guseva, N. Rumyantseva. -Yaroslavl: YAGPU publishing house, 2018. -103 p.
2. Morgacheva E. Foreign experience of inclusive education and the possibility of its use in domestic practice. [Text]// Defectology. - 2018. - № 3. - P. 59-65.
3. Unesco.ru. - URL: <http://unesco.ru/journal/> (accessed: 05.03.2020).

Дата поступления: 10.03.2020.

УДК 159.9.07

ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Е.С. Гринина, Н.Г. Силютин

ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
г. Саратов, Россия

***Аннотация.** В статье поднимается проблема эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, выступающего в качестве значимого фактора реализации инклюзивного образования. На материале эмпирического исследования выявлено его своеобразие у рассматриваемой категории детей, проявляющееся в трудностях идентификации эмоций, как собственных, так и окружающих людей, бедности эмоционального словаря, недостаточном понимании взаимосвязи между событиями и их эмоциональными последствиями, в снижении возможностей эмоционального сопереживания и т.д. Констатируется необходимость организации целенаправленной психологической работы по развитию эмоционального интеллекта у детей с умственной отсталостью.*

***Ключевые слова:** эмоциональная сфера, эмоциональный интеллект, умственная отсталость, дети с умственной отсталостью, эмоциональная сфера детей с умственной отсталостью, эмоциональный интеллект детей с умственной отсталостью.*

В настоящее время существенно расширяется трактовка понятия «интеллект». Наряду с традиционным пониманием, связанным прежде всего с уровнем развития познавательных функций и мыслительных способностей, выделяют также натуралистический, пространственно-кинестетический, социальный, эмоциональный и др. виды интеллекта. Значительную роль в развитии человека и его адаптации в обществе играет эмоциональный интеллект. Нарушение или недостаточность способности осознавать и понимать эмоции, как собственные, так и других людей, могут обуславливать трудности взаимодействия с окружающими, деструктивность поведения, нарушения социализации и т.д.

Особенно актуальной проблема интеллектуального интеллекта становится в контексте инклюзивного образования. Умение ребенка

идентифицировать эмоции, как свои собственные, так и окружающих людей, выстраивать логические связи между событиями и явлениями и их эмоциональными последствиями является значимым условием его включения в образовательное пространство, интеграции в общество сверстников, включения в образовательный процесс в целом.

У детей с умственной отсталостью констатируются нарушения интеллектуального развития, при этом на первый план выступает дефектность познавательной сферы: мышления [8], памяти [11], внимания [4] и т.д. Эмоциональная сфера считается более сохранной, однако и она имеет выраженное своеобразие [2, 9]. Так, дисфункциональность эмоциональной сферы выступает, в частности, одним из факторов деструктивного взаимодействия умственно отсталых детей со сверстниками [5]. В то же время эмоциональный интеллект таких детей до настоящего времени не привлекал пристального внимания исследователей. Для решения актуальных на сегодняшний день проблем абилитации, реабилитации и социализации лиц с умственной отсталостью, а также реализации инклюзивного образования именно исследование эмоционального интеллекта и специфики его формирования приобретает особую актуальность.

С самого рождения человек способен испытывать разнообразные эмоции: радость, страх, грусть, гнев, гордость, стыд и т.д. Эмоции сопровождают различные виды активности, переживания человека, отражают субъективное отношение к тем или иным событиям и явлениям. Положительные эмоции возникают в ситуации безопасности, удовлетворения значимых потребностей. Отрицательные эмоции человек испытывает в ситуациях дискомфорта, фрустрации потребностей. Для того чтобы ребенок смог успешно адаптироваться в обществе, ему нужно научиться контролировать свои чувства и эмоции, осознанно влиять на них и уметь распознавать эмоции и чувства других людей, т.е. обладать развитым эмоциональным интеллектом.

Под эмоциональным интеллектом понимают способность человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач [7].

Значительные изменения в психическом развитии ребенка происходят в младшем школьном возрасте - периоде жизни от 6 до 10 лет. В процессе учебной деятельности совершенствуются

познавательные функции: сенсорно-перцептивные, умственные, мнемические и др. Не менее важные изменения происходят и в эмоционально-волевой сфере младшего школьника. А.В. Алешина, С.Т. Шабанов отмечают, что эмоциональное развитие в младшем школьном возрасте имеет свои особенности, которые в дальнейшем будут определять специфику формирования эмоционального интеллекта. В этом возрасте все отношение к миру имеет тенденцию проявлять эмоциональную ориентацию, которая базируется на позициях «хорошо» и «плохо» [1].

Е.И. Изотова считает очень важным, чтобы ребенок овладел способностями, которые входят в понятие эмоционального интеллекта, а именно:

- умением контролировать свои чувства;
- способностью сознательно влиять на свои эмоции;
- способностью распознавать и признавать чувства других, представлять себя на месте другого человека, сочувствовать ему;
- способностью использовать свои эмоции на благо себе и другим;
- способностью распознавать свои чувства и принимать их такими, какие они есть;
- способностью эффективно общаться с другими людьми, находить с ними общий язык [6].

Факторами, влияющими на формирование эмоционального интеллекта, являются актуальный и потенциальный уровни психического развития ребенка в целом, а также воздействие социального окружения, достаточный круг общения, разнообразие жизненных ситуаций, участником которых становится ребенок. Эти факторы могут оказывать негативное влияние на развитие эмоционального интеллекта в случае, если у ребенка диагностируется умственная отсталость.

У детей с умственной отсталостью эмоциональная сфера характеризуется незрелостью, недоразвитием. С.Я. Рубинштейн характеризует эмоции и чувства умственно отсталых школьников как недостаточно дифференцированные, более примитивные, чем в норме, полярные. Высшие чувства у таких детей развиваются очень медленно, дефицитарно, а иногда не формируются вовсе. Проявлением незрелости эмоциональной сферы и личности умственно отсталого школьника является значительное влияние эгоцентрических эмоций на оценочные суждения. Наиболее высоко ребенок с умственной

отсталостью оценивает тех, кто ему приятен, кто ближе к нему. Так он оценивает не только людей, но и события окружающей жизни – хорошо то, что приятно [10].

Развитие эмоциональной сферы умственно отсталого ребенка характеризуется некоторыми особенностями:

- Во-первых, чувства умственно отсталого ребенка долгое время недостаточно дифференцированы. В этом отношении он чем-то похож на дошкольника. Известно, что очень маленькие дети имеют небольшой спектр переживаний: они либо очень довольны чем-то, счастливы, либо, наоборот, расстроены и плачут. Однако у нормального старшего ребенка можно наблюдать много различных оттенков переживания. Например, от получения хорошей оценки могут появиться смущение, радость, чувство удовлетворенной самооценки. Переживания умственно отсталого более примитивны, он испытывает только удовольствие или неудовольствие, и почти нет дифференцированных тонких оттенков переживаний.

- Во-вторых, чувства умственно отсталых детей часто бывают неадекватны, непропорциональны воздействиям внешнего мира. У некоторых детей можно наблюдать чрезмерную легкость и поверхностность переживаний серьезных жизненных событий, быстрые переходы от одного настроения к другому. У других детей наблюдаются чрезмерная сила и инертность переживаний, возникающих по незначительным поводам. Например, незначительная обида может вызвать очень сильную и длительную эмоциональную реакцию. Под властью желания куда-то пойти, увидеть кого-то умственно отсталый ребенок не может затем отказаться от его удовлетворения [3].

Указанные особенности эмоциональной сферы обуславливают трудности формирования и развития эмоционального интеллекта детей с умственной отсталостью.

Целью эмпирического исследования выступало изучение своеобразия эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Сравнительное эмпирическое исследование осуществлялось с привлечением 20 испытуемых младшего школьного возраста (8-10 лет).

Для диагностики эмоционального интеллекта у младших школьников составлена диагностическая программа, включающая следующие методики:

1. Методика «Что – почему – как».

2. Методика «Эмоциональная идентификация».

3. Методика «Эмоциональная пиктограмма».

Все перечисленные методики диагностики эмоционального интеллекта доступны для выполнения детям младшего школьного возраста с умственной отсталостью и их нормально развивающимся сверстникам, малоэнергозатратны и не требуют большого количества времени на выполнение.

Рассмотрим подробнее полученные в ходе исследования результаты.

Анализ данных, полученных по методике «Что – почему – как», показал, что средний результат нормально развивающихся младших школьников составляет 4,7 балла, а для умственно отсталых детей - 1,9 балла.

Для большинства детей с нормально протекающим развитием характерен высокий уровень готовности учитывать эмоциональное состояние другого человека, сопереживать. Он выявлен у 70% испытуемых, в то время как у детей с умственной отсталостью он выявлен не был. Средний уровень готовности ребенка учитывать эмоциональное состояние другого человека, сопереживать выявлен у 30% младших школьников без патологии развития и 40% детей с умственной отсталостью.

У младших школьников с умственной отсталостью преобладает низкий уровень готовности учитывать эмоциональное состояние другого человека, сопереживать: он выявлен у 60% испытуемых. Школьники с нормально протекающим развитием способны учитывать эмоциональное состояние другого человека, сопереживать.

Большинство младших школьников с умственной отсталостью со средним уровнем на вопрос: «Что Таня (Юра) сказала (сказал) ребятам?», ответили, что она (он) жалуется учителю. На вопрос: «Почему Таня (Юра) так поступила (поступил)?», ответили: «чтобы не смеялись», а на вопрос: «Как бы ты поступил(а) в такой ситуации?», одни отвечали, что не знают, а другие говорили, что надо сказать учителю. Многие дети с низким уровнем готовности учитывать эмоциональное состояние другого человека не могли ответить на вопросы, а если отвечали, то ответы были примитивными. Это говорит о том, что дети не могут оценить эмоциональное состояние другого человека и не могут выразить свое эмоциональное отношение к этому.

По методике «Эмоциональная идентификация» выявлено, что средний результат нормально развивающихся младших школьников

составляет 6,7 балла, а для умственно отсталых детей - 2,5 балла. У большинства нормально развивающихся детей младшего школьного возраста преобладает высокий уровень развития идентификации эмоций различных модальностей (60%), а у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью наблюдается низкий уровень особенностей идентифицировать эмоции (80%). Средний уровень был выявлен: 40% - у нормально развивающихся младших школьников и 20% - у умственно отсталых младших школьников. У детей с умственной отсталостью не был выявлен высокий уровень, а у нормально развивающихся детей – низкий уровень. Младших школьников с умственной отсталостью с высоким уровнем развития идентификации эмоций различных модальностей выявлено не было. Умственно отсталые младшие школьники со средним уровнем определили более половины изображений на картинке эмоциональных выражений персонажей (радость, печаль, спокойствие, удивление). В то же время им потребовалась содержательная помощь: объяснялось, что означают эти эмоции, в каких обстоятельствах они могут выражаться. Дети с низким уровнем не смогли определить практически все эмоциональные выражения персонажей на картинках (презрение, отвращение, удивление, стыд, интерес, гнев, страх).

По методике «Эмоциональная пиктограмма» было выявлено, что средний результат нормально развивающихся младших школьников составляет 9,9 балла, а для умственно отсталых детей - 3,4 балла. У большинства нормально развивающихся детей младшего школьного возраста (70%) преобладает высокий уровень способности к воспроизведению основных эмоциональных состояний и их вербализации, а у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью наблюдается преимущественно низкий уровень - у 90% испытуемых. Средний уровень был выявлен у 3-х нормативно-развивающихся детей (30%) и у 10% детей с умственной отсталостью. У детей с умственной отсталостью не был выявлен высокий уровень, а у детей с нормативным развитием – низкий уровень исследуемого качества. Младших школьников с умственной отсталостью с высоким уровнем воспроизведения основных эмоциональных состояний и их вербализации не было выявлено. В ходе исследования был выявлен один младший школьник с умственной отсталостью, у которого отмечались трудности в изображении некоторых эмоций (удивление, любовь, зависть, ревность, презрение). Ему потребовалась содержательная помощь, которая заключалась в объяснении понятий.

Дети с низким уровнем не смогли изобразить предлагаемые эмоции, испытывали затруднения при трактовке большей части понятий. Они смогли изобразить только радость, грусть. Это говорит о том, что в ряде случаев умственно отсталые дети не могут понять, воспроизводить, вербализовать эмоциональные понятия.

Таким образом, можно констатировать, что для младших школьников с умственной отсталостью характерен низкий уровень развития эмоционального интеллекта. Они испытывают затруднения при необходимости идентифицировать эмоциональное состояние другого человека, учитывать его в процессе взаимодействия, низкой оказывается сформированность способности к эмоциональному сопереживанию, отмечается бедность словаря эмоций, что может обуславливать трудности социализации и интеграции таких детей в общество. Выявленные особенности эмоционального интеллекта детей с умственной отсталостью позволяют констатировать необходимость целенаправленной психологической работы по его развитию и коррекции недостатков эмоциональной сферы детей рассматриваемой группы. Полагаем, что только в условиях оптимизации развития эмоционального интеллекта детей с умственной отсталостью возможна конструктивная и эффективная реализация идей инклюзивного образования.

Литература

1. Алешина А.В., Шабанов А.В. Эмоциональный интеллект для достижения успеха. - М.: Речь, 2012. - 336 с.
2. Вахлинова А.А. Изучение интеллектуальной регуляции эмоций у младших школьников с нарушениями интеллект: В сб.: Теория и методика обучения и воспитания в современном образовательном пространстве: Сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф., 2018. - С. 26-31.
3. Воронкова В.В. Эмоционально-волевые процессы умственно отсталых детей. - М.: Гардарика, 2005. - 432 с.
4. Гринина Е.С. Возрастная динамика развития внимания у школьников с умственной отсталостью // Вестник Саратовского областного инст. развития образования. - 2015. - № 2. - С. 44-49.
5. Гринина Е.С. Особенности возникновения конфликтов в межличностных отношениях школьников с интеллектуальным недоразвитием // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. - 2008. - № 51. - С. 187-190.
6. Изотова Е.И. Амплификация эмоционального развития детей в условиях дошкольного учреждения // Психолог в детском саду. - 2007. - С. 57-77.
7. Истратова О.Н. Справочник психолога начальной школы. - М.: Феникс, 2014. - 448 с.

8. Матасов Ю.Т. Интегративная характеристика развития мышления умственно отсталых школьников // Дефектология. - 1997. - № 2. - С. 3-8.
9. Петряева Л.Н., Шипова Л.В. Проблема исследования эмоционального развития умственно отсталых детей в зарубежной психологии // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). - 2015. - № 11. - С. 852-859.
10. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника: Ученое пос. - М.: Просвещение, 1979. - 192 с.
11. Шаповалова О.Е., Пушкина Е.О. Изучение памяти умственно отсталых младших школьников // Казанская наука. - 2014. - № 6. - С. 222-224.

Авторы публикации

Гринина Елена Сергеевна, канд. психол. наук, доцент, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского.

E-mail: elena-grinina@yandex.ru

Силюткина Наталья Геннадьевна, студентка, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского.

E-mail: bezzubtzeva.natali@yandex.ru

STUDYING OF EMOTIONAL INTELLIGENCE YOUNG PUPILS WITH MENTAL RETARDATION

Grinina E., candidate of psychological sciences, associate professor, Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky.

E-mail: Elena-grinina@yandex.ru

Silyutina N., student, Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky. E-mail: bezzubtzeva.natali@yandex.ru

Abstract. *The article raises the problem of emotional intelligence of children of primary school age with mental retardation, which acts as a significant factor in the realization of inclusive education. The material of the empirical study revealed its specificity in the category of children under consideration, manifested in the difficulties of identifying emotions, both own and surrounding people, poverty of the emotional dictionary, lack of understanding of the relationship between events and their emotional consequences, in reducing the possibilities of emotional empathy, etc. It is stated that there is a need to organize targeted psychological work on the development of emotional intelligence in children with mental retardation.*

Keywords: *emotional sphere, emotional intelligence, mental retardation, children with mental retardation, emotional sphere of children with mental retardation, emotional intelligence of children with mental retardation.*

References

1. Aleshina A., Shabanov A. Emotional intelligence for success. - M.: Speech, 2012. - 336 p.
2. Vakhlinova A. Studying the intellectual regulation of emotions in younger students with intellectual disabilities // In the collection: Theory and methods of training and education in

the modern educational space, a collection of materials of the IV International Scientific and Practical Conference, 2018. - P. 26-31.

3. Voronkova V. Emotional-volitional processes of mentally retarded children. - M.: Gardarika, 2005. - 432 p.

4. Grinina E. Age dynamics of attention development in schoolchildren with mental retardation // Bulletin of the Saratov Regional Institute for the Development of Education. - 2015. - №. 2. - P. 44-49.

5. Grinina E. Features of the occurrence of conflicts in the interpersonal relations of students with intellectual underdevelopment // Bulletin of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen. - 2008. - №. 51. - P. 187-190.

6. Izotova E. Amplification of the emotional development of children in a preschool institution // Psychologist in kindergarten. - 2007. - P. 57-77.

7. Istratova O. Reference psychologist primary school. - M.: Phoenix, 2014. - 448 p.

8. Matasov Yu. Integrative characteristic of the development of thinking of mentally retarded students // Defectology. - 1997. - №. 2. - P. 3-8.

9. Petryaeva L., Shipova L. The problem of studying the emotional development of mentally retarded children in foreign psychology // Modern studies of social problems (Electronic scientific journal). - 2015. - №. 11. - P. 852-859.

