

ISSN (online): 2587-6139

э л е к т р о н н ы й ж у р н а л

**Психолого-педагогические  
исследования**

**Psychological-Educational  
Studies**

е л е к т р о н и с ь ж о у р н а л

**ИНКЛЮЗИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ:  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

**INCLUSION IN HIGHER EDUCATION:  
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH**

**2019. Том 11. № 3  
2019. Vol. 11, no. 3**

# **ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

**ИНКЛЮЗИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ:  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Тематические редакторы:  
В.В. Рубцов, А.А. Марголис

**2019 • Том 11 • № 3**

# **PSYCHOLOGICAL- EDUCATIONAL STUDIES**

**INCLUSION IN HIGHER EDUCATION:  
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH**

Issue editors:  
V.V. Rubtsov, A.A. Margolis

Московский государственный психолого-педагогический университет

---

Moscow State University of Psychology & Education



Содержание журнала

«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ»  
Выпуск №3-2019

<i>Рубрики, авторы, названия статей</i>	<i>Страницы</i>
<b>ИНКЛЮЗИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ</b> <i>Рубцов В.В., Алехина С.В., Хаустов А.В.</i>	
Непрерывность инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями <i>Байрамов В.Д., Герасимов А.В.</i>	1-14
Инклюзивная образовательная среда университета: особенности и проблемы проектирования (опыт МГГЭУ) <i>Волосникова Л.М., Федина Л.В., Кукуев Е.А., Патрушева И.В., Огороднова О.В.</i>	15-25
Академическая мобильность для всех: между видением и реальностью <i>Кантор В.З.</i>	26-43
Инклюзивное высшее образование: специальные средовые условия обучения студентов-инвалидов в вузе <i>Сайтгалиева Г.Г., Васина Л.Г., Гутерман Л.А.</i>	44-56
Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов как ресурс развития инклюзии в вузе <i>Панюкова С.В., Сергеева В.С.</i>	57-71
Организационное и методическое обеспечение дистанционного обучения студентов с инвалидностью <i>Осьмук Л.А., Мельникова М.С.</i>	72-83
Психосоциальное благополучие студентов с ограниченными возможностями здоровья в системе высшей школы <i>Станевский А.Г., Храпылина Л.П., Винокуров А.С.</i>	84-94
Механизм развития высшего инклюзивного образования для лиц с нарушением слуха <i>Соколов В.В.</i>	95-105
Инклюзивное образование студентов с нарушением зрения на факультете информационных технологий Московского Государственного Психолого-педагогического Университета <i>Одинцова М.А., Александрова Л.А., Кузьмина Е.И., Лазарева В.М.</i>	106-113
Психолого-педагогическое сопровождение студентов с инвалидностью в инклюзивной образовательной среде вуза <i>Афанасьев Д.В., Денисова О.А., Леханова О.Л., Поникарова В.Н.</i>	114-127
Готовность преподавателей высшей школы к инклюзивному образованию <b>ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ</b> <i>Казакова Е.И., Басюк В.С., Врублевская Е.Г.</i>	128-142
Проблема развития педагогической культуры школьников в условиях модернизации педагогического образования в России <b>НЕКРОЛОГ</b>	143-154
Открытая «книга жизни» Якова Коломинского. Памяти ученого и друга	155

Content

JOURNAL "PSYCHOLOGICAL-EDUCATIONAL STUDIES"

№3-2019

<i>Columns, authors, papers</i>	<i>Pages</i>
<b>INCLUSION IN HIGHER EDUCATION: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH</b> <b><i>Rubtsov V.V., Alekhina S.V., Haustov A.V.</i></b>	
Continuity of Inclusive Education and Psychological and Pedagogical Support for Persons with Special Educational Needs	1–14
<b><i>Bayramov V.D., Gerasimov A.V.</i></b>	
Inclusive Educational Environment of the University: Features and Problems of Design (MGGEU Experience)	15–25
<b><i>Volosnikova L.M., Fedina L.V., Kukuev E.A., Patrusheva I.V., Ogorodnova O.V.</i></b>	
Academic Mobility for Everyone: between Vision and Reality	26–43
<b><i>Kantor V.Z.</i></b>	
Inclusive Higher Education: Special Environmental Conditions for Teaching Disabled Students	44–56
<b><i>Saitgalieva G.G., Vasina L.G., Guterman L.A.</i></b>	
Resource Educational and Methodological Center for the Education of Persons with Disabilities as a Resource for the Development of Inclusion in a University	57–71
<b><i>Panyukova S.V., Sergeeva V.S.</i></b>	
Organizational and Methodological Support of Distance Learning for Students with Disabilities	72–83
<b><i>Osmuk L.A., Melnikova M.S.</i></b>	
Psychosocial Wellbeing of the Students with Limited Opportunities of Health Studying at the University	84–94
<b><i>Stanevsky A.G., Khrapilina L.P., Vinokurov A.S.</i></b>	
Development Mechanism for Higher Inclusive Education for Persons with Hearing Impaired	95–105
<b><i>Sokolov V.V.</i></b>	
Inclusive Education of Students with Visual Impairment at the Faculty of Information Technology at the Moscow State University of Psychology and Education	106–113
<b><i>Odintsova M.A., Kuzmina E.I., Aleksandrova L.A., Lazareva V.M.</i></b>	
Psychological and Pedagogical Support for Students with Disabilities in Inclusive Educational Environment of University	114–127
<b><i>Afanasiev D.V., Denisova O.A., Lekhanova O.L., Ponikarova V.N.</i></b>	
Higher Education Teacher Readiness for Inclusive Education	128–142
<b>EDUCATIONAL PSYCHOLOGY</b>	
<b><i>Kazakova E.I., Basyuk V.S., Vrublevskaya E.G.</i></b>	
School Children Educational Culture as a Russian Pedagogical Education Development Factor	143–154
<b>OBITUARY</b>	
The open "book of life" by Yakov Kolominsky. In memory of a scientist and friend	155

Дорогие друзья!