10. Rubinstein S. Psychology of a mentally retarded schoolboy: A scientific guide. - M.: Education, 1979. - 192 p.

11. Shapovalova O., Pushkina E. Studying the memory of mentally retarded primary schoolchildren // Kazan Science. - 2014. - №. 6. - P. 222-224.

Дата поступления: 10.03.2020.

УДК 364.04 + 349.3

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЭКСТРАБИЛИТИ В ИЗМЕНЕНИИ
КОНЦЕПЦИИ ПОДХОДА «НЕ МЫ ИНВАЛИДУ,
А ИНВАЛИД - ОБЩЕСТВУ И ГОСУДАРСТВУ»****И.Ф. Касацкая¹, О.Б. Колпашиков², К.В. Баранников³**

¹РГПУ им. А.И. Герцена, РУМЦ по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ,
г. Санкт-Петербург, Россия

²АНО «Белая трость», г. Екатеринбург, Россия

³ООО «Институт дизайна управления и конкурентных стратегий»,
г. Екатеринбург, Россия

***Аннотация.** Статья рассматривает проблему необходимости внесения изменений в существующий в современном обществе стереотип отношений к людям с инвалидностью. Актуальность данной статьи не вызывает сомнения, так как выдвигание теории развития дополнительных способностей экстрабилити существенно изменило подход к взаимоотношениям людей с инвалидностью и без нее.*

***Ключевые слова:** инклюзия, инклюзивное образование, экстрабилити, признание, государственная политика, незрячие, глухонемые, социальная политика, опека, попечительство, инновационные проекты, общественный стереотип, ограниченные возможности здоровья, человек с инвалидностью, психофизические отклонения, специальное образование, благотворительность, врачебная помощь, историческое прошлое, адаптация, социальная изоляция, концепция, социальные проблемы, умалишенные, душевнобольные, социальная работа, трудоустройство, социальное обеспечение, земство, богадельни, наркомат социального обеспечения, конвенция, права инвалидов, опорно-двигательный аппарат.*

Одной из важных социальных проблем современного общества по-прежнему видится проблема планомерного изменения общественного стереотипа в отношении людей с инвалидностью и с ограниченными возможностями (ОВЗ). В XXI в. произошел существенный сдвиг в этом направлении. Сегодня отношение к людям, оказавшимся в социальной изоляции ввиду своих ограниченных возможностей, изменилось по сравнению даже с недавним прошлым. Кроме того, говоря об оказании помощи человеку с инвалидностью, в обиход вошло такое понятие, как экстрабилити – «дополнительные способности, развивающиеся у человека с инвалидностью по причине адаптации к жизни с ограничениями здоровья» [1]. Таким образом,

инклюзивное образование сегодня старается учесть как образовательные потребности всех нуждающихся детей и взрослых с ОВЗ, так и поддерживать их творческое индивидуальное самовыражение в процессе социальной интеграции, в поиске новых возможностей и, в том числе, новых профессий в безбарьерной среде. Иными словами, благодаря идеологии экстрабилити меняется парадигма взаимодействия людей, создаются предпосылки к реализации прав и свобод без границ и барьеров, на равных.

Формирование такого подхода пришло не сразу. Изменения в отношении к людям с инвалидностью были заложены давно. И чтобы оценить сегодняшнее отношение к инвалидам и к созданию возможностей для изменения концепции подхода «не мы инвалиду, а он обществу и государству», необходимо обратиться к историческому прошлому российской государственной политики и российского общества.

Проведенные в начале XXI века исследования российской системы специального образования дают возможности проследить пять периодов в развитии отношений общества и государства к людям с психофизическими отклонениями: от права на жизнь (X в. - нач. XVIII в.), права на призрение (XVIII в. - нач. XIX в.), права на специальное обучение (нач. XIX в. - 30-е гг. XX в.), законодательно гарантированное право на специальное образование (30-е гг. XX в. - 1990 г.) пришли к праву на получение качественного образования (1990 г. - настоящее время) [2].

Необходимо отметить тот факт, что после отмены в России в середине XIX в. крепостного права, изменения общественного уклада и развития системы попечения была проделана большая работа по оказанию помощи «калекам, слепым, глухим, умалишенным, душевнобольным и пр. обиженным Богом людям». Земские статистики XIX в. указывали на то, что физические недостатки людей сплошь и рядом ведут к обнищанию населения, и развитие системы попечительства сыграло очень большую роль в изменении подхода к оказанию помощи людям с ограниченными возможностями - от детей до престарелых граждан [3].

Деятельность российских попечительств заслуживает внимания своим богатым опытом и по причине возможности использования опыта в сегодняшней системе помощи. В начальной стадии формирования и ведения благотворительной деятельности попечительства в большинстве случаев не имели особой организации.

Их благотворительная деятельность выражалась в простой раздаче денежных сумм нуждающемуся населению. Но стремление упорядочить эту работу, сделать ее более целенаправленной в соответствии с духом и потребностями времени в конечном итоге выразилось в определении разветвленной системы [4].

К примеру, попечительства оказывали широкую врачебную помощь незрячим. Этим в России занимались 29 попечительств, действовавших в различных городах. Кроме того, за счет попечительств в разных городах действовали 23 училища для слепых. Кроме подготовительной школы и общеобразовательного курса, слепые дети должны были проходить курс одного из ремесел: щеточного или корзинного, сапожного или ткацкого мастерства. Сверх того, слепые обучались музыке, пению, настройке роялей, иногда массажу, вязанию чулок, платков и кружев [5].

Помимо открытых в России с начала XIX в. институтов для слепых мальчиков, слепых девочек, убежища для взрослых слепых девиц, богаделен для слепых женщин, приюта для слепых детей, убежища слепых в память известного окулиста, доктора Блессига (для ремесленного обучения способных к труду незрячих взрослых обоего пола), было учреждено «Попечительство императрицы Марии Александровны». В конце XIX в. в Санкт-Петербурге было открыто «Главное попечительство для призрения нуждающихся семейств воинов, которое имело 966 местных попечительств во всех губерниях Российской империи. Основной категорией призреваемых стали молодые солдаты, потерявшие зрение во время военных действий. Кроме врачебной и финансовой помощи им еще оказывалась помощь в обучении ремеслам [6].

В конце XIX в., а точнее 3 мая 1898 г., в Санкт-Петербурге было образовано попечительство о глухонемых. Целью его создания стало: во-первых, открытие для взрослых глухонемых мастерских, домов трудолюбия, поиск дешевых квартир, организация трудоустройства, оказание помощи в помещении престарелых и увечных в богадельни и другие подобные учреждения; во-вторых, открытие школ, учебных мастерских, приютов для малолетних глухонемых, обеспечение жильем, выдача пособий нуждающимся семьям, имеющим на иждивении глухонемых. Кроме того, попечительство занималось вопросами организации курсов с целью подготовки учителей в школы для глухонемых, руководило их открытием и изданием брошюр с разработанными методами обучения глухонемых и т.д. [7]. В то же

время оставался целый ряд важных вопросов в оказании помощи глухонемым людям. В материалах о положении глухих в России, вышедших в 1901 г., отмечается, что: «Надо было путем печати ознакомить русское общество как с существованием, так и с задачами попечительства; надо было изъять из житейского употребления ту неверную карикатуру глухонемого, которую веками рисовало себе общество, руководствуясь суеверием, рутиной, а не истинным знакомством с духовной и физической природой глухонемого; надо было доказать обществу, что глухонемой вполне заслуживает того, чтобы на него было обращено серьезное внимание». С целью разностороннего информирования населения было написано большое количество статей в периодической прессе, публично прочитаны научно-популярные лекции на темы: «Как учат глухонемых говорить», «Глухонемой и его душевный мир», «Глухонемота, ея происхождение и борьба с нею» и т.д. Уделяется внимание подготовке и печати методической литературы для использования при обучении в школах и училищах. К примеру, «Методика обучения глухонемых речи, письму и чтению», «Учебник физики для глухонемых», «Сборник статей и рассказов для глухонемых детей старшего возраста» и пр. С целью поставить вопрос обучения глухонемых на высокий уровень, чтобы облегчить практическую работу, а это важная задача теоретического блока знаний о работе с глухонемыми, были организованы курсы для подготовки преподавателей и разработаны специальные программы, в которые вошли знания по методикам образовательных дисциплин, анатомии и физиологии, элементарные сведения по психологии и прикладным дисциплинам [8].

В Положении о глухонемых в России отмечается тот факт, что русское общество того времени не привыкло к решительным реформам и с недоверием относится к стремлению вынести приговор традициям отжившего прошлого. Успеха в отношении к глухонемым можно было ожидать «только лишь при условии совершенно иных отношений к глухонемому как со стороны семьи, так и со стороны всего русского общества». При этом подчеркивалось, что «глухонемота есть болезнь, а при современном положении наших знаний целесообразнее предупредить болезни и одной из главных забот видится профилактика глухонемоты» [9]. Кроме заботы о слепых и глухонемых инвалидах, в этот период времени создаются приюты для умственно отсталых (в том числе и в стадии дебильности) детей, хронически нервнобольных детей, больных эпилепсией, для неизлечимо больных

детей. Они открывались «на добровольные жертвы всей России, на народные копейки от ее щедрот...». Ежегодные всероссийские сборы пожертвований на «дело призрения детей, страдающих безумием и эпилепсией», давали возможность вести попечительскую деятельность в направлении организации приютов, домов милосердия и прочих учреждений для детей-инвалидов [10]. Попечительства взяли на себя роль координаторов и организаторов. Разновидность деятельности попечительств, а среди них были санитарные попечительства, школьные попечительства, попечительства о бедных воспитанниках, попечительства о детях-сиротах, о слепых, о глухих, приходские попечительства, давала возможность охватить помощью и участием в судьбе все категории населения, нуждающегося в помощи.

Проблемы помощи людям с инвалидностью и пожилым гражданам были неотъемлемой частью деятельности российских земств. В конце XIX в. законодательные акты российского правительства статьями 580 и 584 «О мирском призрении в селениях вообще» Устава о призрении 1898 г. регламентировали деятельность земств в их отношении к призреваемым из числа престарелых и дряхлых граждан и имеющих увечья членов сельских обществ. Исследователи отмечают следующие основные направления в деле общественного призрения в земствах, сложившиеся в период с 1901 по 1913 годы. Это содержание земской богадельни; призрение нижних чинов и тех, кто лишился зрения; организация выдачи пособий бедным, которые живут вне благотворительных заведений, а также выделение пособий обществу попечения о бедных (сюда входили ежемесячные и единовременные пособия, содержание дешевых столовых и чайных); выдача пособий семьям военнослужащих из числа нижних чинов запаса и ратников ополчения; содержание приюта подкидышей. Количество лиц, нуждающихся в помощи, значительно возросло в России за счет беженцев из числа сельского населения, которые после отмены крепостного права переезжали в город в поисках лучшей жизни, инвалидов войн конца XIX - начала XX вв., детей-сирот, чьи родители погибли во время войны, детей лиц, ушедших на фронт.

К 1917 г. рост благотворительной помощи, за счет которой было возможно организовывать деятельность попечительств, заметно снизился, в том числе за счет падения уровня доходов населения, а также за счет увеличения количества нуждающихся в помощи. После революции 1917 г. и установления Советской власти Наркомат

социального обеспечения уделяет внимание помощи инвалидам гражданской войны, стараясь обеспечивать беспомощным долечивание, протезирование, профессиональное обучение и переобучение, медицинский уход [11]. Губернские комиссариаты на местах начинают формировать отделы по призрению детей и престарелых, помощи людям с инвалидностью I, II и III групп с обслуживанием как стариков, так и молодежи. Государством вырабатывается такой механизм помощи, когда «полный увечный инвалид» обеспечивается пенсией по нетрудоспособности или помещается в Дом инвалидов. Для трудоспособных людей с инвалидностью организовывались школы-мастерские. Те из трудоспособных, которые жили в общежитии (под патронатом), лишались права пенсии. В культурно-просветительском плане для лиц, пользовавшихся социальным обеспечением, предоставлялся бесплатный доступ к библиотекам, клубам и театрам [12].

С течением времени после революции 1917 г. в социальной политике Советского Союза формируется декларативный характер заботы государства о своих гражданах. Люди с ограниченными возможностями, с одной стороны, получают стабильную государственную поддержку с удовлетворением их базисных потребностей, как жертвы, нуждающиеся в постоянной заботе и внимании и чья судьба определена профессионалами. И в то же время от них требуют принятия собственной неполноценности и приспособления к социальной среде. Отношение государства к людям с инвалидностью определяется через понятие «трудоспособность», то есть способность или неспособность к труду, а именно «вносить вклад в общественное благосостояние и материально себя обеспечивать». Принятая в 1918 г. Конституция в ст. 18 провозглашает: «Труд должен быть обязательным для всех». Как отмечают исследователи, в Советское время тот инвалид был достоин заботы, кто «вносил посильный вклад в выполнение своей гражданской обязанности». Рассмотрение человека с ограниченными возможностями как «трудовой ресурс» сохраняется и после Великой Отечественной войны 1941-1945 годов. Забота и трудоустройство осуществляются «на основе признания их военного подвига и трудового участия» [13].

История социальной политики середины XX в. на основе проведенного анализа отмечает тот факт, что, избегая официального признания социальных проблем в «благополучном» Советском обществе, в то же время было нежелательным присутствие увечных

нетрудоспособных людей. Людей с инвалидностью изолируют в специальных учебных заведениях, интернатах, производствах для инвалидов, и при этом возможность их самостоятельного передвижения обеспечивается по остаточному принципу. В созданных для престарелых и людей с инвалидностью заведениях действовали клубы, библиотеки, кинозалы. При этом доступ людей с инвалидностью в такие же заведения для здоровых людей был исключен. Те же перекосы касались и возможности выбора людьми с инвалидностью профессии и трудоустройства, которые влияли на наличие трудового стажа и последующее увеличение пенсии по инвалидности. Выбор жизненного пути человеком с инвалидностью регламентировался рекомендациями трудовой комиссии. Таким образом, человек с инвалидностью перешел в обществе на позицию иждивенца с психологией покорности и комплексом «неоплатного долга» перед государством. Постепенно такое положение перешло в социальную пассивность людей с инвалидностью и сформировалось в своеобразный общественный стереотип в отношении этой категории граждан. Существовавшая проблема взаимоотношений общества и людей с инвалидностью была закрыта для публичного обсуждения до начала 90-х годов XX в. [14].

XXI в. ознаменовался тем, что в 2008 г. Россия подписала Конвенцию о правах инвалидов, принятую Генеральной ассамблеей ООН в 2006 г. В 2012 г. Россия ратифицировала Конвенцию и взяла на себя обязательства выполнять прописанные в ней положения. Важнейшим аспектом Конвенции ООН «О правах инвалидов» является то, что она рассматривает инвалидность не как медицинский факт, а как социальную проблему. Вот почему право детей с ограниченными возможностями здоровья на специальные образовательные условия впервые было зафиксировано в Российской Федерации в 2012 г. в Федеральном законе «Об образовании в РФ». В ст. 2 п. 27 упомянутого Закона было закреплено понятие «инклюзивное образование» [15].

В настоящее время инклюзивное образование как явление проходит в России начальную стадию формирования. Но уже с момента перехода к системе инклюзивного образования российскому обществу потребовались изменения в отношении к людям с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, и вместе с этим возникла необходимость создания просветительской системы в вопросах уважения их прав и достоинства. Вот почему с целью формирования профессиональной компетентности для взаимодействия

с людьми с ограниченными возможностями было организовано обучение специалистов, работающих в системе «человек-человек» (полиция, МЧС, здравоохранение и образование, пенсионное обеспечение и культура, органы исполнительной власти государственного и муниципального уровней и т.п.).

Инклюзивное образование изменило программы доступа людей с инвалидностью и лиц с ограниченными возможностями на проводимые культурные, спортивные, научные, социальные, международные и региональные мероприятия, форумы, концерты, фестивали. Вместе с этим потребовалась подготовка людей, которые могут оказывать помощь этой категории граждан, и создан институт обучения волонтеров из числа молодежи и студентов, а, следовательно, потребовалось сформировать программы обучения и привлечь «мастеров инклюзии» – преподавателей, имеющих соответствующий опыт. Накопленный опыт показал, что помочь понять человека с другими возможностями помогают тренировки с использованием технических средств реабилитации. К примеру, передвижение обучающихся из числа лиц без ограничений на инвалидном кресле, с завязанными глазами или обучение у мастеров с ментальными нарушениями либо с инвалидностью по слуху [16].

И опять же, обращаясь к историческому опыту, вспомним, что 200 лет назад один из создателей системы обучения людей с дефектами зрения и методов трудового и музыкального воспитания незрячих – Валентин Гаюи издает брошюру «Краткое изложение, служащее проспектом второго издания Опыта по воспитанию слепых». В брошюру включены семь кратких тезисов. Первый тезис гласит: «Необходимо дать возможность всем слепым заниматься трудом, избавив их от опасного и тяжелого бремени праздности, способствующей усвоению худых привычек и пороков».

В последнем, седьмом, тезисе Гаюи отмечает наличие как особого позитивного влияния людей с инвалидностью при инклюзивном взаимодействии и мотивацию к труду, так и особое качество слепых людей, которым они могут позитивно влиять на зрячих, а именно: деятельность слепых следует приводить как пример всем имеющим склонность к лени. Таким образом, Гаюи утверждает, что деятельность слепых должна служить примером соревнования для зрячей молодежи [17].