Тематический номер журнала «Психолого-педагогические исследования» (№ 3-2019) посвящен проблеме организации инклюзивного образования в высших учебных заведениях нашей страны. Инклюзия в высшей школе является фактически не только важным и самостоятельным этапом организации образования, но в какой-то мере и заключительным этапом, на котором могут проявиться или, напротив, не проявиться все ранее сделанные усилия по организации инклюзии в дошкольном и общем образовании. От того, каким образом будет решен вопрос качества и доступности высшего образования студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, будет в конечном итоге зависеть возможность их успешной социализации, реабилитации и трудоустройства. Что в дальнейшем фактически обеспечивает полноценную самостоятельную жизнь выпускника вуза, в том числе и за счет полученной специальности, освоенной в рамках профессионального образования.

В Российской Федерации на протяжении ряда последних лет успешно развивается проект, направленный на повышение качества и доступности высшего образования для студентов с инвалидностью. Основной единицей этого проекта являются *ресурсные учебно-методические центры*, которые созданы на базе тех университетов, в которых накоплен уникальный опыт работы со студентами с разного вида заболеваниями и ограниченными возможностями здоровья. Опыт именно таких вузов представлен в данном тематическом номере журнала.

Нам представляется важным, что в номер вошли материалы, посвященные не только описанию того, как вузы смогли организовать сложную работу со студентами со специальными образовательными потребностями. Почти все материалы этого номера являются результатами эмпирических исследований, которые направлены на оценку эффективности тех моделей образования, которые были разработаны и успешно апробированы в этих вузах. С этой точки зрения данный номер представляет собой важный вклад в развитие доказательного подхода в области педагогических и социальных технологий, без которого повышение качества социальной политики в сфере образования и социальной сфере представляется практически невозможным.

Мы надеемся, что, прочитав публикации этого номера, вы сможете не только узнать о результатах исследований в сфере инклюзивного образования, но и вступить в диалог с авторами на нашем портале PsyJournals.ru, где благодаря новому сервису, который позволяет в рамках подкастов услышать контекст того или иного материала и имеется возможность задать вопросы авторам и получить на них ответы.

Тематические редакторы выпуска  
«Инклюзия в высшей школе:  
психолого-педагогические  
исследования»

В.В. Рубцов, д.психол.н., президент МГППУ,  
А.А. Марголис, к.психол.н, врио ректора МГППУ

## Непрерывность инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями

**Рубцов В.В.,**

*доктор психологических наук, президент, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, rubtsovwww@mgppu.ru*

**Алехина С.В.,**

*кандидат психологических наук, проректор по инклюзивному образованию, директор, Институт проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, alehinasv@mgppu.ru*

**Хаустов А.В.,**

*кандидат педагогических наук, директор, Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, haustovav@mgppu.ru*

### Для цитаты:

*Рубцов В.В., Алехина С.В., Хаустов А.В. Непрерывность инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 1–14 doi: 10.17759/psyedu.2019110301*

### For citation:

*Rubtsov V.V., Alekhina S.V., Haustov A.V. Continuity of Inclusive Education and Psychological and Pedagogical Support for Persons with Special Educational Needs [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2019. Vol. 11, no. 3, pp. 1–14 doi: 10.17759/psyedu.2019110301. (In Russ., abstr. in Engl.)*

В статье авторами задается целевая установка на актуальное рассмотрение предпосылок непрерывного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями, определяется содержание понятия непрерывности образования. Представлены данные исследований, рассматривающих вопросы посещаемости образовательных учреждений детьми-инвалидами, а также сведения, отражающие намерения родителей по продолжению обучения детей до 15 лет, сведения об инвалидах, обучающихся по профессиональным образовательным программам, которые подчеркивают актуальность проблемы непрерывного образования лиц с инвалидностью, отражают невысокую степень готовности родителей к продолжению образования их детьми-инвалидами, необходимость построения системы непрерывного сопровождения детей, подростков и взрослых с ограниченными возможностями здоровья во всех регионах России, формирования личностной основы для непрерывности образовательной траектории, важность разработки научного подхода к ее изучению. Определены специальные условия для построения модели сопровождения. Рассматривается опыт исследования и организации непрерывного сопровождения лиц с расстройствами аутистического спектра. Сделан вывод о необходимости обсуждения

тематики психолого-педагогического сопровождения на этапе получения профессии и трудоустройства. Отмечается ценность уникальных практик в построении индивидуальной образовательной траектории.

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья, дети-инвалиды, непрерывное образование, особые образовательные потребности, психолого-педагогическое сопровождение, специальные образовательные условия.

---

В современном мире непрерывное образование становится жизненной необходимостью. Эта идея, закрепленная ЮНЕСКО более полувека назад, определяет на сегодняшний день основные направления для нововведений или реформ образования во всех странах мира [2, с. 14–15], с ней связаны требования к изменению содержания и формы образования людей, имеющих ограниченные возможности, начиная с детского сада и заканчивая вузом, аспирантурой, повышением квалификации.

Присоединение России к Конвенции ООН о правах инвалидов [1] детерминировало реализацию инклюзивной образовательной политики с акцентом на вопросах непрерывности образования в отношении лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья и предоставления им необходимых форм психолого-педагогического и социального сопровождения с учетом существующих международных и национальных нормативно-правовых актов. При выработке основных стратегий и направлений развития современного образования наша страна придерживается стремления достичь одной из целей устойчивого развития, принятых ООН до 2030 г., — «обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех» [6]. Исходя из указанной целевой установки, основным условием инклюзии в образовании становится его доступность для каждого обучающегося и преемственность получения необходимых академических и жизненных компетенций на всех уровнях образования.

Задача непрерывности и поддержки лиц с особыми образовательными потребностями на всех уровнях образования закреплена в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», который рассматривает принцип непрерывности как неотъемлемое условие развития современной системы образования в целом. Согласно п. 7 ст. 10 указанного федерального закона «система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования» [8].

В условиях развития инклюзивного процесса в отечественном образовании содержательное значение самой идеи и ее практическое воплощение наполняются новыми смыслами. Построение индивидуальной образовательной траектории человека с особыми потребностями — от этапа ранней помощи до получения профессионального образования — становится одной из основных задач включающего образования, характеристикой его качества и ключевым методологическим принципом. Да и само образование рассматривается уже не как цель, а как возможность получить профессию и жить самостоятельной жизнью.

Вместе с тем декларация постулатов непрерывности образования и оказание всесторонней помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями

указывают на ряд острых проблем нормативно-правового характера в области образовательной политики. В первую очередь это относится к развитию системного инклюзивного процесса на всех уровнях образования лиц с особыми потребностями. Решение возникающих в этом направлении задач требует модернизации всех уровней современного образования и предполагает создание целостной программы развития непрерывного инклюзивного образования и трудоустройства с включением в эту систему специальных механизмов перехода и преемственности. При этом преемственность рассматривается нами как связь между различными уровнями образования, сущность которой состоит в сохранении целостности образования как социального института. Построение такой программы требует отдельной научной рефлексии, разработки теоретико-методологических средств, которые позволят изучить предпосылки и условия непрерывности образовательной траектории обучающегося с особыми потребностями.

Анализ подходов зарубежного и отечественного опыта решения проблем непрерывности инклюзивного образования позволяет считать, что содержание понятия непрерывности образования заключается в отсутствии «разрывов» в процессе образования, такой его организации, когда результат деятельности на каждом этапе обеспечивает начало следующего. Причем этот путь — от ранней помощи до профессионального образования — определяется не только возможностями самого человека, но и прежде всего тем, в какой мере сама система образования может быть гибкой и адаптированной для включения и психолого-педагогического сопровождения образовательного маршрута человека, т.е., по сути, «включать» его в качестве действующего участника. Система психолого-педагогического сопровождения, состоящая из деятельности школьных психологических служб и консилиумов, психолого-педагогических центров и психолого-медико-педагогических комиссий, созданная в российском образовании за последние 20 лет, должна быть реформирована с учетом задачи непрерывности образования и сохранена в любых экономических условиях. Иначе не исключена опасность потерять достигнутый уровень образования детей с ОВЗ в условиях как специального, так и инклюзивного образования. Позитивным решением вопроса непрерывного сопровождения обучающегося с особыми потребностями можно считать разработку и внедрение профессионального стандарта «тьютор» [5]. Данное обстоятельство свидетельствует о том, что в образовании появляется педагог, профессиональной задачей которого становится проектирование и построение системы условий для непрерывности образовательного маршрута обучающегося с ограниченными возможностями здоровья.

Системный анализ данных федеральной статистики (Федеральной службы государственной статистики на 04.04.2019) подтверждает актуальность проблемы непрерывности образования для лиц с инвалидностью. Так, на уровне дошкольного детства имеется следующее распределение численности детей с инвалидностью, посещающих образовательные учреждения (см. табл. 1).

Таблица 1

**Численность воспитанников-инвалидов, посещающих организации, осуществляющие образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования**

	2012 г.	2013 г.	2014 г.	2015 г.	2016 г.	2017 г.	2018 г.
Численность воспитанников-инвалидов	42 029	46 456	54 691	60 551	66 801	74 768	79 151

(человек)							
Показатель от общей численности воспитанников, посещающих организации дошкольного образования, где осуществляется присмотр и уход за детьми (в процентах)	0,7	0,7	0,8	0,8	0,9	1,0	1,0

Приведенные данные показывают, что лишь 1% детей-инвалидов от общего числа детей посещают детские сады, что свидетельствует о крайне низкой степени охвата представленной категории лиц дошкольными образовательными услугами. При этом наблюдается незначительная положительная динамика включения детей с инвалидностью в дошкольные образовательные учреждения за последние годы (с 0,7% в 2008 г. до 1% в 2018 г.).

В школьной системе образования на сегодняшний день обучается около 138 тыс. детей с инвалидностью. На этом уровне образования также отмечается недостаточный уровень обеспечения образовательными услугами лиц с особыми потребностями.

Причем большая часть из них (8%) признаны необучаемыми по состоянию здоровья, что противоречит принципам инклюзивной педагогики и развивающего обучения, согласно которым любой ребенок при создании совокупности необходимых условий является обучаемым на доступном ему уровне (см. табл. 2).

Таблица 2

**Посещение общеобразовательных организаций детьми в возрасте от 9 до 15 лет  
(по данным комплексного наблюдения за условиями жизни населения)**

	Показатель (в процентах)
<b>Дети-инвалиды в возрасте до 15 лет — всего</b>	100
в том числе:	
посещают общеобразовательную организацию	72,2
обучаются на дому с прикреплением к конкретной общеобразовательной организации	18,0
не подлежат обучению по состоянию здоровья	8,0

	Показатель (в процентах)
не посещают общеобразовательную организацию по другим причинам	1,8

При рассмотрении вопроса об организации непрерывного образования обучающихся с особыми образовательными потребностями наиболее пристального внимания заслуживают дети с расстройствами аутистического спектра. На этой категории детей следует остановиться особо, поскольку результаты Всероссийского мониторинга, проведенного Министерством образования и науки Российской Федерации совместно с Федеральным ресурсным центром по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (далее — ФРЦ РАС) ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (далее — МГППУ), показали, что общая численность обучающихся с РАС, охваченных системой образования в 2018 г., по сравнению с 2017 г., увеличилась на 43% и составила 22953 человека.