Для того чтобы представить масштаб изменений, произошедших с момента перехода в России к системе инклюзивного образования,

социальной и культурной инклюзии, нами был взят опыт работы Автономной некоммерческой организации «Белая трость» (г. Екатеринбург).

По данным Всемирного банка, в среднем 15% проживающих в мире людей – это люди с ограниченными возможностями здоровья, т.е. это крупнейшее меньшинство среди мирового сообщества, которое нуждается в повышении качества жизни [18].

Повышение социальной и деловой активности людей с инвалидностью и их окружения стало целью работы созданной в 2010 г. в Екатеринбурге некоммерческой организации «Белая трость», объединившей людей с инвалидностью (преимущественно с инвалидностью по зрению) и имеющих богатый опыт работы на открытом рынке труда.

Организация «Белая трость» начала проводить инклюзивные мероприятия, направленные на поиск инструментов, благодаря которым люди с инвалидностью могли бы позитивно влиять на людей без инвалидности. Спустя год совместно с организацией «Институт дизайна управления и конкурентных стратегий» при поддержке Свердловского областного центра реабилитации инвалидов провели инклюзивный семинар, в ходе которого впервые была «осуществлена первая попытка формализовать особые способности людей с инвалидностью по зрению, которые могли бы стать не столько конкурентными преимуществами, сколько реальными основаниями для партнерства и долгосрочного взаимодействия с представителями других социальных групп».

Полученные данные и позитивные результаты инклюзивных социальных проектов позволили президенту организации «Белая трость» Олегу Колпащикову и переводчику-филологу Михаилу Плешакову в 2013 г. выдвинуть теорию экстрабилити (Extrability - от англ. extra - дополнительный, высокого качества, высокого уровня и ability - способность), которая описывает дополнительные способности людей с инвалидностью, развивающиеся у человека с инвалидностью в результате физических ограничений, активной адаптации и успешной социализации [19].

При этом данные способности не востребованы в жизни обычного человека, но благодаря экстрабилити жизнь человека с инвалидностью кардинально меняется. Обладатели таких способностей говорят, что без инвалидности, как ни странно, они не смогли бы добиться новых, часто неожиданных для них самих,

результатов. В итоге проявления экстрабилити люди с инвалидностью искренне перестают сожалеть о своей инвалидности. По результатам опроса группы людей с ограниченными возможностями зрения и нарушениями опорно-двигательного аппарата было предложено несколько поведенческих признаков обладателей экстрабилити:

- появляется бóльшая самостоятельность - люди без инвалидности меньше предлагают помощь такому человеку; они чаще пользуются недоступной «обычным» инвалидам средой; чаще выходят из дома (в любую погоду);

- развиваются коммуникативные способности - люди без инвалидности чаще просят к ним в гости; они больше контактируют с представителями других культур; получают больше писем от новых людей, чаще переписываются с новыми людьми, все больше контактов оказываются долгосрочными;

- расширяется поле социальной активности - человеку с инвалидностью поступают предложения о профессиональной и творческой деятельности; его профессиональная деятельность чаще связана с людьми без инвалидности; его привлекают в качестве эксперта в темах, не связанных с инвалидами; он чаще учится в инклюзивных группах; он чаще просит о помощи (не стесняется этого);

- проявляется настойчивость - после получения отказа пытается осуществить свою идею еще раз;

- меняется экономическое поведение - человек с инвалидностью вкладывает личные средства в поездки; приглашает на обед в общественное место людей без инвалидности; чаще покупает одежду; платит за других [20].

Отличительной чертой экстрабилити является то, что развитие способностей основывается на чувстве внутреннего достоинства человека с ограниченными возможностями, взаимоуважения и ценности опыта преодоления кризисных жизненных ситуаций. Люди с инвалидностью, которые актуализировали такие способности, прежде пережили глубокий психологический кризис, но успешно его преодолели.

Изменения подхода к взаимоотношениям людей с инвалидностью и без нее привели к продвижению новых технологий. Примером может служить разработка синхронизатора ОК-Гугл по принципу универсального дизайна, позволившая незрячим людям

улучшить взаимодействие с окружающим миром, получать информацию и пользоваться услугами наравне со зрячими людьми.

Теория экстрабилити убеждает в том, что основой настоящей инклюзии образования являются организация инклюзивного взаимодействия между людьми с инвалидностью и взаимодействие между людьми без инвалидности и людьми с инвалидностью. При правильном взаимодействии человек без инвалидности учится у человека с инвалидностью, прирастая взаимными ресурсами друг от друга.

Когда мы попадаем в другую культуру, мы оцениваем ее через представителей этой культуры и начинаем сравнивать со своими образами и идеалами. Конечно, общаясь с людьми с инвалидностью, преподаватель представляет себя на их месте, и после этого отключается критика и все становится на свои места, включается доверие.

Работая над теорией и практикой экстрабилити, команда АНО «Белая трость» пришла к следующим выводам:

- При первом взаимодействии с людьми с инвалидностью люди без инвалидности умирают от страха, так как не знают, что им делать с людьми с инвалидностью.

- Никто не обучает инвалидов, как заботиться о не инвалидах.

- Для инвалида инвалид не страшен.

- Ответственность за инклюзивное взаимодействие лежит на инвалидах.

- Через инклюзивных волонтеров приходим к инклюзивному взаимодействию.

Изучение использования способностей экстрабилити продолжилось и в инклюзивных проектах организации «Белая трость» и ее партнеров.

В 2011-2012 годах появились следующие инклюзивные социальные проекты:

- «Праздник Белой трости», ставший с 2011 г. ежегодным в городах России, Латвии и других стран в день рождения Валентина Гаюи 13 ноября. Идеей стала демонстрация особых способностей людей с инвалидностью в обществе. Слепые и слабовидящие горожане прошли по центральным улицам, провели концерт во Дворце молодежи и спортивные состязания на Центральном стадионе с участием горожан с завязанными глазами.

· Проект «Паруса духа», идеей которого стали экспедиции с элементами гуманитарной миссии на парусно-моторном судне. В экспедициях участвует инклюзивный экипаж, который включает профессиональных яхтсменов, людей с инвалидностью, волонтеров без инвалидности, представителей разных национальностей и профессиональных культур. С 2011 г. в морских переходах приняло участие более 400 человек из 17 стран и 3 континентов.

· Проект «Молодежные инклюзивные игры». В рамках данного проекта проводятся спортивные и творческие активности с завязанными глазами. Команды включают учеников школ и студентов с инвалидностью и без инвалидности.

· Проект «Путешествие между мирами». Проект представляет собой 30-минутную экскурсию по городскому пространству, которую проводит незрячий специалист по ориентированию для зрячего человека с повязкой на глазах.

Какие результаты взаимодействия стали проявляться в инклюзивных социальных проектах? В начале взаимодействия люди без инвалидности переживают страх и сожаление по поводу инвалидности их собеседника или напарника. Однако после участия в мероприятии у людей появлялся интерес, они мотивированы к дальнейшему взаимодействию. Люди без инвалидности, участвовавшие в прогулках по городу с завязанными глазами, стали отмечать особую пространственную ориентацию слепых людей и особое доверие к себе и другим людям.

Профессиональные яхтсмены также отмечают особую память людей с ограничениями по зрению.

Совместно с коучинг-центром Станислава Гринберга (г. Екатеринбург) людей с ограничениями по зрению включали в группы, обучавшиеся коучингу. В результате обучения в инклюзивной группе общий уровень обучения всей группы оказался более высоким, чем в группах без участия людей с инвалидностью по зрению. Такую оценку высказали руководители коучинг-центра в Екатеринбурге. Кроме того, совместно с коучинг-центром были организованы тренинги в темной комнате с участием незрячих тренеров. В результате тренингов участники без инвалидности быстро обучались распознавать изменения эмоций по голосу, навыкам самопрезентации без использования внешней обратной связи. Также стоит отметить, что процесс командообразования в условиях темноты проходил в разы быстрее.

Под руководством президента Армянской федерации инвалидного спорта Самвела Ростомяна люди с инвалидностью по зрению приняли участие в обучении парусному спорту людей без инвалидности. В 2017 г. в инклюзивном парусном центре Armenian camp проведены инклюзивные 4-дневные курсы по парусному спорту для студентов World college. Люди с инвалидностью по зрению были задействованы в экипажах, благодаря чему понимание принципов движения яхты у новичков наступало быстрее, чем при традиционной форме обучения.

С 2015 г. совместно с ООО «Институт дизайна управления и конкурентных стратегий», Областной наркологической больницей и общественной организацией «Урал без наркотиков» АНО «Белая трость» реализует проект «Перекрестная реабилитация».

В результате тренингов, мастер-классов и деловых игр с участием людей с инвалидностью люди, находящиеся на реабилитации, преодолевающие зависимость, повышают самооценку и мотивацию к реабилитации. В процессе совместных мозговых штурмов людей с инвалидностью и преодолевающих зависимость появилась теория экстрабилити преодолевающих зависимости.

Совместно с Региональным кадровым центром государственного и муниципального управления с 2015 г. осуществляется образовательная программа по формированию коммуникативных компетенций при взаимодействии с людьми с ОВЗ.

В обучении люди с инвалидностью (представители основных нозологических групп инвалидности) выступают в роли тренеров в практико-ориентированных семинарах для работников сфер транспорта, медицины, общественного питания, образования, в обязанности которых входит взаимодействие с людьми с ОВЗ. Сотрудники ПАО «Аэропорт Кольцово» отмечали, что семинары с участием людей с инвалидностью в качестве тренеров также позволили им изменить отношение к клиентам без инвалидности с негативного на позитивное.

Совместно с ООО «Институт дизайна управления и конкурентных стратегий» во время проведения Молодежного экологического волонтерского Инклюзивного лагеря в 2018 г. были смоделированы и созданы тренинги, в процессе которых люди с ограничениями по слуху с помощью жестового языка обучают эмоциональному интеллекту представителей других социальных групп. Первые эксперименты были поставлены с участием людей с

инвалидностью по зрению и волонтеров, преодолевающих зависимости, из организации «Урал без наркотиков». В результате данные инклюзивные социальные проекты позволяют повысить ценность инклюзивного взаимодействия с помощью осознанного задействования особых талантов и способностей экстрабилити.

В 2016 г. в ходе сессии моделирования инклюзивного взаимодействия с участниками проекта «Школа мастеров инклюзии», проводимой при поддержке ПАО «Мегафон», было сформулировано следующее определение инклюзивного взаимодействия:

- Инклюзивное взаимодействие - это взаимодействие людей с инвалидностью с представителями других социальных групп в целях создания общего продукта, который имеет ценность для наиболее широкого спектра социальных групп. Инклюзивное взаимодействие предполагает включение всех скрытых и явных способностей человека с инвалидностью в процесс создания продукта.

Как можно понять, что способности высокого уровня, экстрабилити, используются в инклюзивном взаимодействии? Одним из основных критериев инклюзивного взаимодействия является следующий. Если мы заменяем в процессе инклюзивного взаимодействия человека с инвалидностью на человека без инвалидности, то качество взаимодействия продукта должно неузнаваемо измениться, а ценность должна упасть.

Таким образом, можно понять, что мы действительно использовали уникальные способности высокого уровня людей с инвалидностью - экстрабилити.

В результате осознанного задействования людей с инвалидностью и их особых способностей экстрабилити повышается ценность инклюзивного взаимодействия, важность инклюзивных социальных проектов; экономическая модель взаимодействия с людьми с инвалидностью движется от чистой благотворительной помощи к социальным инвестициям.

В результате использования особых способностей людей с инвалидностью экстрабилити на открытом рынке труда появляются профессии, на которые принимаются исключительно люди с инвалидностью. Яркий пример такой профессии - это гид-экскурсовод на выставке в темноте либо гид-экскурсовод в экскурсиях по городу. Задействование в этих профессиях людей без инвалидности по зрению существенно снизит качество услуги.

По опыту 9-летней работы организации «Белая трость» можно сказать, что люди с инвалидностью, участвующие в инклюзивных социальных проектах в течение двух-трех лет, обучаются не только элементам социализации. Они обучаются позитивно рефлексировать по поводу своего влияния на другие социальные группы, они учатся понимать и осознанно использовать свои особые таланты и способности экстрабилити. В результате этого часть таких людей становится готовой к трудоустройству на открытом рынке труда, что однозначно можно рассматривать как истинный критерий реабилитации людей с инвалидностью.

Большое количество людей с инвалидностью, принимавших участие в инклюзивных социальных проектах организации «Белая трость» и партнеров, произвели качественные изменения в жизни.

Качественные изменения в жизни - это реализация следующих критериев:

- создание семьи;
- обучение;
- самообразование;
- участие в социальных проектах;
- создание собственных социальных проектов;
- трудоустройство;
- создание своих некоммерческих организаций.

Что предстоит сделать для развития инклюзивного социального проектирования на основе философии экстрабилити в ближайшем будущем? Мы полагаем, что необходимо поставить акценты в следующих направлениях:

- создавать и реализовывать инклюзивные проекты в различных сферах общественной жизни;
- сфокусировать инклюзивное социальное проектирование на решении актуальных проблем человечества - экологии, медицины, энергетики и т.д.;
- создать системы оценки качества инклюзивного социального проектирования;
- создать программу исследования феномена экстрабилити и его проявления в различных сферах жизни;
- создать программы по выявлению экстрабилити у представителей других социальных групп, которые принято относить к незащищенным: преодолевающим зависимости, ВИЧ-инфицированным, бывшим заключенным и др.;

- создать образовательные программы по формированию компетенций, позволяющих людям с инвалидностью и представителям других социальных групп проявлять экстрабилити;

- создать программу по формированию новых профессий на основе применения экстрабилити.

Итак, экстрабилити - это новая социальная модель индивидуального или группового поведения, в основе которой лежат способности высокого уровня.

Экстрабилити находится в стадии апробации, а значит, она входит в разряд гипотетически возможного развития такой социальной ценностной установки, при которой инклюзивное взаимодействие постепенно вводится в повседневную жизнь людей там, где экстрабилити применяется.

Таким образом, инклюзивное взаимодействие становится в экстрабилити ключевым понятием, так как именно инклюзивное взаимодействие является основой развития способностей высокого уровня. Его эффективность проявляется в практическом поле деятельности: сначала экстрабилити раскрывается при вовлечении людей в социальное проектирование, после чего происходят инклюзивное взаимодействие и выход на рынок труда для любого человека, заинтересованного в трудоустройстве.

Важно отметить, что интерес к трудоустройству также стимулируется и проявляется на стадии социального проектирования.

Именно взаимодействие в контексте инклюзии позволяет создавать продукты, услуги и любые другие виды деятельности при совместном участии людей с ОВЗ и условно здоровых людей.

Помимо всего вышеизложенного, инновация экстрабилити заключается еще и в том, что при помощи этой модели возможно стабилизировать нравственные ценности в нашем обществе, повышать гражданскую ответственность и не только постоянно улучшать качество жизни в регионах Российской Федерации, адаптируя реализацию экстрабилити к региональным особенностям, но и вводить экстрабилити в других странах, учитывая тенденцию развития глобализации в современном мире.

Достижение равенства возможностей здоровых людей и инвалидов и создание для них условий жизнедеятельности в обычной среде на основе интеграции самих людей с инвалидностью в общество стали целью социальной политики начала XXI в. В связи с этим современная модель отношения общества к проблеме инвалидности

ставит акцент на необходимости изменений общественного устройства под инвалида, для того чтобы люди с ограниченными возможностями могли себя чувствовать полноценными людьми. Независимая жизнь человека с инвалидностью видится сегодня в расставании с пассивностью и функциональной зависимостью и развитии дополнительных способностей, которые возможны у людей с инвалидностью [21].

Литература

1. <https://unatlib.ru/news/5402-mezhregionalnyj-interaktivnyj-seminar-lyudi-ekstrabiliti>
2. Максимова М.А. Инклюзивное образование в России: история, состояние и риски // Педагогическое образование в России. - 2018. - № 9. - С. 113.
3. Сиринов М. Земские и городские финансы как источники покрытия расходов по обязательному общественному призрению // Антология социальной работы: В 5-ти т. - Т. 3 «Социальная политика и законодательство в социальной работе» / Сост. М.В. Фирсов. - М.: Сварогъ - НВФ СПТ, 1995. - С. 188.
4. Касацкая И.Ф. Из истории попечительства о детях. - Брянск: Типография «Ладомир», 2007. - С. 33-41 // Церковные Ведомости. - 1893. - № 44. - С. 1599; Церковные Ведомости. - 1898. - № 49. - С. 1885; Церковные Ведомости. - 1891. - № 8. - С. 245.
5. Благотворительные учреждения для слепых в России (извлечение) // Антология социальной работы: В 5-ти т. - Т. 3 «Социальная политика и законодательство в социальной работе» / Сост. М.В. Фирсов. - М.: Сварогъ - НВФ СПТ, 1995. - С. 124.
6. Адеркас О. Призрение слепых (извлечение) // Антология социальной работы: В 5-ти т. - Т. 3 «Социальная политика и законодательство в социальной работе» / Сост. М.В. Фирсов. - М.: Сварогъ - НВФ СПТ, 1995. - С. 117.
7. Богданов-Березовский М. Положение глухонемых в России (извлечение) // Антология социальной работы: В 5-ти т. - Т. 3 «Социальная политика и законодательство в социальной работе» / Сост. М.В. Фирсов. - М.: Сварогъ - НВФ СПТ, 1995. - С. 99.
8. Богданов-Березовский М. Положение глухонемых в России (извлечение) // Антология социальной работы: В 5-ти т. - Т. 3 «Социальная политика и законодательство в социальной работе» / Сост. М.В. Фирсов. - М.: Сварогъ - НВФ СПТ, 1995. - С. 102.
9. Богданов-Березовский М. Положение глухонемых в России (извлечение) // Антология социальной работы: В 5-ти т. - Т. 3 «Социальная политика и законодательство в социальной работе» / Сост. М.В. Фирсов. - М.: Сварогъ - НВФ СПТ, 1995. - С. 103.
10. Касацкая И.Ф. Из истории попечительства о детях. - Брянск: Типография «Ладомир», 2007. - С. 43-45 // Церковные Ведомости. - 1902. - № 38. - С. 1327; Церковные Ведомости. - 1898. - № 49. - С. 1885; Церковные Ведомости. - 1898. - № 36. - С. 1341; Церковные Ведомости. - 1897. - № 12. - С. 452.
11. Шилова О.И. Развитие государственной сети стационарных учреждений по обслуживанию инвалидов и пожилых граждан в Самарском крае / Нужда и порядок: история социальной работы в России, XX в.: Сб. науч. ст. / Под ред. П.В. Романова,

- Е.Р. Ярской-Смирновой. - Саратов: Научная кн.: Центр социальной политики и гендерных исследований, 2005. - С. 103, 106.
12. Шилова О.И. Развитие государственной сети стационарных учреждений по обслуживанию инвалидов и пожилых граждан в Самарском крае / Нужда и порядок: история социальной работы в России, XX в.: Сб. науч. ст. / Под ред. П.В. Романова, Е.Р. Ярской-Смирновой. - Саратов: Научная кн.: Центр социальной политики и гендерных исследований, 2005. - С. 107-108.
13. Шек О.С. Социальное исключение инвалидов в СССР / Нужда и порядок: история социальной работы в России, XX в.: Сб. науч. ст. / Под ред. П.В. Романова, Е.Р. Ярской-Смирновой. - Саратов: Научная кн.: Центр социальной политики и гендерных исследований, 2005. - С. 376-382.
14. Шек О.С. Социальное исключение инвалидов в СССР / Нужда и порядок: история социальной работы в России, XX в.: Сб. науч. ст. / Под ред. П.В. Романова, Е.Р. Ярской-Смирновой. - Саратов: Научная кн.: Центр социальной политики и гендерных исследований, 2005. - С. 376, 386, 389.
15. <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/st-2.php>
16. Завитаева О. Основной элемент доступной среды и универсального дизайна – человек // Ж-л «Человек Инклюзивный». - <https://extrability.org/wp-content/uploads/2019/03/chelovek-inkluzivnyi-%E2%84%966.pdf>
17. Высоцкая Л.А. Первоучитель незрячих Валентин Гаюи и его роль в создании тифлологии. - http://joy5551.narod.ru/articles/valentin_hauy_visotskaya.htm
18. http://specialbank.ru/2016/12/23/stats_world
19. <http://integra-ural.com/zhizn-instituta/ekstrabiliti-dver-v-inklyuzivnuyu-ekonomiku/>
20. Колпашиков О.Б. Экстрабилити людей с инвалидностью в инклюзивном социальном проектировании / О.Б. Колпашиков // Экстрабилити как феномен инклюзивной культуры: Материалы Всероссийской науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Екатеринбург, 12 дек. 2018 г.). - Екатеринбург: Изд. Уральского ун-та, 2019. - С. 31-42; Колпашиков О.Б. Экстрабилити людей с инвалидностью в инклюзивном социальном проектировании. - <http://elar.urfu.ru/handle/10995/76923>
21. Шек О.С. Социальное исключение инвалидов в СССР / Нужда и порядок: история социальной работы в России, XX в.: Сб. науч. ст. / Под ред. П.В. Романова, Е.Р. Ярской-Смирновой. - Саратов: Научная кн.: Центр социальной политики и гендерных исследований, 2005. - С. 378.

Авторы публикации

Касацкая Ирина Федоровна, канд. ист. наук, специалист I категории, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, РУМЦ по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ, г. Санкт-Петербург. E-mail: hanzen@mail.ru

Колпашиков Олег Борисович, Президент АНО «Белая трость», г. Екатеринбург. E-mail: ok.urals@gmail.com

Баранников Константин Витальевич, Генеральный директор ООО «Институт дизайна управления и конкурентных стратегий», г. Екатеринбург. E-mail: bk@integra-ural.com

THE THEORY AND PRACTICE OF EXTRABILITY IN CHANGING THE CONCEPT OF THE APPROACH «WE ARE NOT DISABLED TO DISABLED, AND DISABLED TO SOCIETY AND THE STATE»

Kasatskaya I., Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, Resource educational and methodological center for training people with disabilities and people with disabilities, PhD (Hist.), I category specialist, St. Petersburg. E-mail: hanzen@mail.ru

Kolpashchikov O., Autonomous non-profit organization «White Cane», President, Yekaterinburg. E-mail: ok.urals@gmail.com

Barannikov K., Institute of Management Design and Competitive Strategies LLC, General Director, Yekaterinburg. E-mail: bk@integra-ural.com

***Annotation.** The article considers the problem of the need to amend the existing stereotype of attitudes towards people with disabilities in modern society.*

The relevance of this article is not in doubt, since the extension of the theory of the development of additional abilities of extrability has significantly changed the approach to the relationship between people with and without disabilities.

***Keywords:** inclusion, inclusive education, extrability, charity, public policy, blind, deaf, social policy, guardianship, trusteeship, innovative projects, social stereotype, limited health, person with disabilities, psychophysical deviations special education, charity, medical assistance, historical past, adaptation, social isolation, concept, social problems, insane, mentally ill, social work, employment, social security, zemstvo, more fortresses, people's commissariat of social security, convention, the rights of persons with disabilities, musculoskeletal system*

References

1. <https://unatlib.ru/news/5402-mezhregionalnyj-interaktivnyj-seminar-lyudi-ekstrabiliti>
2. Maksimova M. Inclusive education in Russia: History, state and risks // Pedagogical education in Russia. - 2018. - № 9. - С. 113.
3. Sirinov M. Zemsky and city finance as sources of covering expenses for compulsory public charity // Anthology of social work: In 5 v. - V. 3 «Social policy and legislation in social work» / Comp. M. Firsov. - M.: Svarog - NVF SPT, 1995. - P. 188.
4. Kasatskaya I. From the History of Guardianship of Children. - Bryansk: «Ladimir» Printing House, 2007. - С. 33-41 // Church News. 1893. № 44. - P. 1599; Church Sheet. - 1898. - № 49. - P. 1885; Church Sheet. - 1891. - № 8. - P. 245.
5. Charitable institutions for the blind in Russia (extraction). - P. 124 // Anthology of Social Work: In 5 v. - V. 3 «Social policy and legislation in social work» / Sost. M. Firtsov. - M.: Svarog - NWF SPT, 1995. - 544 p.
6. Adercas O. The Prize of the Blind (Extraction). - P. 117 // Anthology of Social Work: In 5 v. - V. 3. Social policy and legislation in social work / Sost. M. Firtsov. - M.: Svarog - NWF SPT, 1995. - 544 p.
7. Bogdanov-Berezovsky M. Situation of deaf mute in Russia (extraction). - P. 99 // Anthology of social work: In 5 v. - V. 3. Social policy and legislation in social work / Sost. M. Firtsov. - M.: Svarog - NWF SPT, 1995. - 544 p.

8. Bogdanov-Berezovsky M. Situation of deaf mute in Russia (extraction). - P. 102 // Anthology of social work: In 5 v. - V. 3 «Social policy and legislation in social work» / Sost. M. Firtsov. - M.: Svarog - NWF SPT, 1995. - 544 p.
9. Bogdanov-Berezovsky M. Situation of deaf mute in Russia (extraction). - P. 103 // Anthology of social work: In 5 v. - V. 3 «Social policy and legislation in social work» / Sost. M. Firtsov. - M.: Svarog - NWF SPT, 1995. - 544 p.
10. Kasatskaya I. From the History of Guardianship of Children. - Bryansk: «Ladomir» Printing House, 2007. - P. 43-45 // Church Reports 1902. - № 38. - P. 1327; Church Sheet. - 1898. - № 49. - P. 1885; Church Sheet. - 1898. - № 36. - P. 1341; Church Sheet. - 1897. - № 12. - P. 452.
11. Shilova O. Development of the State Network of Stationary Institutions for the Service of Disabled and Elderly Citizens in the Samara Region / Need and Order: History of Social Work in Russia, XX Century: Sat. art. / Under Ed. P. Romanov, E.R. Yarskaya-Smyrnova. - Saratov: Scientific Book: Center for Social Policy and Gender Studies, 2005. - P. 103, 106.
12. Shilova O. Development of the State Network of Stationary Institutions for the Service of Disabled and Elderly Citizens in the Samara Region / Need and Order: History of Social Work in Russia, XX Century: Sat. art. / Under Ed. P. Romanov, E. Yarskaya-Smyrnova. - Saratov: Scientific Book: Center for Social Policy and Gender Studies, 2005. - P. 107-108.
13. Shek O. Social Exclusion of Disabled Persons in the USSR / Need and Order: History of Social Work in Russia, XX Century: Sat. art. / Under Ed. P. Romanov, E. Yarskaya-Smyrnova. - Saratov: Scientific Book: Center for Social Policy and Gender Studies, 2005. - P. 376-382.
14. Shek O. Social Exclusion of Disabled Persons in the USSR / Need and Order: History of Social Work in Russia, XX Century: Sat. art. / Under Ed. P. Romanov, E. Yarskaya-Smyrnova. - Saratov: Scientific Book: Center for Social Policy and Gender Studies, 2005. - P. 376, 386, 389.
15. <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/st-2.php>
16. Zavitayeva O. The basic element of the accessible environment and universal design is man // Inclusive person. - <https://extrability.org/wp-content/uploads/2019/03/chelovek-inkluzivniy-%E2%84%9666.pdf>
17. High L. The First Teacher of Blind Valentin Gaiui and his role in the creation of tifology. - http://joy5551.narod.ru/articles/valentin_hauy_visotskaya.htm
18. http://specialbank.ru/2016/12/23/stats_world
19. <http://integra-ural.com/zhizn-instituta/ekstrabiliti-dver-v-inklyuzivnyuyu-ekonomiku/>
20. Kolpashikov O. Extrability of People with Disabilities in Inclusive Social Design / O. Kolpashikov // Extrability as a Phenomenon of Inclusive Culture: Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation (Yekaterinburg, December 12, 2018). - Yekaterinburg: Publishing House of Ural University, 2019; Kolashikov O. Extrabilityilyudy with disabilities in inclusivesocial design. - <http://elar.urfu.ru/handle/10995/76923>
21. Shek O. Social Exclusion of Disabled Persons in the USSR / Need and Order: History of Social Work in Russia, XX Century: Sat. art. / Under Ed. P. Romanov, E. Yarskaya-Smyrnova. - Saratov: Scientific Book: Center for Social Policy and Gender Studies, 2005. - P. 378.

Дата поступления: 03.02.2020.

УДК 159.9

ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ФИЗИЧЕСКОЙ АДАПТИВНОСТИ У ЛИЦ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Е.В. Михальчи

Институт бизнеса и делового администрирования Российской
академии народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье приводятся результаты теоретического изучения форм, уровней, методических подходов и особенностей проявления физической адаптивности у лиц с ОВЗ и инвалидностью. Автор выделяет следующие формы физической адаптивности: пространственную, временную и двигательную. Представленные результаты теоретического изучения могут быть использованы при проектировании и проведении эмпирического исследования; в качестве теоретических материалов, описывающих процесс приспособления лиц с ОВЗ и инвалидностью к новым условиям окружающей среды.*

***Ключевые слова:** адаптация, физическая адаптивность, ориентация в пространстве, лица с ОВЗ и инвалидностью, лица с РАС.*

Лица с ОВЗ и инвалидностью часто сталкиваются с необходимостью адаптации к новым условиям окружающей среды, например, в процессе обучения и трудоустройства, занятий различными видами досуговой деятельности и спорта, в периоды лечения и реабилитации, затрудненной наличием определенных физических нарушений, индивидуальных психических и поведенческих особенностей, условиями их жизнедеятельности и неготовностью окружающей среды и ее субъектов к открытому взаимодействию с ними. На процесс приспособления лиц с ОВЗ и инвалидностью к изменениям условий окружающей среды оказывает влияние уровень их адаптивности. Адаптивность в качестве компонента входит в психологические конструкты личностного потенциала, жизнеспособности, стрессоустойчивости, имеющего прямые положительные связи с их уровнями, и является детерминантой процесса адаптации. Уровень адаптивности у лиц с ОВЗ и инвалидностью оказывает влияние на возможности их адаптации к среде и проявление психических и физических симптомов различных неблагоприятных состояний организма (утомления, стресса,

эмоционального выгорания и пр.), воздействует на уровень жизнестойкости и процесс социального взаимодействия с другими людьми с учетом имеющихся психофизических особенностей.

Понятие «адаптивность» в социально-гуманитарных науках впервые возникло в трудах автора концепции общего адаптационного синдрома и исследователя влияния стресса на развитие человека Ганса Селье. Он ввел в науку следующие тезисы, отражающие роль адаптивности в процессе жизнедеятельности человека: «адаптивность является наиболее выдающейся характеристикой жизни» и «биологическая адаптивность и есть жизнь» [11]. В этих положениях Г. Селье заложил традицию выделять различные виды адаптивности в зависимости от условий приспособления живого организма; понятия «адаптивности» и «адаптации» в контексте приведенных положений взаимозаменяемы, так как жизнь человека или животного всегда есть развивающийся процесс и приспособление к нему на всем временном протяжении является адаптацией.

Изучение адаптивности личности к изменениям различных условий среды проводится учёными в течение длительного периода. Разные подходы к определению адаптивности, выявлению ее структуры, аспектов и форм представлены в трудах зарубежных и отечественных ученых: философские аспекты (Урманцев Ю.А. [40], Эмерли Ф. [2], Крайнюченко И.В. [12], Ростовцева М.В. [31] и др.), психологические аспекты (Селье Г. [34], Рубинштейн С.Л. [32], Петровский А.В. [24], Звоников В.М. [39] и др.), социальные аспекты (Сиомичев А.В. [37], Кряжева И.К. [13] и др.), образовательная адаптивность (Дьяченко М.И. [8], Ройзман И.В. [30] и др.), естественно-биологическая адаптивность (Анохин П.К. [4], Павлов И.П. [22], Верещагин В.И. [6] и др.), превентивная адаптивность (Реан А.А., Симаева И.Н. [29] и др.), структура и факторы адаптивности (Налчаджян А.А. [20], Сиомичев А.В., Ильючонок Р.Ю. [9], Реан А.А. и др.). Как можно заключить, в настоящее время адаптивность человека достаточно изучена, имеет широкое теоретическое обоснование и надежные подходы к ее практическому исследованию.

Научную проблему представляет исследование понятийного аппарата адаптивности личности, который достаточно развит как в отечественной, так и в англоязычной научной литературе. При этом многие термины, обозначающие это психологическое качество личности, сам процесс приспособления к изменениям в окружающей среде и его результаты часто взаимозаменяются в научных и

публицистических источниках однокоренными понятиями, не всегда синонимичными по своему значению и роли в психологии личности. Поэтому на этапе теоретического изучения физической адаптивности личности необходимо уточнить значения и роли используемых в статье терминов для понимания сути данной работы.

Далее рассмотрим основные подходы к определению выделенных компонентов процесса адаптации личности к условиям внешней среды (рис. 1).



Рис. 1. Схема понятийного аппарата процесса адаптации личности

Существуют разные научные подходы к изучению феномена «адаптивности», определяющие его как способность к адаптации в различных системах и условие процесса адаптации (Акофф Р., Парсонс Т. [23], Андрееenkova Н.В. [3] и др.); как внутренний потенциал, ресурс или качество, необходимые для развития и приспособления к изменениям в системе (Агаджанян Н.А. [1], Скулачев В.П. [35], Разумовский О.С. [25] и др.); как принцип построения и развития систем, в том числе образовательных, культурных, политических и пр. (Богомолов А.М. [5], Реан А.А. [28], Ямбург Е.А. [41] и др.).

В трудах отечественных психологов приводятся следующие определения *адаптивности*:

- Т.С. Тихонова и В.М. Звоников понимают под адаптивностью «комплексное качество личности, которое включает в себя

психологические, интеллектуальные, личностные и психофизиологические особенности» [39].

А.Н. Реан выделяет превентивную адаптивность и определяет ее как «когнитивно-аффективно-личностный коррелят генерализованной адаптированности и представляет собой интегральную характеристику субъекта, сформированную в реальных условиях и проявляющуюся в эффективной адаптации его к происходящим «здесь и сейчас» изменениям в жизнедеятельности и социальной среде» [29].

И.В. Ройзман рассматривает адаптивность как «проявление этого качества в процессе адаптивности, как результат адаптации» [30].

Адаптивность можно рассматривать как потенциал человека, который объединяет качества человека, способствующие успешной или менее успешной адаптации. При понимании адаптивности как некоего потенциала личности данное понятие можно сопоставить с понятием «адаптационного потенциала», который отражает механизмы проявления этого качества: «нервно-психическую устойчивость, уровень развития которой обуславливает толерантность к стрессу; самооценку личности, являющуюся ядром саморегуляции и определяющую степень адекватности восприятия условий деятельности и своих возможностей; ощущение социальной поддержки, обуславливающее чувство личной значимости для окружающих (личностная референтность); особенности построения контакта с окружающими, характеризующие уровень конфликтности личности; опыт социального общения, выявляющий потребность в общении и возможность построения контактов с окружающими на основе имеющегося опыта; моральная нормативность личности, характеризующая степень ориентации на существующие в обществе нормы и правила поведения; ориентация на соблюдение требований коллектива (уровень групповой идентификации)» [16].