По численному составу обучающиеся с РАС различных возрастных групп включены в систему образования неравномерно. Системой ранней помощи охвачено 1,7% детей с РАС (387 детей); 32,5% детей получают образовательные услуги на уровне дошкольного образования (7432 ребенка); 63,9% — на уровнях начального, основного и среднего общего образования (14645 детей); 0,53% (122 ребенка) — на уровне среднего и высшего профессионального образования. Таким образом, отмечается неравномерность распределения обучающихся с РАС по уровням образования. Наименьший охват услугами в системе образования прослеживается на уровне ранней помощи и после получения основного общего образования.

Наличие относительно высокого показателя численности детей с РАС, получающих дошкольное образование, является важным фактором преемственности при переходе детей с РАС на уровень начального общего образования, который облегчает адаптацию учащихся с РАС и обеспечивает возможность их последовательного и «безболезненного» включения в образовательную среду. А минимальные показатели численности детей на уровне ранней помощи в системе образования являются следствием следующих факторов: несвоевременности выявления рисков развития расстройств аутистического спектра у детей в возрасте от 0 до 3 лет и несформированности системы ранней помощи в Российской Федерации.

Наибольшая процентная доля детей с РАС школьного возраста на уровне начального общего образования объясняется принятием в 2014 г. ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, повлиявшем на усиление внимания по отношению к детям с РАС на этапе именно начального общего образования [4]. В связи с тем что в сентябре 2019 г. многие из детей, обучавшихся в начальной школе по новому ФГОС, перешли на уровень основного общего образования, ожидается увеличение их численности на этой ступени.

Несмотря на большую группу детей с РАС, обучающихся на уровне основного общего образования, подростков в среднем общем образовании с таким диагнозом очень мало (1,3% от общей численности обучающихся с РАС). Этот вопрос требует системного решения — разработки примерной адаптированной основной образовательной программы

основного общего образования (АООП ООО) обучающихся с РАС, внедрение которой в работу образовательных организаций позволит осуществлять качественную подготовку подростков с РАС к обучению на следующем уровне среднего общего образования.

Минимальный процент юношей и девушек (0,53%), получающих профессиональное образование, непосредственно связанное с их подготовкой к самостоятельной жизни и трудоустройству, свидетельствует о выраженной системной трудности. Очевидно, что такая проблема обусловлена необязательностью освоения этого уровня образования и существующей конкурсной основой поступления в вузы. Существующие формы вступительных экзаменов не позволяют многим взрослеющим людям с РАС продемонстрировать свои реальные возможности и получить высшее образование.

В большинстве регионов Российской Федерации системный опыт организации профессионального образования лиц с РАС не отработан и наблюдаются единичные случаи включения таких детей в образование. Недостаточное количество образовательных организаций, реализующих адаптированные образовательные программы профессионального образования для лиц с РАС, отсутствие необходимых специальных образовательных условий препятствуют обеспечению преемственности при переходе выпускников школ в организации среднего и высшего профессионального образования. Трудности организации непрерывного образования не обеспечивают возможности полноценной подготовки к самостоятельной жизни и приобретения профессии лицами с РАС.

Вопрос построения системы непрерывного сопровождения детей, подростков и взрослых с РАС в настоящее время является актуальным для всех регионов Российской Федерации. Опираясь на жизненный цикл, система помощи включает следующие ключевые этапы: выявление детей с рисками развития РАС, оказание ранней помощи, постановка диагноза, образование, подготовка к самостоятельной жизни, сопровождение взрослых лиц с РАС. Модель сопровождения, реализующаяся в настоящий момент в 28 субъектах России при экспертно-методической поддержке ФРЦ МГППУ, является межведомственной и опирается на принцип социального партнерства между государственными структурами и некоммерческими организациями (НКО).

С целью создания условий для ее построения реализуются следующие ключевые мероприятия:

- федеральными и региональными министерствами здравоохранения ведутся пилотные проекты по проведению скрининга;
- Правительством Российской Федерации утверждена Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года, реализован федеральный пилотный проект в двух субъектах РФ по ранней помощи;
- Министерство просвещения Российской Федерации совместно с Центром защиты прав и интересов детей и ФРЦ РАС проводят федеральный мониторинг численности детей с РАС в системе образования, осуществляют разработку и апробацию проектов примерных АООП дошкольного образования, основного общего образования.

Наименее проработанными компонентами модели помощи, тормозящими организацию непрерывного сопровождения детей и взрослых с РАС, на данный момент являются:

- диагностика РАС: российскими научными центрами реализуются лишь единичные проекты по разработке и апробации инструментов диагностики РАС;

- подготовка к самостоятельной жизни: не сформирована нормативно-правовая база в этой области, проводятся отдельные небольшие региональные проекты по сопровождаемому проживанию, трудоустройству/трудоустройству, в значительной мере благодаря усилиям социально ориентированных НКО.

Двадцатипятилетний опыт ФРЦ организации обучения и сопровождения обучающихся с РАС при их переходе из начальной школы в общеобразовательные организации города Москвы показывает, что преемственность и непрерывность этого процесса обеспечивается за счет следующих ключевых организационных условий:

- организация сетевого взаимодействия на основе соглашений с другими образовательными учреждениями;
- сотрудничество с центральной психолого-медико-педагогической комиссией города Москвы;
- ресурсная поддержка со стороны ФРЦ педагогов других образовательных организаций.

Существенную роль в организации непрерывного образования играют своевременно созданные специальные образовательные условия: организованное психолого-педагогическое сопровождение (в том числе тьюторское), проведение индивидуальных, подгрупповых и групповых коррекционно-развивающих занятий, медицинское сопровождение, адаптированная структурированная образовательная среда, индивидуальные адаптированные образовательные программы, адаптированные методы обучения и учебные дидактические материалы, реализация внеурочных программ социокультурной интеграции.