Некоторые ученые рассматривают «адаптивность» как врожденное и приобретенное в процессе жизнедеятельности качество человека, определяющее его возможности и уровень приспособления к окружающей среде [39]. В контексте данной статьи будет использовано данное определение адаптивности личности.

Термин «*адаптация*» этимологически выражает какой-либо процесс и в ходе проводимого изучения будет обозначать «постоянный процесс активного приспособления к условиям окружающей среды и социума» [39]. Социальная адаптация человека подразумевает «активное усвоение норм и ценностей группы и представляет ее как

уровень внешнего овладения соответствующими формами и средствами деятельности» [39]. Другими видами адаптации человека являются биологическая, психологическая, психофизиологическая, физиологическая, психосоциальная и др.

П.С. Кузнецов выделяют 3 уровня адаптации:

1) при высоком уровне адаптации проявляются показатели стабильности, последовательности, уверенности, самооценности;

2) средний уровень адаптации обусловлен проявлением характеристик ее высокого и низкого уровней;

3) на низком уровне реальная деятельность заменяется идеальной, отсутствует чувство личной ответственности, нестандартно воспринимается окружающая действительность, человека мучают сомнения в успехе любого начинания и комплекс неполноценности, возможны проявления депрессивных реакций и сверхценных идей [14].

Результатом процесса адаптации может являться *адаптированность*, возникающая как психическое новообразование при благоприятном завершении процесса адаптации. При неблагоприятных условиях протекания процесс адаптации может завершиться *«дезадаптированностью»* или *«дезадаптацией»* личности или живого организма. Адаптированность и дезадаптированность могут быть «устойчивые ситуативные, временные и общие устойчивые» [20].

Резюмируя представленные выше сведения, отмечу, что адаптивность проявляется как качество личности - единое в своем основании, и разделение его на разные виды (социальную, психологическую, образовательную, физическую и пр. адаптивность) является искусственным и введенным в науку для удобства анализа результатов изучения процесса адаптации человека к разным условиям окружающей среды. Поэтому далее при изучении физической адаптивности у лиц с ОВЗ и инвалидностью будут анализироваться ее общая структура и проявление в процессе жизнедеятельности человека. Определение «физическая» к понятию «адаптивность» введено в контекст данной статьи для обобщения подходов адаптации к физическим аспектам окружающей среды и пространственно-временному и двигательному приспособлению объектов из выделенной группы к окружающим условиям.

Для лиц с разными нарушениями в здоровье, в том числе с ОВЗ и инвалидностью, изучение физической адаптивности имеет актуальное значение в психологии и педагогике инклюзивного

образования. Физическая адаптивность как психологическое качество личности развита на среднем или низком уровнях у лиц с психофизическими нарушениями по сравнению с лицами из условно здоровой группы и является барьером для их социализации и адаптации к новым условиям в процессе жизнедеятельности. Исследования физической адаптивности как психологического качества личности приобретают значение в условиях усложнения окружающей среды, архитектуры и технического дизайна, повышения нагрузки и опасности со стороны внешней среды как на физическую, так и на психическую и сенсорные системы человека.

Целью данной статьи является теоретическое изучение физической адаптивности как психологического качества личности у лиц с ОВЗ и инвалидностью, влияющей на их возможности адаптации к новым условиям окружающей среды при получении образования, трудоустройстве, проведении досуга и других видах деятельности.

Физическая адаптивность как условно выделенный вид адаптивности личности относится к ее естественно-биологической и психофизической формам. Помимо естественно-биологических и психофизиологических оснований физическая адаптивность имеет функциональные связи с социально-психологическими проявлениями активного приспособления личности к окружающей среде.

Физическая адаптивность как личностное качество тесно связана с таким высшим психическим процессом, как *восприятие* человека, в частности с восприятием пространства, движения и времени, а также с уровнем развития такого умения, как *ориентация в пространстве и во времени*.

Под *ориентацией* в пространстве понимается «процесс определения человеком своего местоположения при помощи какой-либо системы отсчета» [15].

Физическая адаптивность может быть развита у индивида в той или в иной степени, а также увеличиваться и корректироваться как личностный ресурс человека в результате применения психолого-педагогических подходов, в том числе обучения ориентации на местности и в помещениях, распознавания астрономического времени и определения временных параметров своей жизнедеятельности, обучения основам тайм-менеджмента, поведения в разных ситуациях и управления своим телом.

В качестве подходов к изучению общей адаптивности и, в частности, физической адаптивности у лиц с ОВЗ и инвалидностью

могут применяться следующие психологические методики: многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» [26], «Миннесотский многоаспектный личностный опросник (ММПИ) (англ. Minnesota Multiphasic Personality Inventory)» [36], специальная диагностическая методика «Адаптированность студентов в вузе» [7], «Диагностики социально-психологической адаптации» [21], опросник «Деадаптационные нарушения (ДАН)» [27], опросник «Адаптивные стратегии поведения» (АСП) [18] и др.

Физическая адаптивность проявляется у лиц с ОВЗ и инвалидностью в следующих *формах*:

- *Пространственная* – приспособляемость к открытым пространствам, ландшафту и пейзажу местности и городского пространства; к особенностям помещений – их размеру, цвету, архитектуре и дизайну, внутреннему оснащению и мебели, освещенности, температуре, высоте и другим физическим характеристикам; ориентация на местности и в помещениях; умение находить ориентиры, использовать опорные точки и направляющие указатели; восприятие и запоминание маршрута; нахождение санузлов и других специальных помещений; адаптация к условиям в транспорте; ориентация и адекватное ситуации поведение в общественных местах и учреждениях и др.

- *Временная* – приспособляемость к временным поясам, смене дня и ночи, смене времен года и другим природным временным изменениям; адаптация к изменениям в краткосрочных и долгосрочных планах, во временных параметрах ежедневных ритуалов, в расписании учебных занятий и в распорядке трудовой деятельности; восприятие и ориентация в астрономическом времени; умение использовать расписания транспорта, врачей, занятий и т.д., чувство «психологического времени» и др.

- *Двигательная* определяется как приспособляемость к изменению в скорости и направлении передвижений с учетом внешних требований, к возможности выполнения определенных движений и действий, к возможностям расположения тела в пространстве (стоя, сидя, лежа и т.д.), к возможностям держаться или не держаться за что-либо и наличию опоры; к вибрации, движению и изменению положения в пространстве внешних объектов (машин, лифтов, эскалаторов и пр.); к ограничению движений конечностей и других частей тела; устойчивость тела и походки человека; координация движений; потребность в совершении различных движений

(раскачивание корпуса тела, стимминг и т.п.); ориентация в пространстве посредством движений и действий; приспособление к движению и перемещениям окружающих объектов; умение подниматься по ступенькам, пандусам и т.д.

Уровень развития физической адаптивности у лиц с ОВЗ и инвалидностью зависит от ряда факторов: психологических качеств и установок человека, уровня самооценки личности, развития волевых качеств, психоэмоционального состояния, привычных механизмов совладания со стрессовыми и тяжелыми жизненными ситуациями, уровня жизнестойкости личности, физических возможностей, вида и степени ограничений в здоровье, развития компенсаторных механизмов, поведенческих установок и особенностей, прошлого опыта, обучения и помощи в приспособлении к условиям окружающей среды, особенностей окружающей физической и социальной среды и т.д.

Были выделены следующие уровни физической адаптивности лиц с ОВЗ и инвалидностью (табл. 1).

Таблица 1

Уровни физической адаптивности у лиц с ОВЗ и инвалидностью

Уровни адаптивности	Содержание уровней
<i>Высокий</i>	Быстрая и точная ориентация на открытом пространстве, высокая способность поиска ориентиров и использования опорных точек в пространстве; умение построения своего маршрута и запоминание его; быстрое нахождение направляющих указателей в помещениях и на транспорте; приспособление к физическим, техническим, архитектурным, эргономическим и другим особенностям помещений; быстрая и эффективная приспособляемость к физическим особенностям помещений (размеру, высоте, освещенности, температуре и т.д.); кратковременное и полное восприятие условий окружающей среды; адаптация к условиям и эргономике транспорта; отсутствие проблем с ориентацией и поведением в новых общественных местах и в различных учреждениях. Быстрая адаптация к изменениям в часовых поясах, смене циркадных ритмов активности [33], сезонным и

	<p>другим природным изменениям; отсутствие каких-либо реакций на изменения временных параметров среды. Сформированное и эффективное принятие изменений в жизненных планах, расписании дел (занятий) и в распорядке ежедневных ритуалов; восприятие и ориентация в расписании транспорта, врачей, занятий и т.д.; хорошее восприятие и ориентация в астрономическом времени, развитое чувство «психологического времени», отсутствие опозданий.</p> <p>Быстрая приспособляемость и физическая готовность к изменениям скорости и направления движений с учетом внешних требований, сопоставление своих двигательных возможностей с размерами помещений и особенностями условий окружающей среды; эффективное восприятие движений и перемещений внешних объектов (машин, других людей, предметов мебели); хорошо развитая способность удерживать свое тело в пространстве, отсутствие необходимости во внешней опоре; уверенная походка, хорошая устойчивость и координация тела; отсутствие ограничений мобильности; избегание падений и травм; умение осуществлять подъем по ступенькам, пандусу и пр.; адаптированность к использованию различных подъемных механизмов (лифтов, эскалаторов и пр.) и разных видов транспорта (автомобилей, автобусов, поездов, самолетов и т.д.).</p>
<i>Средний</i>	<p>Проблемы с ориентацией в пространстве, сниженная способность поиска ориентиров и опорных точек в пространстве; наличие ошибок и неточностей при построении маршрута своего передвижения; сниженные возможности восприятия и ориентации в направляющих указателях на транспорте и в помещениях; слабая ориентация в городском пространстве без чей-либо помощи; пониженные возможности приспособления к новым условиям на открытом пространстве, в незнакомых помещениях; приспособляемость к некоторым физическим условиям помещения и непереносимость других</p>

	<p>(освещенности, температуры, высоты и т.д.); сниженная адаптация к условиям и эргономике транспортных средств; наличие особенностей поведения в новых условиях окружающей среды, в незнакомых помещениях и учреждениях.</p> <p>Сниженные возможности адаптации к изменениям временных параметров окружающей среды (временных поясов, циркадных ритмов, смене сезонов и т.п.); наличие слабовыраженных и непродолжительных психоэмоциональных и физических реакций на изменения временных параметров; нормальная ориентация в астрономическом времени; развитое чувство «психологического времени»; низкая склонность к опозданиям; длительная адаптация и осложненное восприятие изменений в краткосрочных и долгосрочных планах, расписании (транспорта, врачей, занятий и пр.), распорядке ежедневных ритуалов и т.д.</p> <p>Сложности с изменениями скорости и направления своих движений; неуверенная походка, слабая координация тела; желание найти опору для тела или занять расслабленную позу; частое использование тактильного восприятия при возможностях визуального и слухового восприятия; повышенная вероятность падений и травм; некоторые ограничения мобильности (при подъеме по лестнице и пр.); умение использовать подъемные механизмы.</p>
<i>Низкий</i>	<p>Затрудненная и несформированная ориентация на открытом пространстве, неумение обнаруживать опорные точки и отсутствие возможности поиска ориентиров в окружающем пространстве; невозможность самостоятельно построить и запомнить свой маршрут; отсутствие восприятия направляющих указателей на транспорте и в помещениях; слабые возможности приспособления к условиям на незнакомых улицах, в новых помещениях; нарушения восприятия физических особенностей помещений: размера, высоты,</p>

	<p>освещенности, температуры и т.д.; плохая ориентация на городских объектах, в транспорте, в помещениях без чей-либо помощи; осложненное восприятие и длительное привыкание к новым условиям внешней среды; проблемы с поведением в новых условиях (в незнакомых учреждениях, в новых видах транспорта и т.д.).</p> <p>Проблемы с адаптацией к изменениям временных параметров пространства (смене временных поясов, циркадных ритмов, сезонов и т.п.); наличие частых и сильных психофизических реакций на изменения временных параметров окружающей среды; нарушения или отсутствие восприятия и ориентации в астрономическом времени; частые опоздания; дезадаптированность и тяжелое, иногда болезненное, переживание изменений в текущих жизненных планах, в расписании занятий и распорядке ежедневных дел, неполное или отсутствие вообще восприятия расписаний (транспорта, занятий, врачей и т.п.).</p> <p>Неумение подстроить скорость и направление своих передвижений под внешние требования, сложности с удержанием тела в нужном положении и позе; постоянная потребность во внешней опоре; слабая устойчивость и раскоординация движений тела; неустойчивая походка; неэффективные и неадекватные движения конечностей и тела; неэффективная замена визуального и слухового восприятия на тактильное (ощупывание предметов, людей, дверей и других объектов); наличие ограничений мобильности; невозможность самостоятельного подъема по ступенькам; проблемы с подъемом тела и использованием подъемных механизмов; частые падения, ушибы и другие травмы.</p>
--	---

Выделенные формы и уровни физической адаптивности для лиц с ОВЗ и инвалидностью могут также применяться для изучения особенностей и оценки наличия психофизических барьеров к адаптации в физическом пространстве у условно здоровых лиц.

Далее будут рассмотрены особенности проявления представленных выше форм физической адаптивности у лиц с психоэмоциональными и психическими, физическими и сенсорными нарушениями.

Рассматривая физическую адаптивность как психологическое качество личности, стоит отметить, что у условно здоровых лиц она является функциональным состоянием, ресурсно-сохранным и кратковременным в процессе своего протекания. Лица с нормальным уровнем здоровья достаточно быстро и без трудностей, во многих случаях незаметно для себя, приспосабливаются к новым условиям окружающей среды: ориентируются в новом помещении или на местности, привыкают к изменениям во времени и временным параметрам нового расписания, свободно перемещаются и соизмеряют свои двигательные возможности с новыми условиями. Чаще всего у них отмечаются высокий и средний уровни физической адаптивности; пониженная физическая адаптивность возникает у лиц без психофизических нарушений в одной из форм (пространственной, временной или двигательной), проявляется в индивидуальном порядке и при наличии неблагоприятных психических и физических состояний у человека.

Для лиц с психофизическими особенностями физическая адаптивность во многих случаях является затрудненной; барьером в деятельности и существовании в новых условиях окружающей среды; может вызывать психологическое напряжение до момента появления человека в новых физических условиях (в помещении, на улице, на местности, в транспорте, в иных временных параметрах и условиях движения) и после этих событий

Низкий уровень физической адаптивности и тяжелое протекание процесса адаптации к условиям окружающей среды часто проявляются у лиц с *психоэмоциональными* (расстройствами аутистического спектра (РАС), депрессией, обсессивно-компульсивными расстройствами, паническими атаками, фобиями и пр.) и *психическими расстройствами* (шизофренией, биполярным расстройством, аффективными расстройствами, умственной неполноценностью и пр.). У представителей этих групп наблюдаются трудности и повышенные психоэмоциональные реакции при адаптации к новым физическим условиям окружающей среды; уровень их физической адаптивности низкий и зависит от нозологии

нарушений, индивидуальных особенностей пациентов и других факторов.

У детей и взрослых людей с РАС при попадании в новую незнакомую среду может развиваться психофизическое напряжение, достигающее до состояния «мелтдауна» или психологического срыва – «аутистической истерики с потерей способности коммуницировать, контроля над своими действиями и эмоциями, с возможными самоповреждениями, криками и потерей сознания» [38]. Также на их психологическое состояние негативно влияют и временные изменения; изменения в планах, расписании и порядке ежедневных ритуалов, которые могут вызывать сильное беспокойство, приводить к ухудшению самочувствия и глубокому эмоциональному расстройству. У лиц с РАС могут проявляться двигательные особенности (стимминг, повышение уровня двигательной активности и т.п.), которые воспринимаются как неадекватные в данных физических условиях и могут привлекать к себе внимание окружающих людей. Изменения в пространственных и временных условиях жизнедеятельности, а также низкий уровень физической адаптивности вызывают у лиц с РАС и с другими формами психоэмоциональных расстройств «провалы» во времени и в пространстве [19], при которых человек может надолго оставаться на одном месте и пропускать мимо себя многие события.

Лица с паническими атаками и различными проявлениями фобического расстройства (клаустрофобией, агорафобией и др.) также имеют сложности с приспособлением к физическим условиям среды. Часто у них появляется сильная тревожность и возникают случаи панических атак при необходимости посещения различных мест и учреждений и при перемещениях в пространстве. Им свойственна превентивная физическая адаптивность, при которой лица с подобным видом нарушений заранее продумывают свой маршрут, варианты передвижения, возможности пребывания в том или в ином месте. Тем самым они часто увеличивают свою тревогу, напряжение и снижают возможности адаптации к новым условиям еще до необходимости появления в них или передвижения разными способами. Лица с фобическими расстройствами часто прибегают к адаптации в новых физических условиях через увеличение двигательной активности. Они начинают быстро передвигаться в новом помещении, ходить без цели, заходить в разные двери, ощупывать предметы, пытаются привыкнуть к новым условиям, снять внутреннее напряжение и вернуться в комфортное психическое состояние.

Лица с умственной отсталостью разной степени также имеют выраженные нарушения в физической адаптивности и низкий уровень общей адаптивности. Им сложно ориентироваться в разных местах (на улицах, на открытых пространствах, в новых и знакомых помещениях) без специального обучения и чей-либо помощи. На формирование навыков ориентации направлена большая часть их обучения и приспособления к окружающей среде [17]. К временным параметрам жизнедеятельности лица с умственными отклонениями приспособляются в меньшей степени в связи с наличием нарушений в восприятии астрономического времени, особенностей развития у них памяти и внимания. Они могут запомнить свое расписание (бытовых действий, занятий, рабочей деятельности и пр.), но соотнести его с астрономическим временем им бывает сложно в силу абстрактности этой физической величины. Также им тяжело сориентироваться в случаях изменений в расписании (личном, транспорта, врачей, занятий и т.п.) и во временных параметрах их деятельности (образовательной, трудовой и т.д.). Обучение физической и временной ориентации и развитие адаптивности личности к изменениям в условиях окружающей среды являются приоритетными направлениями психолого-педагогической работы с ними. В процессе адаптации к новым физическим условиям у лиц с умственными нарушениями могут проявляться повышенная двигательная активность, замена зрительного и слухового восприятия окружающей среды на тактильное, отмечаются наличие неадекватных движений (раскачивание туловища, частые повороты головы, ощупывание поверхностей, открывание дверей и т.д.), несоотнесенность движений тела с размерами и обстановкой помещений.

Для всех групп лиц с психоэмоциональными нарушениями свойственны нарушения в процессе адаптации и низкий уровень физической адаптивности. Они с напряжением и тревогой переносят необходимость появляться и находиться в течение определенного времени в новых физических условиях (в помещениях, в транспорте, на улицах, на открытых участках местности). Эмоциональные «вспышки» и приступы истерики, а также случаи необоснованной тревожности у лиц с психоэмоциональными нарушениями могут вызывать как открытые, так и закрытые пространства, незнакомые и знакомые места и учреждения, различные поверхности, уровень освещенности и температура в помещении, другие физические параметры, реакции на которые индивидуальны для каждого человека.

У лиц с психоэмоциональными и психическими нарушениями могут проявляться затруднения в ориентации в пространстве; им сложно самостоятельно выстраивать свой маршрут; отмечать ориентиры и опорные точки во время передвижения; использовать направляющие указатели на улицах и в транспорте. Лица с нарушениями в здоровье данной группы часто получают различные травмы, ушибы и пр., так как имеют трудности с восприятием физических особенностей разных помещений: размера, высоты и т.п. На них оказывают сильное воздействие сенсорные раздражители: температура воздуха, уровень освещенности, уровень шума, цветовое оформление помещений. Процесс привыкания к новым условиям окружающей среды может протекать осложненно и вызывать неадекватные поведенческие проявления.

Тревогу, острые психоэмоциональные реакции, нарушения в самочувствии могут вызвать у них изменения в планах, в расписании, во временных параметрах жизнедеятельности. Время как физическая величина окружающей среды с высокой степенью абстрактности не всегда доступно для восприятия лицам с психоэмоциональными и психическими нарушениями. У них часто наблюдаются искажения во временном восприятии; частые смены временных параметров жизнедеятельности (перемена часовых поясов, отмена занятий, нарушения очередности ежедневных ритуалов) могут иметь негативные последствия для человека.

Двигательная адаптивность у лиц с психоэмоциональными и психическими расстройствами часто бывает повышенной и/или неадекватной окружающим условиям. Они могут ударяться, падать, быстро перемещаться, брать в руки и крутить различные предметы, ощупывать все вокруг, раскачивать корпус тела или осуществлять повторяющиеся движения (стимминг) для ориентации в том или в ином пространстве и восстановления внутреннего комфорта. В некоторых случаях им свойственны двигательные нарушения, увеличивающиеся при росте внутреннего психоэмоционального напряжения, тревоги и требующие разгрузки. Уровень развития физической адаптивности у лиц с психоэмоциональными и психическими нарушениями зависит также от наличия у них физических нарушений разных нозологических групп.

Лица с *физическими* ограничениями в здоровье и инвалидностью, в том числе с травмами, хроническими заболеваниями и маломобильностью, в основном имеют достаточно большие

возможности для адаптации в окружающем пространстве. Однако у них может быть средний или пониженный уровень физической адаптивности при появлении и нахождении в новых физических условиях, при необходимости изменения их двигательной активности и осуществления каких-либо движений, ограниченных имеющимися у них нарушениями и заболеваниями. Особенности их пространственной адаптивности следующие: затрудненная или нарушенная ориентация в пространстве; проблемы с самостоятельным построением маршрута передвижений; нарушение в восприятии физических особенностей различных помещений.

Адаптивность к временным параметрам окружающей среды у лиц с физическими нарушениями может быть сформирована на том же уровне, что и у условно здоровых лиц. Однако время как абстрактная физическая величина не всегда объективно воспринимается лицами с физическими нарушениями; им сложнее ориентироваться в величине астрономического времени. У них может развиваться десинхроз – «состояние человека, связанное с нарушением суточной периодики физиологических и психических функций при смене часовых поясов и проявляющееся слабостью, вялостью, бессонницей в ночные и сонливостью в дневные часы, понижением работоспособности» [10]; возможны нарушения распорядка дня (частые опоздания или, наоборот, ранние прибытия на работу, на учебу, к врачу и т.д.) вследствие ограничений в передвижениях, определенных психологических установок (инфантилизма, необязательности, низкого уровня ответственности или, наоборот, повышенной тревожности, гиперответственности и гиперконтроля).

Двигательная адаптивность у лиц с физическими ограничениями в здоровье и инвалидностью развита на более низком уровне, чем у лиц с другими нарушениями в здоровье и из условно здоровой группы. Для них затруднены или невозможны изменение скорости передвижения, совершение ряда движений и действий. Часто лицам с физическими нарушениями необходима помощь в изменении положения тела и конечностей, в перемещении своего тела на стул, в кресло или в машину. Они имеют особенности в восприятии движения внешних объектов – не всегда могут правильно оценить скорость и траекторию движения людей, машин и других объектов. Им нужно больше времени для приспособления к новым условиям окружающей среды и возможностям движения и совершения действий в ней. Попадая в новые условия (в помещение, на улицу, в транспорт),

человек с физическими ограничениями должен самостоятельно или с помощью сопровождающего лица сориентироваться, выбрать маршрут для себя, найти лифты, пандусы, санузлы и другие помещения в пространстве зданий и учреждений, выбрать для себя место в аудитории или в другом помещении с учетом своих потребностей. Представители этой группы часто подвержены падениям, могут получить ушибы и травмы в процессе движения.

У лиц с физическими нарушениями выражена превентивная физическая адаптивность. Они заранее продумывают маршрут, варианты пересадок в транспорте, возможные затруднения в пути, способы адаптации к новым условиям и преодоления сложных ситуаций. Необходимость передвижения может вызывать у них повышенную тревожность, ухудшать самочувствие и нарушать психологическое и психосоматическое состояние.

Для лиц с физическими нарушениями и маломобильных членов общества должна быть организована первичная физическая адаптация при их появлении в новых условиях (в поликлинике, в учебном заведении, в других учреждениях), в ходе которой им должна быть продемонстрирована доступная среда в этих помещениях, показаны возможности для их подъема (пандусы и лифты), местонахождения санузлов, столовой, санитарных комнат, аудиторий и кабинетов, выдана памятка или план данного помещения. Такие мероприятия направлены на формирование физической адаптивности, снижение уровня тревожности, устранение психологического дискомфорта в новых условиях.

Снижение уровня физической адаптивности может наблюдаться у лиц с *сенсорными* нарушениями и инвалидностью (по зрению, слуху и др.). У представителей этой группы снижена приспособляемость к физическим условиям внешней среды; они могут воспринимать пространство ограничено, полагаясь на возможности частично сохранный или компенсационной сенсорной системы. У лиц с сенсорными нарушениями могут возникать проблемы с ориентацией на местности и с запоминанием маршрута; для них представляет сложность поиск ориентиров и опорных точек при передвижениях; не всегда есть возможность использования направляющих указателей в транспорте, на улицах и в помещениях; им тяжелее приспособиться к новым условиям на открытой местности, в городском пространстве, в помещениях из-за ограничений и нарушений процесса восприятия.

Одним из основных факторов среды для лиц с нарушениями зрения является освещенность помещений и их рабочих мест. При нарушениях зрения барьером физической адаптации к новым условиям может являться как пониженная освещенность физического пространства, так и повышенная. Это может вызвать зрительное утомление и привести к ухудшению психофизического состояния человека при длительном и интенсивном воздействии.

Лица с нарушениями слуха имеют проблемы с физической адаптацией в тех случаях, когда передаются звуковые сигналы. Они могут ограничено воспринимать различные звуки (звонки, сигналы о приближении машин и другого транспорта, о задымлении в помещении, крики людей, звуки сирен специальной техники и пр.), в связи с чем могут совершать неправильные действия и подвергать себя опасности.

Временная адаптивность у лиц с сенсорными нарушениями может быть развита на всех описанных выше уровнях в зависимости от индивидуальных особенностей человека, времени появления у него дефекта сенсорных систем, возможностей компенсационной системы, обучения и формирования навыков восприятия, оперирования временем и от других факторов.

Лица с сенсорными нарушениями могут придавать пониженное значение восприятию времени, быть не пунктуальными в ряде случаев, ограничено воспринимать информацию об изменениях в расписании, распорядке своего дня и в планах на определенный срок. Но в ряде случаев они, наоборот, внимательно следят за временем, стараются успевать и быстро приспосабливаются к переменам в своем расписании и распорядке, быть пунктуальными и ответственными.

Двигательная адаптивность у лиц с сенсорными нарушениями часто нарушена. Они испытывают сложности с передвижением в пространстве, с изменением скорости и направления своего движения с учетом внешних требований; им часто нужны физическая поддержка и возможность опоры тела; возникают проблемы с ориентацией в пространстве во время движения; имеются сложности в восприятии движения и перемещения в пространстве других объектов (людей, машин, предметов мебели и т.д.) и в распознавании скорости и траектории движения транспортных средств и людей. Также у них может быть нарушена возможность подъема по ступенькам, перехода по коридорам, использования эскалаторов и лифтов; возникать проблемы при проезде в транспорте. Лица с нарушениями зрения и

слуха могут совершать непривычные для условно здоровых лиц движения, резкие повороты туловища и головы, ощупывать объекты и поверхности в помещениях. Лица с нарушениями сенсорных систем имеют двигательные особенности, способствующие ориентации в пространстве в процессе движения. Например, это могут быть раскачивания корпуса тела, ощупывание предметов, запоминание маршрута по рельефным поверхностям на полу и на стенах.

Для них также имеет значение первичная физическая адаптация к новым условиям окружающей среды посредством инструкций, беседы, экскурсии по помещениям с возможностью сенсорного восприятия объектов и поверхностей, специально выделенных и доступных им. Эти и другие подходы к повышению физической адаптивности приводят к снижению проявлений неблагоприятных психофизических состояний (утомления, стресса, эмоционального выгорания), улучшению психоэмоционального и физического самочувствия человека, развитию жизнестойкости и стрессоустойчивости, преодолению состояний тревоги, волнения, психологического дискомфорта и других проявлений психической нестабильности.

В статье представлены результаты теоретического изучения особенностей физической адаптивности у лиц с ОВЗ и инвалидностью. В ходе изучения теоретических источников были выделены формы, факторы, уровни и методические подходы к определению величины уровня адаптивности как психологического качества личности. Также были рассмотрены особенности и выделены уровни проявления физической адаптивности в пространственной, временной и двигательной формах у лиц с психоэмоциональными и психическими, физическими и сенсорными ограничениями в здоровье и инвалидностью. Полученные результаты теоретического изучения адаптивности у лиц с ОВЗ и инвалидностью могут применяться для разработки и организации практического исследования физической адаптивности у представителей данной группы; в теоретических и практических исследованиях общей адаптивности личности и в качестве теоретических материалов для описания особенностей процесса их адаптации к изменениям в условиях окружающей среды.

Литература

1. Агаджанян Н.А., Макарова И.И. Этнический аспект адаптационной физиологии и заболеваемости населения // Экология человека. - 2014. - № 3. - С. 3-13.

2. Акофф Р., Эмерли Ф. О целеустремленных системах. - М.: Советское радио, 1974. - 272 с.
3. Андресенкова Н.В. Проблемы социализации личности // Социальные исследования. - М.: Наука, 1970. - 303 с.
4. Анохин Н.К. Избранные труды: Системные механизмы высшей нервной системы. - М.: Наука, 1965. - 455 с.
5. Богомолов М.А. Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа // Психологическая наука и образование. - 2008. - № 1. - С. 67-73.
6. Верещагин В.К. Философские проблемы теории адаптации человека. - Владивосток: Изд. Дальневост. ун-та, 1988. - 214 с.
7. Дубовицкая Т.Д., Крылова А.В. Методика исследования адаптированности студентов в вузе // Психологическая наука и образование. - 2010. - № 2. - С. 1-7.
8. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. - Минск: БГУ, 1976.
9. Ильюченко Р.Ю. Фармакология поведения и памяти. - Новосибирск: Наука, 1972. - 223 с.
10. Козлов В.В. Человеческий фактор: история, теория и практика в авиации. - М.: Полиграф, 2002. - 280 с.
11. Кондрашова М.Н., Хорола И.С. От мечты к открытию: как стать ученым? / Ганс Селье. - М.: Прогресс, 1987. - 368 с.
12. Крайнюченко И.В., Попов В.П. Биосферный опыт адаптивного управления организацией. - URL: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001d/00162033.htm> (дата обращения: 22.02.2020).
13. Кряжева И.К. Социально-психологические факторы адаптивности личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М., 1980. - 24 с.
14. Кузнецов П.С. Адаптация как функция развития личности. - Саратов: Изд. Саратовск. ун-та, 1991. - 76 с.
15. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: Учебное пос. - СПб.: РГПУ, 1998. - 271 с.
16. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологич. ж-л. - 2001. - № 1. - Т. 22. - С. 16-24.
17. Маллер А.Р. Развитие жизненных компетенций у детей с инвалидностью: Метод. пос. - М.: В. Секачев, 2019. - 160 с.
18. Мельникова Н.Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности: Учебное пос. - Челябинск: ЮУрГУ, 2004. - 57 с.
19. Михальчи Е.В. Особенности восприятия времени и пространства в зависимости от психических черт у лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Ученые записки РГСУ. - 2017. - № 1. - Т. 16. - С. 32-41.
20. Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). - Ереван: Изд. АН Армянской ССР, 1988. - 263 с.
21. Осницкий А.К. Определение характеристик социальной адаптации // Психология и школа. - 2004. - № 1. - С. 43-56.
22. Павлов И.П. Полное собрание сочинений. - М.: Педагогика, 1999. - 354 с.
23. Парсонс Т. Функциональная теория измерения. Американская социологическая мысль. - М.: МГУ, 1994. - 497 с.

24. Петровский А.В. Проблемы развития личности с позиции социальной психологии // Вопросы психологии. - 1984. - № 4. - С. 12-20.
25. Разумовский О.С. Адапционизм и бихевиористика в контексте проблем эволюционизма // Полигнозис. - 2003. - № 2. - С. 44-60
26. Райгородский Д.Я. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина // Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пос. - Самара: БАХРАХ-М, 2006. - С. 549-672.
27. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. - Самара: Бахрах-М, 2011.
28. Реан А.А. Социальная адаптация личности и проблемы ее комплексной диагностики // Психологическая диагностика: Учебное пос. - СПб., 2001. - С. 209-222.
29. Реан А.А., Симасева И.Н. Превентивная адаптивность как новообразование личности // Российский психологич. ж-л. - 2006. - № 2. - С. 22-34.
30. Ройзман И.В. Акцентуации характера как показатели, влияющие на адаптивность студентов // Наука и современность. - 2014. - С. 112-118.
31. Ростовцева М.В. Адаптивность как отношение личности и общества: социально-философский аспект: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. - Красноярск, 2010. - 25 с.
32. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М.: Акад. пед. наук СССР, 1964. - 705 с.
33. Рыбников О.Н. Психофизиология профессиональной деятельности: Учебник для студ. учрежд. высш. образов. - М.: Академия, 2014. - 58 с.
34. Селье Г. Очерки об адапционном синдроме. - М.: Медгиз, 1960. - 254 с.
35. Скулачев В.П. Законы биоэнергетики // Соросовский образовательный ж-л. - 1997. - № 1. - С. 9-14.
36. Собчик Л.Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности СМЛ (ММРІ): Практическое руководство. - М.: Речь, 2007. - 224 с.
37. Сиомичев А.В. Психологические особенности адаптации студентов в сфере познания и общения в вузе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - Л., 1985. - 23 с.
38. Стейнберг А.С., Восков А.Л. Рекомендации по созданию инклюзивной среды на мероприятиях с участием людей с РАС // Аутизм и нарушения развития. - 2018. - № 4. - С. 52-56.
39. Тихонова Т.С., Звоников В.М. Особенности представлений о женщинах у мужчин с разным уровнем адаптивности // Инновационная наука. - 2019. - № 3. - С. 187-192.
40. Урманцев Ю.А. Природа адаптации (системная экспликация) // Вопросы философии. - 1998. - № 12. - С. 21-36.
41. Ямбург Е.А. Психолого-медико-педагогическое сопровождение школьников: учет их возрастных и индивидуальных различий // Социальная педагогика. - М.: Научно-исслед. инст. школьных технологий. - 2013. - № 6. - С. 13-23.