Организация такого типа условий позволяет не только повысить качество образования, но и обеспечить преемственный переход от обучения детей в условиях специализированного центра в условия общеобразовательных инклюзивных школ. За последние три года наблюдается существенный рост доли обучающихся, переходящих из ФРЦ РАС в условия инклюзивного образования. Так, например, в 2016 г. доля таких выпускников составила 63,6%, в 2017 г. — 84,2%, а в 2018 г. — 94,7%.

Данные, отражающие преемственность образования детей с РАС, подтверждают тот факт, что многие проблемы для таких детей связаны с позицией родителей. Прежде всего это сравнительно невысокая степень готовности родителей детей с инвалидностью к продолжению их образования. Эти результаты подтверждаются статистическими данными (см. табл. 3).

Таблица 3

**Намерения родителей по продолжению обучения детей, получающих образование в общеобразовательных учреждениях, в возрасте до 15 лет (по данным комплексного наблюдения за условиями жизни населения)**

	Показатель (в процентах)
<b>Дети-инвалиды в возрасте до 15 лет, обучающиеся в общеобразовательных организациях, — всего</b>	<b>100</b>
в том числе родители которых ориентированы на продолжение обучения ребенком в образовательных учреждениях	16,8

	Показатель (в процентах)
начального или среднего профессионального образования	34,2
высшего профессионального образования	8,6
не ориентированы на продолжение обучения ребенком в системе профессионального образования	40,4
затруднились ответить	16,8

Сравнительно незначительная часть родителей ориентирована на продолжение обучения своих детей (16,8%), причем большинство из них рассматривают перспективы обучения по преимуществу в системе среднего профессионального образования (34,2%), в то время как нацеленность на получение высшего образования у родителей лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) выражена слабо (8,6%).

Вместе с тем профессиональное образование лиц с инвалидностью является приоритетом образовательной политики. На изменение ситуации в этом секторе ориентирован сетевой проект ресурсных учебно-методических центров вузов, который сегодня стал основным механизмом развития инклюзивного высшего образования в стране. В то же время на уровне среднего и высшего профессионального образования сохраняется сравнительно низкая включенность лиц с инвалидностью в образовательный процесс (см. табл. 4).

Таблица 4

**Сведения об инвалидах-студентах, обучающихся по профессиональным образовательным программам (на начало учебного года, человек)**

	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/ 2015	2015/ 2016	2016/ 2017	2017/ 2018	2018/ 2019
<b>По программам среднего профессионального образования</b>							
Принято студентов	5185	4456	4308	5268	8244	8287	8913
Численность студентов	14 306	12 359	12 369	14 788	21 482	22 935	25 004
Выпуск специалистов	3099	2533	2475	2895	4711	4791	4968
<b>По программам высшего образования</b>							

Принято студентов	5530	5194	5179	5966	6087	6881	7487
Численность студентов	18 919	16 779	16 768	18 043	19 538	21 757	22 893
Выпуск специалистов	2712	2500	2561	4120	3139	3214	3525

Анализ представленной информации свидетельствует о том, что при достаточно низком проценте поступления лиц с инвалидностью в учреждения профессионального образования (0,3–0,7%) на момент окончания колледжа или вуза количество выпускников-инвалидов снижается в два раза (см. рис.). Данные, в частности, показывают, что только каждый второй студент с инвалидностью (46,8% по ВО и 55,7% по СПО) оканчивает образовательное учреждение и получает необходимую квалификацию для возможности дальнейшего трудоустройства [7].

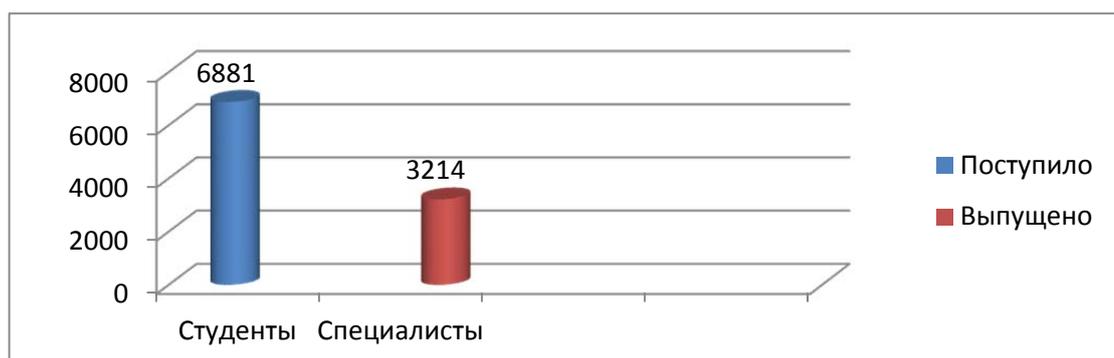


Рис. Соотношение поступивших и выпущенных лиц с инвалидностью в системе высшего образования

После того как человек с инвалидностью получил профессиональное образование, для него возникает проблема трудоустройства. На сегодняшний день, согласно статистике, только 26,3% лиц с инвалидностью трудоспособного возраста заняты на рынке труда. В то время как в Великобритании этот показатель равен 33, в США — 50, а в Китае — 80.