Автор публикации

Михальчи Екатерина Владимировна, ст. преподаватель, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва.

APPROACHES TO THE STUDY OF PHYSICAL ADAPTIVITY IN PERSONS WITH DISABILITY

Mikhalchi E., lecture of the Institute of Business and Administration the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow.

***Abstract.** The article presents the results of a theoretical study of forms, levels, methodological approaches and features of the manifestation of physical adaptability in people with disabilities and disabilities. The author identifies the following forms of physical adaptability: spatial, temporal and motor. The presented results of theoretical studies can be used in the design and conduct of empirical research; as theoretical materials describing the process of adaptation of persons with disabilities and disabilities to new environmental conditions.*

***Keywords:** adaptation, physical adaptability, spatial orientation, people with disabilities and disabilities, people with ASD.*

References

1. Agadzhanian N., Makarova I. The ethnic aspect of adaptive physiology and morbidity // Human Ecology. - 2014. - № 3. - P. 3-13.
2. Ackoff R., Emerly F. On purposeful systems. - Moscow: Soviet Radio, 1974. - 272 p.
3. Andreenkova N. Problems of personality socialization. Social studies. - Moscow: Nauka, 1970. - 303 p.
4. Anokhin N. Selected Works: Systemic mechanisms of the higher nervous system. - Moscow: Science, 1965. - 455 p.
5. Bogomolov M. Personal adaptive potential in the context of system analysis // Psychological science and education. - 2008. - № 1. - P. 67-73.
6. Vereshchagin V. Philosophical problems of the theory of human adaptation. - Vladivostok: Publishing house Dalnevost. University, 1988. - 214 p.
7. Dubovitskaya T., Krylova A. Methodology for the study of the adaptability of students at a university // Psychological Science and Education. - 2010. - № 2. - P. 1-7.
8. Dyachenko M., Kandybovich L. Psychological problems of readiness for activity. - Minsk: Publishing house of BSU, 1976.
9. Ilyuchenok R. Pharmacology of behavior and memory. - Novosibirsk: Nauka, 1972. - 223 p.
10. Kozlov V. The human factor: history, theory and practice in aviation. - Moscow: Polygraph, 2002. - 280 p.
11. Kondrashova M., Khorola I. From dream to discovery: how to become a scientist? Hans Selye. - Moscow: Progress, 1987. - 368 p.
12. Kraynyuchenko I., Popov V. Biosphere experience of adaptive management of an organization. - URL: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001d/00162033.htm> (accessed: 02.22.2020).
13. Kryazheva I. Socio-psychological factors of personality adaptability: Author. dis. ... cand. psych. sciences. - Moscow, 1980. - 24 p.
14. Kuznetsov P. Adaptation as a function of personality development. - Saratov: Ed. Saratov University, 1991. - 76 p.

15. Litvak A. Psychology of the blind and visually impaired: Textbook. Allowance. - SPb.: Publishing house of RSUH, 1998. - 271 p.
16. Maklakov A. Personal adaptive potential: its mobilization and forecasting in extreme conditions // Psychological journal. - 2001. - V. 22. - № 1. - P. 16-24.
17. Muller A. Development of life competencies in children with disabilities: Toolkit. - Moscow: V. Sekachev, 2019. - 160 p.
18. Melnikova N. Diagnosis of socio-psychological adaptation of personality: a training manual. - Chelyabinsk: Publishing house of SUSU, 2004. - 57 p.
19. Mikhailchi E. Features of the perception of time and space depending on the psychic traits of people with disabilities and disabilities // Scientific notes of the Russian State Social University. - 2017. - V. 16. - № 1. - P. 32-41.
20. Nalchajyan A. Socio-psychological adaptation of personality (forms, mechanisms and strategies). - Yerevan: Publishing house. AN Armenian SSR, 1988. - 263 p.
21. Osnitsky A. Determination of the characteristics of social adaptation // Psychology and school. - 2004. - № 1. - P. 43-56.
22. Pavlov I. Full composition of writings. - Moscow: Pedagogy, 1999. - 354 p.
23. Parsons T. Functional theory of measurement. American sociological thought. - Moscow: Publishing house. Moscow State University, 1994. - 497 p.
24. Petrovsky A. Problems of personality development from the standpoint of social psychology // Psychology Issues. - 1984. - № 4. - P. 12-20.
25. Razumovsky O. Adaptationism and behaviorism in the context of the problems of evolutionism // Polygnosis. - 2003. - № 2. - P. 44-60.
26. Raygorodsky D. Multilevel personality questionnaire «Adaptability» (MLO-AM) A.G. Maklakova and S.V. Chernyanina // Practical psychodiagnostics. Methods and tests: Tutorial. - Samara: BAHRAKH-M, 2006. - P. 549-672.
27. Raygorodsky D. Practical psychodiagnostics. - Samara: Bahrah-M, 2011.
28. Rean A. Social adaptation of the personality and the problems of its comprehensive diagnosis // Psychological diagnosis: Tutorial. - SPb., 2001. - P. 209-222.
29. Rean A., Simaeva I. Preventive adaptability as a neoplasm of personality // Russian Psychological Journal. - 2006. - № 2. - P. 22-34.
30. Roizman I. Accentuation of character as indicators affecting the adaptability of students // Science and modernity. - 2014. - P. 112-118.
31. Rostovtseva M. Adaptability as a relation of personality and society: socio-philosophical aspect: Author. dis. ... cand. philosopher. sciences. - Krasnoyarsk, 2010. - 25 p.
32. Rubinstein S. Fundamentals of General Psychology. - Moscow: Acad. ped Sciences of the USSR, 1964. - 705 p.
33. Rybnikov O. Psychophysiology of professional activity: A textbook for students. institutions of higher education. - Moscow: Academy, 2014. - 58 p.
34. Selye G. Essays on the adaptation syndrome. - Moscow: Medgiz, 1960. - 254 p.
35. Skulachev V. The laws of bioenergy // Soros educational journal. - 1997. - № 1. - P. 9-14.
36. Sobchik L. Standardized multifactor method of personality research SMIL (MMPI) Practical Guide. - Moscow: Speech, 2007. - 224 p.
37. Siomichev A. Psychological features of students' adaptation in the field of cognition and communication at the university: Author. dis. ... cand. crazy. sciences. - Leningrad, 1985. - 23 p.

38. Steinberg A., Voskov A. Recommendations on creating an inclusive environment for events involving people with ASD // Autism and developmental disorders. - 2018. - № 4. - P. 52-56.
39. Tikhonova T., Zvonikov V. Features of ideas about women in men with different levels of adaptability // Innovation science. - 2019. - № 3. - P. 187-192.
40. Urmantsev Yu. The nature of adaptation (systemic explication) // Philosophy Issues. - 1998. - № 12. - P. 21-36.
41. Yamburg E. Psychological, medical and pedagogical support of schoolchildren: taking into account their age and individual differences // Social pedagogy. - Moscow: Publishing house. Research Institute of School Technologies. - 2013. - № 6. - P. 13-23.

Дата поступления: 25.02.2020.

УДК 376.1

О РАЗРАБОТКЕ И РЕАЛИЗАЦИИ АДАПТИРОВАННЫХ ОСНОВНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.В. Мюллер¹, Д.Ф. Романенкова²

¹Центр обучения инвалидов, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский
государственный экономический университет»,
г. Санкт-Петербург, Россия

²Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц
с ограниченными возможностями здоровья, ФГБОУ ВО «Челябинский
государственный университет», г. Челябинск, Россия

***Аннотация.** В статье рассматриваются сложности, с которыми сталкиваются образовательные организации высшего образования при разработке адаптированных основных профессиональных образовательных программ высшего образования. Проанализированы вопросы контингента обучающихся по адаптированным программам, выявления образовательных потребностей обучающихся с инвалидностью, учета разнообразных образовательных потребностей инвалидов в стандартном учебном процессе, а также особенности адаптационных дисциплин (модулей), применение принципов «разумного приспособления» и «универсального дизайна» при разработке данных программ.*

***Ключевые слова:** инвалид, лицо с ограниченными возможностями здоровья, высшее образование, адаптированная программа, адаптированная основная профессиональная образовательная программа, специальные условия инклюзии.*

Введение. Идея инклюзивного обучения лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [11, ст. 2, п. 27] постепенно все в большей степени укореняется в России.

В полной мере это касается и высшей школы. По данным Росстата, численность лиц с инвалидностью, поступивших на обучение по программам высшего образования (ВО), выросла в стране с 5,8 тыс. чел. в 2008/2009 учебном году до 7,5 тыс. чел. в 2018/2019 учебном году [9].

Рост числа инвалидов, поступающих в вузы, требует от

образовательных организаций высшего образования использования специальных образовательных программ, а именно – адаптированных образовательных программ, разработка и реализация которых предусмотрена на законодательном уровне [11, ст. 79, п. 3].

Адаптированная основная профессиональная образовательная программа высшего образования (далее – адаптированная программа) должна обеспечить обучающимся с инвалидностью и ОВЗ следующие возможности:

- достижения результатов, установленных соответствующими федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования;

- создания специальных условий для получения образования: «использование специальных методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, ... и других условий, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» [11, ст. 79, п. 3];

- формирования индивидуальной образовательной траектории;

- сопровождения студентов с инвалидностью в процессе обучения в вузе.

К критериям, которым должна удовлетворять адаптированная программа, относятся:

- наличие в образовательных программах адаптационных дисциплин (модулей), позволяющих индивидуально корректировать нарушения учебных и коммуникативных умений, способствующих профессиональной и социальной адаптации обучающихся;

- выбор методов обучения, продиктованный в каждом отдельном случае особенностями восприятия информации обучающимися (например, при наличии в учебной группе студентов с нарушениями слуха должны использоваться визуально-кинестетические методы, предполагающие передачу и восприятие учебной информации при помощи зрения и осязания; если в группе имеются студенты с нарушениями зрения - аудиально-кинестетические методы, предусматривающие поступление учебной информации посредством слуха и осязания, и пр.);

- обеспечение обучающихся печатными и электронными образовательными ресурсами в формах, адаптированных к

ограничениям их здоровья (например, подготовленных шрифтом Брайля);

– выбор мест прохождения практики с учетом нарушенных функций (в том числе на базе образовательной организации или в режиме дистанционной работы);

– проведение текущего контроля успеваемости, промежуточной и государственной итоговой аттестации обучающихся с учетом особенностей нарушений их здоровья (устно, письменно, с использованием компьютера и специального программного обеспечения, с использованием адаптированных оценочных средств, например, подготовленных с использованием шрифта Брайля);

– разработка при необходимости индивидуальных учебных планов, позволяющих обучаться с учетом различных вариантов проведения занятий: в образовательной организации (в академической группе и индивидуально) или на дому с использованием дистанционных образовательных технологий;

– осуществление комплексного сопровождения образовательного процесса (организационно-педагогического, психолого-педагогического, профилактически-оздоровительного, социального);

– установление особого порядка освоения дисциплин по физической культуре и спорту на основе соблюдения принципов здоровьесбережения и адаптивной физической культуры;

– создание толерантной социокультурной среды, волонтерской помощи обучающимся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидам [3; 4].

Образовательные организации рассматривают возможности адаптации своих основных профессиональных образовательных программ [7], однако удельный вес студентов с ОВЗ и инвалидностью, обучающихся в вузах по адаптированным образовательным программам, в общей численности вузовских студентов с ОВЗ и инвалидностью пока невелик [6].

Это связано с тем, что при разработке адаптированных программ организации высшего образования сталкиваются со сложностями, вызванными сохраняющейся дискуссионностью вопросов о том:

– Кто имеет право обучаться по адаптированным основным профессиональным образовательным программам?

– Как выявить образовательные потребности обучающихся

инвалидов?

– Как учесть разнообразие образовательных потребностей инвалидов в стандартном учебном процессе?

– Что такое адаптационные дисциплины (модули), каким образом и на каком этапе обучения их необходимо включать в учебный план?

– Как обеспечить органичное включение разработки и реализации адаптированных программ в традиционные процедуры деятельности образовательной организации?

Из-за сложностей ответа на данные вопросы появилась практика чуть ли не поголовного сбора заявлений об отказе обучающихся с инвалидностью и ОВЗ от обучения по адаптированным программам, что, на наш взгляд, ведет к ущемлению прав инвалидов. Такой отказ зачастую влечет за собой для человека с инвалидностью или ОВЗ и отказ от тех возможностей в обучении, которые образовательная организация могла бы обеспечить для него в рамках адаптированной программы порой достаточно простыми средствами, исходя из определения разумного приспособления, данного в Конвенции о правах инвалидов. «Разумное приспособление» означает внесение, когда это нужно в конкретном случае, необходимых и подходящих модификаций и коррективов, не становящихся несоразмерным или неоправданным бременем, в целях обеспечения реализации или осуществления инвалидами наравне с другими всех прав человека и основных свобод» [1, ст. 2]. В Конвенции ООН о правах инвалидов также напрямую говорится, что «дискриминация по признаку инвалидности ... включает все формы дискриминации, в том числе отказ в разумном приспособлении» [1, ст. 2].

В данной статье авторами предпринята попытка ответить на поставленные выше вопросы.

Контингент обучающихся по адаптированным основным профессиональным образовательным программам. Вопрос о том, кто из инвалидов имеет право обучаться по адаптированным образовательным программам, звучит со стороны работников вузов, так как в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в определении адаптированной программы речь идет об адаптированных программах для лиц с ограниченными возможностями здоровья: «Адаптированная образовательная программа - образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического

развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц» [11, ст. 2, п. 28].

Однако на необходимость обучения инвалидов с использованием адаптированных программ указывает Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», который гласит: «Общее образование, профессиональное образование и профессиональное обучение инвалидов осуществляются в соответствии с адаптированными образовательными программами и индивидуальными программами реабилитации или абилитации инвалидов» [10, ст. 19]. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования последнего поколения (далее – ФГОС ВО 3++) также устанавливают прямое требование предоставлять инвалидам и лицам с ОВЗ, по их заявлению, возможность обучения по программе, учитывающей особенности их психофизического развития, индивидуальные возможности и, при необходимости, обеспечивающей коррекцию нарушения развития и социальную адаптацию указанных лиц.

Таким образом, на обучение по адаптированным программам имеет право любой инвалид, поступивший на обучение в вуз.

Выявление образовательных потребностей обучающихся с инвалидностью и ОВЗ. Инклюзивное образование требует индивидуального подхода и учета специфических образовательных потребностей обучающегося, связанных с ограничениями его жизнедеятельности. В связи с этим образовательная организация высшего образования должна обладать достаточно полной информацией об особенностях обучаемого, по крайней мере, в сфере усвоения учебной информации. Эту информацию она должно получить либо в рамках межведомственного взаимодействия от организаций, участвующих в реабилитации инвалида, либо от самого обучающегося из имеющихся у него на руках документов, выданных этими организациями.

Таковыми организациями являются:

– органы медико-социальной экспертизы, разрабатывающей индивидуальную программу реабилитации или абилитации инвалида (ИПРА), однако их рекомендации, касающиеся специфических образовательных потребностей инвалида, зачастую не информативны для целей обучения;

– психолого-медико-педагогическая комиссия (далее – ПМПК), подтверждающая статус лица с ограниченными возможностями здоровья, но не все инвалиды являются лицами с ограниченными возможностями здоровья, к тому же ПМПК работает с обучающимися в возрасте до 18 лет [8, п. 2].

Еще одним источником информации могла бы стать образовательная организация, в которой ранее обучался инвалид (школа, техникум, колледж), но в системе межведомственного взаимодействия не предусмотрено такого обмена информацией.

Чтобы выявить эти потребности самостоятельно, некоторые образовательные организации разрабатывают свои инструменты обследования обучающегося. Обычно это анкеты, которые самостоятельно разрабатывают образовательные организации высшего образования. Но эти инструменты не являются легитимными с точки зрения действующего законодательства и не всегда позволяют выявить реальные потребности студентов, связанные с состоянием их здоровья, которые необходимо учитывать при разработке и реализации адаптированных программ. Учитывая сложности межведомственного взаимодействия, на наш взгляд, необходимо придать рекомендациям, разрабатываемым работниками образовательных организаций, легитимный характер.

Кроме того, назрела необходимость расширить контингент обследуемых психолого-медико-педагогической комиссией, для того чтобы организации профессионального образования имели возможность разрабатывать адаптированные программы, опираясь на рекомендации специалистов. Рекомендации ПМПК должны разрабатываться для всех инвалидов, обучающихся по профессиональным образовательным программам (любого уровня образования, как основным, так и дополнительным), независимо от их возраста. В идеальном случае, хотя это пока задача не сегодняшнего дня, в контингент лиц, обследуемых ПМПК, которым может быть присвоен статус лиц с ОВЗ, должны также входить обучающиеся:

- имевшие ранее инвалидность;
- имевшие до достижения 18 лет статус лиц с ОВЗ и превысившие этот возраст;
- лица, направляемые организациями профессионального образования с целью выявления особенностей в физическом и (или) психическом развитии и (или) с отклонениями в поведении, проведения их комплексного психолого-медико-педагогического

обследования.

Учет разнообразия образовательных потребностей лиц с инвалидностью и ОВЗ в стандартном учебном процессе. В настоящее время организации высшего образования находятся под давлением нескольких обстоятельств:

- уже рассмотренного выше права всем лицам с инвалидностью и ОВЗ обучаться по адаптированным программам;
- невозможности до конца предвидеть, сколько таких обучающихся, с какими нарушениями и по каким направлениям/специальностям будут обучаться в вузе в текущем году;
- требования надзорных органов о наличии у них и размещении на сайте организации адаптированных основных профессиональных образовательных программ даже в том случае, если в организации нет ни одного обучающегося с инвалидностью или ОВЗ.

Для того чтобы выполнить все эти требования, все основные профессиональные образовательные программы должны быть адаптированы уже на этапе их разработки, по крайней мере для категорий инвалидов, выделяемых с целью обучения. Это лица с нарушением слуха (глухие, слабослышащие и позднооглохшие), с нарушением зрения (слепые, слабовидящие), с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Образовательная организация должна иметь возможность расширить данный перечень с учетом нарушений обучающихся, традиционно получающих образование в конкретном вузе (например, с нарушениями речи, с соматическими нарушениями и т.д.).

Однако такой подход зачастую ставит вузы в очень сложные условия из-за большого объема труда, который, к тому же, не всегда позволяет учесть индивидуальные образовательные потребности человека с инвалидностью или ОВЗ. Поэтому исходя из состава и характера специальных условий, в которых могут нуждаться лица с инвалидностью и ОВЗ, обучающиеся в вузе, их можно разделить на две группы:

- обучающиеся, нуждающиеся в унифицированном комплексе специальных условий, которые требуются для любого из обучающихся инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья и которые образовательная организация предоставляет всем инвалидам, имеющим определенную категорию нарушений;
- обучающиеся, нуждающиеся в дополненном и расширенном комплексе специальных условий, требуемых индивидуально для

данного обучающегося / группы обучающихся (унифицированный комплекс, дополненный индивидуально необходимыми специфическими условиями) [2].

Основную профессиональную образовательную программу высшего образования, включающую унифицированный комплекс специальных условий для всех обучающихся с инвалидностью и ОВЗ определенной категории, можно назвать универсальной адаптированной программой для данной категории инвалидов и лиц с ОВЗ. Любая основная профессиональная образовательная программа, по которой могут обучаться инвалиды, должна быть изначально универсальной адаптированной программой. Универсальные адаптированные программы (они же – основные профессиональные образовательные программы) должны быть размещены на сайте образовательной организации.

Для студентов, нуждающихся в дополненном и расширенном комплексе специальных условий, должна разрабатываться отдельная (индивидуальная) адаптированная программа.

Дополненный и расширенный комплекс специальных условий подразумевает: создание особых условий посещения занятий; обеспечение коррекции нарушений развития и социальной адаптации указанных лиц; индивидуальное сопровождение в процессе обучения; создание других условий, без которых для обучающегося с инвалидностью или ОВЗ затруднено или невозможно освоение образовательных программ.

Отдельная адаптированная программа может быть разработана и для учебной группы обучающихся с инвалидностью или ОВЗ, если образовательная организация высшего образования формирует такие группы (специальная адаптированная программа). В этом случае адаптированная программа должна содержать комплекс специальных условий организации и осуществления образовательной деятельности для категории (категорий) обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, для которой (которых) разработана программа.

Так как создание специальных условий часто связано с необходимостью создания особых условий посещения занятий, для лиц с инвалидностью и ОВЗ необходимо использование индивидуальных учебных планов и индивидуальных учебных графиков.

В ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» существует понятие индивидуального учебного плана. «Индивидуальный учебный

план - учебный план, обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося» [11, ст. 2, п. 23]. Из контекста нормативных документов, действующих в сфере образования, можно сделать вывод, что в индивидуальном учебном плане определяется порядок изучения дисциплин.

Понятие индивидуального учебного графика в ФЗ «Об образовании Российской Федерации» отсутствует.

Индивидуальный учебный график студента с инвалидностью и ОВЗ – документ, обеспечивающий организацию учебной деятельности и освоение образовательной программы с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося. Индивидуальный учебный график определяет порядок обучения студента, при котором часть дисциплин учебного плана осваивается студентом: очно в образовательной организации высшего образования; удаленно в онлайн- или оффлайн-режиме с использованием дистанционных образовательных технологий; самостоятельно.

Индивидуальный учебный график, в отличие от индивидуального учебного плана, должен определять именно порядок посещения занятий.

Для того чтобы у вуза была возможность обеспечить организацию обучения по индивидуальному графику, желательно, чтобы при адаптации рабочих программ дисциплин учебного плана преподаватели указали возможности использования дистанционных образовательных технологий и электронного обучения при изучении дисциплины:

- перечень лекционных/практических занятий, на которых требуется обязательное очное присутствие;
- перечень лекционных/практических занятий, в которых можно участвовать в онлайн-формах;
- перечень лекционных/практических занятий, которые возможно изучить/выполнить самостоятельно, в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий, электронного обучения.

Занятия, в которых обучающийся желает участвовать в онлайн-формах, должны быть заранее согласованы с преподавателем при составлении индивидуального графика и доведены до служб, обеспечивающих техническое сопровождение вебинаров в

соответствии с локальными нормативными актами образовательного учреждения.

На наш взгляд, понятие индивидуального учебного графика для лиц с инвалидностью и ОВЗ и лиц с ОВЗ, обучающихся в организациях высшего образования, должно быть закреплено на уровне нормативных документов Министерства науки и высшего образования РФ.

Включение адаптационных дисциплин (модулей) в учебный план. Нарушения здоровья обучающихся с инвалидностью и ОВЗ могут влиять на формирование компетенций - универсальных (общекультурных), общепрофессиональных и профессиональных. Кроме того, обучающиеся с инвалидностью и ОВЗ могут испытывать в процессе обучения различные сложности, например, в социальной адаптации, в выстраивании взаимоотношений с одноклассниками и др. Для того чтобы устранить влияние ограничений здоровья на освоение основной профессиональной образовательной программы и помочь обучающемуся с инвалидностью и ОВЗ достичь запланированных результатов обучения, в учебный план адаптированной программы должны включаться специальные адаптационные дисциплины (модули) [5].

Набор адаптационных дисциплин (модулей) образовательная организация определяет самостоятельно, исходя из потребностей обучающихся и той сферы, в которой они испытывают наибольшие трудности:

- в самоорганизации учебной деятельности, в том числе с использованием информационных и коммуникационных технологий, могут, например, использоваться такие дисциплины, как «Адаптивные информационные технологии», «Технологии интеллектуального труда» и др.;

- в выстраивании межличностного взаимодействия – «Коммуникативный практикум», «Конфликтология» и др.;

- в подготовке к трудовой деятельности – «Технология трудоустройства»;

- в других сферах, обеспечивающих коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию инвалидов и лиц с ОВЗ.

Адаптационные дисциплины (модули) не являются обязательными, их выбор осуществляется обучающимися с инвалидностью и ОВЗ в зависимости от их индивидуальных

потребностей.

Адаптационные дисциплины (модули) включаются в часть адаптированной программы, формируемую участниками образовательных отношений (вариативную часть).

Для универсальных и специальных адаптированных программ с унифицированным комплексом специальных условий образовательная организация должна иметь уже разработанные адаптационные дисциплины (модули). Для индивидуальных адаптированных программ могут использоваться как уже разработанные адаптационные дисциплины (модули), так и дисциплины (модули), разрабатываемые заново.

Применение принципов «универсального дизайна» и «разумного приспособления» при разработке адаптированных образовательных программ. В Конвенции ООН «О правах инвалидов» [1, ст. 2] сформулированы основы подхода к разработке программ и услуг и даны определения «разумного приспособления» и «универсального дизайна».

Принцип разумного приспособления подразумевает наиболее простую процедуру разработки адаптированной программы путем «приспособления» основной профессиональной образовательной программы под нужды инвалидов и лиц с ОВЗ одним из двух способов:

– внесением в части разделов или подразделов дополнений, отражающих специфику условий организации и осуществления образовательной деятельности лиц с инвалидностью и ОВЗ;

– выделением отдельного раздела (подраздела), отражающего специфику, связанную с реализацией комплекса специальных условий организации и осуществления образовательной деятельности обучающихся с инвалидностью и ОВЗ.

«Универсальный дизайн» означает дизайн предметов, обстановок, программ и услуг, призванный сделать их в максимально возможной степени пригодными к пользованию для всех людей без необходимости адаптации или специального дизайна. «Универсальный дизайн» не исключает использования ассистивных устройств для конкретных групп инвалидов, где это необходимо.

Применительно к разработке адаптированных программ принципы универсального дизайна можно сформулировать следующим образом:

– Широкое удобство использования программ как для

обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, так и разработчиков, а также реализующих их работников образовательных учреждений. Этот принцип реализуется за счет использования принципа «разумного приспособления», рассмотренного выше.

– Гибкость использования. Адаптированная программа должна позволять учитывать при обучении множество разнообразных индивидуальных предпочтений, особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей инвалидов и лиц с ОВЗ, что возможно за счет использования индивидуальных учебных планов и индивидуальных учебных графиков.

– Простое использование. Образовательный контент должен быть максимально простым, понятным и доступным для восприятия любому пользователю, независимо от состояния здоровья и индивидуальных возможностей.

– Легко восприимчивая информация - за счет предоставления информации обучающимся в адаптированных для них формах.

– Разработанная адаптированная программа должна свести к минимуму опасность или негативные последствия случайных или непреднамеренных действий при ее разработке и реализации, которые могут повлиять на результаты обучения. Положение достигается за счет наличия требований к основным профессиональным образовательным программам высшего образования по удовлетворению унифицированного комплекса специальных условий, которые требуются для любого из обучающихся инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья; сопровождения студента с инвалидностью и ОВЗ в процессе обучения; возможности выбора вариантов обучения.

– Низкое физическое усилие. Обучающийся должен максимально эффективно и комфортно участвовать в учебном процессе, пользоваться учебными материалами. Обучение по адаптированной образовательной программе не должно предусматривать со стороны обучающегося дополнительных усилий сверх необходимых по освоению основных профессиональных образовательных программ. Это условие достигается за счет создания специальных условий, разработки индивидуальных учебных планов и индивидуальных графиков.

– Размер и пространство для доступа должны быть обеспечены для удобного подхода, доступа, манипуляции и использования продукта любым пользователем, независимо от его роста, фигуры или

подвижности, для доступа и использования за счет организации учебного процесса, безбарьерной среды, условий материального обеспечения образовательных программ.

Резюме. В настоящее время отсутствуют методические рекомендации по разработке адаптированных основных профессиональных программ высшего образования, которые дали бы ответ на основные поставленные в статье вопросы.

На наш взгляд, при разработке таких рекомендаций или аналогичного документа необходимо:

На уровне государства:

– расширить контингент обследуемых психолого-медико-педагогической комиссией для всех инвалидов, обучающихся по профессиональным образовательным программам (любого уровня образования, как основным, так и дополнительным), независимо от их возраста;

– ввести в нормативное правовое обеспечение инклюзивного образования понятие «индивидуальный учебный график», предоставляющее инвалиду право посещения занятий в удобном для него режиме.

На уровне образовательной организации:

– разрабатывать основные профессиональные образовательные программы изначально адаптированными в соответствии с требованиями действующего законодательства и ФГОС для инвалидов, нуждающихся в унифицированном комплексе специальных условий;

– разрабатывать отдельные адаптированные программы либо для специальных групп, либо для тех обучающихся, которым нужны дополнительные условия сверх обычных, в том числе путем оформления пакета документов, являющихся приложением к основной профессиональной образовательной программе;

– разрабатывать и изначально включать в учебные планы основных профессиональных образовательных программ (в вариативную часть или в часть, формируемую участниками образовательных отношений) адаптационные дисциплины (модули);

– использовать при разработке основных профессиональных образовательных программ принципы «универсального дизайна» и «разумного приспособления».

Литература

1. Конвенция о правах инвалидов. Принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 г.
2. Мартынова Е.А., Романенкова Д.Ф. Индивидуальные подходы к адаптации образовательных программ инклюзивного среднего профессионального образования для обучающихся с инвалидностью и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Современные проблемы науки и образования. - 2018. - № 6. - URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28484> (дата обращения: 16.07.2019).
3. Мартынова Е.А., Романенкова Д.Ф. Подходы к разработке адаптированных образовательных программ для профессионального образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья // Современные проблемы науки и образования. - 2014. - № 3. - URL: <http://www.science-education.ru/117-13203> (дата обращения: 16.07.2019).
4. Мартынова Е.А., Романенкова Д.Ф. Принципы разработки и реализации адаптированных образовательных программ профессионального образования и обзорный анализ их внедрения в вузах и колледжах России // Специальное образование: Научно-метод. ж-л / ФГБОУ ВО «Урал. гос. пед. ун-т»; Ин-т спец. образования. - Екатеринбург, 2016. - № 2 (42). - С. 122-134.
5. Мартынова Е.А., Романенкова Д.Ф., Романович Н.А. Адаптационные модули (дисциплины) как педагогические компоненты инклюзивного профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - № 2. - URL: www.science-education.ru/129-21709 (дата обращения: 16.07.2019).
6. Медведева Е.Ю., Двуреченская О.Н. Мониторинг процесса и результатов инклюзивного высшего образования в России // Вестник Мининского ун-та. - 2016. - № 3. - URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/236/237> (дата обращения: 16.07.2019).
7. Мюллер Н.В. Об адаптации основных профессиональных образовательных программ в СПбГЭУ // Вестник факультета управления СПбГЭУ. - 2018. - № 3. - С. 491-496. - URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_35288442_80876595.pdf (дата обращения: 16.07.2019).
8. Приказ Минобрнауки России от 20.09.2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии».
9. Статистика Российского Образования. - URL: <http://stat.edu.ru/stat/sred.shtml> (дата обращения: 14.07.2019).
10. Федеральный закон от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ (ред. от 29.07.2018) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2019).
11. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 17.06.2019) «Об образовании в Российской Федерации».

Авторы публикации

Мюллер Наталья Владимировна, канд. экон. наук, доцент кафедры менеджмента и инноваций, директор Центра обучения инвалидов Санкт-Петербургского государственного экономического университета.

Романенкова Дарья Феликсовна, канд. пед. наук, доцент, начальник РУМЦ Челябинского государственного университета.

ABOUT THE DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF ADAPTED BASIC PROFESSIONAL EDUCATIONAL PROGRAMS OF HIGHER EDUCATION

Miuller N., Director of the Center for Education for Persons with Disabilities, St. Petersburg State University of Economics, PhD in Economics, Associate Professor, Department of Management and Innovation.

Romanenkova D., Head of the Resource Training and Methodological Center of Chelyabinsk State University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor.

***Abstract.** The article deals with the difficulties faced by higher education organizations in developing adapted basic professional educational programs of higher education. The questions of the contingent of students in adapted programs, identifying the educational needs of students with disabilities, taking into account the diverse educational needs of people with disabilities in the standard educational process, as well as the features of adaptation disciplines (modules), the application of the principles of «reasonable accommodation» and «universal design» in the development of these programs.*

***Keywords:** person with disabilities, people with limited health possibilities, higher education, adapted program, basic professional educational programs of higher education, special conditions of inclusive.*

References

1. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Adopted by General Assembly resolution 61/106 of December 13, 2006.
2. Martynova E., Romanenkova D. Individual approaches to the adaptation of educational programs of inclusive secondary vocational education for students with disabilities and students with disabilities // Modern problems of science and education. - 2018. - № 6. - URL: <http://www.science-education.ru/en/article/view?id=28484> (accessed: July 16, 2019).
3. Martynova E., Romanenkova D. Approaches to the development of adapted educational programs for vocational education of disabled people and people with disabilities // Modern problems of science and education. - 2014. - № 3. - URL: <http://www.science-education.ru/117-13203> (accessed: July 16, 2019).
4. Martynova E., Romanenkova D. Principles of development and implementation of adapted educational programs of vocational education and a review of their implementation in universities and colleges of Russia // Special Education: Scientific and Methodological Journal / Ural. state ped un-t; Inst. education. - Yekaterinburg, 2016. - № 2 (42). - P. 122-134.
5. Martynova E., Romanenkova D., Romanovich N. Adaptation modules (disciplines) as pedagogical components of inclusive vocational education for people with disabilities and disabled people // Modern problems of science and education. - 2015. - № 2. - URL: www.science-education.ru/129-21709 (accessed: July 16, 2019).
6. Medvedeva E., Dvurechenskaya O. Monitoring the process and results of inclusive higher education in Russia // Bulletin of the University of Minin. - 2016 - № 3. - URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/236/237> (accessed: July 16, 2019).

7. Muller N. On the adaptation of basic professional educational programs at St. Petersburg State University of Economics // Bulletin of the Faculty of Management, St. Petersburg State University of Economics. - 2018. - № 3. - P. 491-496. - URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_35288442_80876595.pdf (accessed: July 16, 2019).
8. Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated September 20, 2013 № 1082 «On approval of the Regulation on the psychological, medical and pedagogical commission».
9. Statistics of Russian Education. - URL: <http://stat.edu.ru/stat/sred.shtml> (accessed date: 07/14/2019).
10. Federal Law of November 24, 1995 № 181-FZ (as amended on July 29, 2018) «On the Social Protection of Persons with Disabilities in the Russian Federation» (as amended and supplemented, entered into force on 01.01.2019).
11. Federal Law of December 29, 2012 № 273-FZ (as amended on June 17, 2019) «On Education in the Russian Federation».

Дата поступления: 28.02.2020.