Это означает, что третья часть выпускников с инвалидностью испытывает трудности с трудоустройством. По данным Всероссийского мониторинга доступности высшего образования для лиц с инвалидностью, лишь 65% выпускников смогли трудоустроиться, половина из них сделала это самостоятельно. С одной стороны, это затрагивает вопрос сопровождения выпускников в процессе их трудоустройства, с другой — открывает новую тематику для обсуждения проблемы непрерывности инклюзивного образования — мотивационной и академической неготовности самих студентов с инвалидностью к

получению услуг профессионального образования и трудоустройства. Нами выделено несколько психологических причин, актуализирующих эту проблему:

- социальная депривация отдельных категорий обучающихся с ОВЗ (надомное обучение);
- низкая самооценка и повышенная тревожность большинства выпускников с инвалидностью;
- иждивенческая социальная позиция родителей (направленность на получение социальных льгот, а не на подготовку к самостоятельной жизни);
- низкая стрессоустойчивость при сдаче экзаменов;
- недостаточная академическая подготовка потенциальных абитуриентов с инвалидностью.

Преодоление указанных трудностей требует научно обоснованного подхода в определении личностных установок для непрерывности образовательной траектории обучающихся с особыми потребностями. Обучение в вузе, включение в его социальную жизнь, ориентировка в профессиональных перспективах требуют от студентов с инвалидностью активности и постоянной рефлексии, осознанности выбора и ответственности в решениях. Становятся особенно необходимыми опора на себя и внутренняя основа принятия ответственных решений, определяющих их образовательную траекторию. Появляется много противоречий между внешними требованиями образования и внутренними личностными «барьерами», которые существуют в самом человеке. По мнению Д.В. Лубовского, при переходе обучающихся на новый уровень системы образования внутренняя позиция выступает основанием непрерывности индивидуальной образовательной траектории в том случае, если в ее содержании представлена ориентировочная основа для адаптации на новой ступени образования, а учебная или учебно-профессиональная деятельность представлена как возможность реализации мотивов саморазвития. При переходе на уровень высшего образования непрерывность индивидуальной образовательной траектории обучающихся рассматривается как сформированность внутренней позиции, выступающей основой учебной деятельности как самообучения, в процессе получения высшего образования — как смысловая связь нынешнего и последипломного профессионального обучения. На этапе получения второго высшего образования непрерывность индивидуальной образовательной траектории обучающихся рассматривается как смысловая связь нынешнего обучения и дальнейшего саморазвития в новой профессиональной области [3].

Это возвращает нас к обсуждению тематики психолого-педагогического сопровождения людей с инвалидностью и ОВЗ в образовании уже на этапе получения профессии и трудоустройства, разработке специализированных форматов профориентационной работы со стороны школ, вузов и работодателей, направленных на повышение мотивации к получению профессионального образования, созданию модульных сопровождаемых программ довузовской подготовки. На базе организаций общего и профессионального образования, профессиональных ассоциаций и центров занятости населения необходимо создание ориентированной на рынок труда системы сертификации профессиональных навыков и компетенций лиц с инвалидностью и ОВЗ, независимо от освоенного ими уровня образования, а также системы сопровождения трудоустройства лиц с инвалидностью и ОВЗ, включая поддержку их трудовой мобильности и необходимого для ее реализации обучения новым профессиональным компетенциям.

Для МГППУ проблема непрерывного инклюзивного образования является не только теоретической, но и практической задачей. Уже на протяжении нескольких лет доля

студентов с инвалидностью остается на уровне 4–5%, что является результатом системной политики руководства университета и усилий нескольких подразделений. По данным Центра трудоустройства выпускников, за последние три года (2017–2019 гг.) средний процент трудоустройства выпускников с инвалидностью составил 65%, что в целом выше, чем федеральный показатель. Каждый год 2–3 студента с инвалидностью продолжают свое образование в магистратуре университета. В 2019/20 учебном году в университете запускается программа довузовской подготовки обучающихся с инвалидностью, что, по нашему мнению, станет эффективным инструментом подготовки к будущему выбору. Наряду с этим, важной задачей является разработка специализированных форматов профориентационной работы со стороны школ, вузов и работодателей, направленных на повышение мотивации к получению профессионального образования.

На сегодняшний день нет системного решения проблемы непрерывности инклюзивного образования. Анализ успешных практик в построении индивидуальной образовательной траектории и личных случаев и судеб позволяет понять, какие механизмы необходимо активизировать на уровне системы, для того чтобы люди с особыми потребностями могли стать самостоятельными и удовлетворенными не только своим образованием, но и своей жизнью. Системные научные и практические решения проблемы непрерывности невозможны без модернизации всех уровней образования и предполагают создание целостной программы развития непрерывного инклюзивного образования и трудоустройства с включением в эту систему специальных механизмов перехода, разработанных на основе методологии индивидуального проектирования образовательного маршрута, с учетом финансовых инструментов и средств его институционального закрепления, механизмов преемственности образовательной траектории и психолого-педагогического сопровождения.

## Литература

1. Конвенция ООН о правах инвалидов: принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 г. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/disability.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml) (дата обращения: 10.09.2019).
2. *Лопаткина Е.В.* Непрерывное образование — феномен XXI века // Непрерывное образование — стратегия жизни современного человека: материалы II Всероссийской научно-практической конференции (г. Владимир, 26–27 марта 2014 г.) / Владимирский государственный ун-т имени А.Г. и Н.Г. Столетовых; Педагогический ин-т. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2014. С. 10–20.
3. *Лубовский Д.В.* Внутренняя позиция обучающегося как личностная основа непрерывности индивидуальной образовательной траектории // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2016. № 2. С. 135–145.
4. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/8021> (дата обращения: 17.09.2019).
5. Приказ Минтруда России от 10 января 2017 г. № 10н «Об утверждении профессионального стандарта “Специалист в области воспитания”» (Зарегистрировано в Минюсте России 26.01.2017 № 45406) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71495630/> (дата обращения: 17.09.2019).
6. Резолюция «Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года»: принята Генеральной Ассамблеей ООН 25 сентября

Рубцов В.В., Алехина С.В., Хаустов А.В. Непрерывность инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями  
Психолого-педагогические исследования  
2019. Том 11. № 3. С. 1–14.

Rubtsov V.V., Alekhina S.V., Haustov A.V. Continuity of Inclusive Education and Psychological and Pedagogical Support for Persons with Special Educational Needs  
Psychological-Educational Studies  
2019. Vol. 11, no. 3, pp. 1–14.

- 2015 г. [Электронный ресурс]. URL: [https://unctad.org/meetings/en/SessionalDocuments/ares70d1\\_ru.pdf](https://unctad.org/meetings/en/SessionalDocuments/ares70d1_ru.pdf) (дата обращения: 10.09.2019).
7. Федеральная служба государственной статистики. Раздел «Образование инвалидов» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gks.ru/folder/13964> (дата обращения: 10.09.2019).
8. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 10.09.2019).

## Continuity of Inclusive Education and Psychological and Pedagogical Support for Persons with Special Educational Needs

**Rubtsov V.V.,**

*Doctor of Psychology, President, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, rubtsovvv@mgppu.ru*

**Alekhina S.V.,**

*PhD (Psychology), Vice-Rector for inclusive education, Director, Institute for the problems of inclusive education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, alehinasv@mgppu.ru*

**Haustov A.V.,**

*Director, Federal resource center for the organization of comprehensive support for children with autism spectrum disorders, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, haustovav@mgppu.ru*

---

In the article the authors set a goal setting for the current consideration of the prerequisites of lifelong education and psychological and pedagogical support for people with special educational needs, the content of the concept of continuing education is determined. Presented are data from studies examining the attendance of educational institutions for children with disabilities, as well as information reflecting the intentions of parents to continue their education for children under 15 years of age, information about people with disabilities studying in vocational educational programs that emphasize the relevance of the continuing education of persons with disabilities, reflect a low the degree of readiness of parents to continue their education with children with disabilities, the need to build a system of continuous support I have children, adolescents and adults with disabilities in all regions of Russia, forming the basis for the continuity of personal educational path, the importance of developing a scientific approach to its study. Specific conditions for building a tracking model are defined. The experience of research and

organization of continuous support of individuals with autism spectrum disorders is considered. It is concluded that it is necessary to discuss the topics of psychological and pedagogical support at the stage of obtaining a profession and employment. The value of unique practices in building an individual educational trajectory is noted.

**Keywords:** children with disabilities, children with disabilities, continuing education, special educational needs, psychological and pedagogical support, special educational conditions.

## References

1. Konventsiya OON o pravakh invalidov: prinyata rezolyutsiei 61/106 General'noi Assamblei ot 13 dekabrya 2006 g. [Elektronnyi resurs] [UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: adopted by General Assembly resolution 61/106 of December 13, 2006]. Available at: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/disability.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml) (Accessed: 10.09.2019).
2. Lopatkina E.V. Nepreryvnoe obrazovanie — fenomen XXI veka [Continuing education — the phenomenon of XI century]. *Materialy Second Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii 'Nepreryvnoe obrazovanie — strategiya zhizni sovremennogo cheloveka'* (g. Vladimir, 26–27 marta 2014 g.) [Materials of the Second All-Russian scientific-practical conference 'Continuing education — the life strategy of a modern person']. Vladimirskii gosudarstvennyi un-t imeni A.G. i N.G. Stoletovykh ; Pedagogicheskii in-t. Vladimir: VIGU Publ., 2014, pp. 10–20.
3. Lubovskii D.V. Vnutrennyaya pozitsiya obuchayushchegosya kak lichnostnaya osnova nepreryvnosti individual'noi obrazovatel'noi traektorii [The student's internal position as a personal basis for the continuity of the individual educational trajectory]. *Novoe v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh* [New in psychological and pedagogical research], 2016, no. 2, pp. 135–145.
4. Prikaz Minobrnauki Rossiiskoi Federatsii ot 19 dekabrya 2014 g. No. 1598 'Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya' [Elektronnyi resurs] [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 19, 2014 No. 1598 'On approval of the federal state educational standard for primary general education of students with disabilities']. Available at: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/8021> (Accessed: 17.09.2019).
5. Prikaz Mintruda Rossiiskoi Federatsii ot 10 yanvary 2017 g. No. 10n 'Ob utverzhdenii professional'nogo standarta 'Spetsialist v oblasti vospitaniya' [Elektronnyi resurs] [Order of the Ministry of Labor of the Russian Federation dated January 10, 2017 No. 10n 'On approval of the professional standard "Specialist in the field of education"']. Zaregistrovano v Minyuste Rossii 26.01.2017 No. 45406. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71495630/> (Accessed: 17.09.2019).
6. Rezolyutsiya 'Preobrazovanie nashego mira: Povestka dnya v oblasti ustoichivogo razvitiya na period do 2030 goda'. Prinyata General'noi Assambleei OON 25 sentyabrya 2015 g. [Elektronnyi resurs] [Resolution "Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development". Adopted by the UN General Assembly on September 25, 2015]. Available at: [https://unctad.org/meetings/en/SessionalDocuments/ares70d1\\_ru.pdf](https://unctad.org/meetings/en/SessionalDocuments/ares70d1_ru.pdf) (Accessed: 10.09.2019).
7. Federal'naya sluzhba gosudarstvennoi statistiki. Razdel 'Obrazovanie invalidov' [Elektronnyi resurs] [Federal State Statistics Service. Section 'Education for the disabled']. Available at: <https://www.gks.ru/folder/13964> (Accessed 10.09.2019).

*Рубцов В.В., Алехина С.В., Хаустов А.В.* Непрерывность инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями  
Психолого-педагогические исследования  
2019. Том 11. № 3. С. 1–14.

*Rubtsov V.V., Alekhina S.V., Haustov A.V.* Continuity of Inclusive Education and Psychological and Pedagogical Support for Persons with Special Educational Needs  
Psychological-Educational Studies  
2019. Vol. 11, no. 3, pp. 1–14.

8. Federal'nyi zakon ot 29 dekabrya 2012 g. No. 273-FZ 'Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii' [Elektronnyi resurs] [Federal Law of December 29, 2012 No. 273-ФЗ 'On Education in the Russian Federation']. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (Accessed: 10.09.2019).

## Инклюзивная образовательная среда университета: особенности и проблемы проектирования (опыт МГГЭУ)

**Байрамов В.Д.,**

*доктор социологических наук, профессор, ректор, Московский государственный гуманитарно-экономический университет (ФГБОУ ВО МГГЭУ), Москва, Россия, info@mggeu.ru*

**Герасимов А.В.,**

*доктор философских наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (ФГБОУ ВО РГУ), Москва, Россия, gav-53@mail.ru.*

Обучение и социализация студентов-инвалидов будут более эффективными, если спроектировать и создать модель инклюзивной образовательной среды, реализующую определенные социальные, психологические и педагогические условия и отражающую этот весьма сложный и многосторонний процесс. В статье анализируется практический опыт Московского государственного гуманитарно-экономического университета по созданию инклюзивной образовательной среды для студентов с инвалидностью. В этой же связи обсуждаются ведущие характеристики, структурные компоненты и некоторые проблемы проектирования этой среды в университете.

**Ключевые слова:** высшее образование, студенты с инвалидностью, инвалид, инклюзивная образовательная среда, инклюзивное образование, доступная среда, доступная образовательная среда, образовательные потребности.

### Для цитаты:

*Байрамов В.Д., Герасимов А.В. Инклюзивная образовательная среда университета: особенности и проблемы проектирования (опыт МГГЭУ) [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 15–25 doi: 10.17759/psyedu.2019110302*

### For citation:

*Bayramov V.D., Gerasimov A.V. Inclusive Educational Environment of the University: Features and Problems of Design (MGGEU Experience) [Elektronnyi resurs]. Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies], 2019. Vol. 11, no. 3, pp. 15–25 doi: 10.17759/psyedu.2019110302. (In Russ., abstr. in Engl.)*

Проблема инклюзивного образования приобрела особую актуальность для высшей школы России после принятия Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». По данным Федеральной службы государственной статистики [11], с 2014 года наблюдается устойчивая тенденция увеличения численности инвалидов, поступающих в вузы. Так, численность студентов с инвалидностью, обучающихся по образовательным программам высшего образования, в 2015–2016 гг. составила 18043 человека, в 2016–2017 гг. — 19538 человек, а в 2017–2018 гг. — 21757 человек. В настоящее время в 564 вузах обучается 23113 инвалидов.

На основе указанной динамики роста численности студентов с инвалидностью можно прогнозировать неизбежное увеличение их доли в общем количестве студентов. В этой связи перед каждым вузом стоит задача организации для них специальных условий обучения, необходимой адаптированной образовательной среды.

В современной психолого-педагогической науке и практике понятие «образовательная среда» широко используется при обсуждении условий обучения и воспитания. Среда существенно влияет на образовательный процесс, который оказывает на нее обратное влияние, изменяет ее и подстраивает под себя.

Исследователи инклюзивного образования отмечают, что «в условиях инклюзии среда приобретает новое качество. Оно связано с физической доступностью образовательной среды. Причем под термином “физическая доступность” понимаются не только архитектурные особенности зданий и сооружений, но и специальные средства обучения» [1; 5]. Требуется адаптация образовательных программ к психофизиологическим особенностям обучающихся инвалидов разных нозологий, педагогическая адаптация учебного процесса, методическая гибкость и вариативность, благоприятный психологический климат, оказание обучающимся с инвалидностью поддерживающих услуг [1; 5].

Инклюзивная образовательная среда (далее — ИОС) является многоуровневой: инклюзивная общеобразовательная среда (школа), ИОС образовательной организации профессионального образования (колледж, вуз), личная ИОС. Существует системная связь между этими средами, при этом каждая из них представляет самостоятельную социальную систему со своей спецификой.

Так, «инклюзивная общеобразовательная среда — это уровень реализации целей инклюзивного общего образования в конкретной школе со своими условиями, объективными факторами региональной среды своего расположения, а также субъективными факторами, характеристиками реальных субъектов образования... Следующий уровень ИОС — инклюзивная образовательная среда вуза, определяемая как специально организованное пространство, способствующее наиболее комфортному получению высшего образования с учетом особых образовательных потребностей и психофизических особенностей обучающихся с инвалидностью» [3, с. 131–132].

Следовательно, ИОС является важнейшим средством их реабилитации и абилитации. При этом данное понятие трактуется широко. В него входит не только обстановка образовательного учреждения, но и «...ближнее окружение, круг общения инвалида: это и семья, и те, кто окружает его в специализированном учреждении, те, кто находится рядом с ним на работе, учебе, в часы досуга» [4].

И наконец, личная инклюзивная образовательная среда — ИОС конкретной личности (обучающегося с инвалидностью, его типичного сверстника, педагога) как субъекта инклюзивного высшего образования. Она является необходимой, ибо развитие этой среды направлено на достижение образовательных целей и результатов. Естественно, личная ИОС каждого участника инклюзивного образовательного процесса должна быть самоорганизуемой на уровне этой личности, но методически управляемой со стороны ИОС вуза. Поэтому уровень ИОС вуза — это сочетание конкретных условий и индивидуальности обучающихся.

Развитие вузовской ИОС имеет большое значение для всех субъектов образовательных отношений, так как именно эта содержательно-процессуальная форма организации образовательного пространства, обеспечивая развитие социокультурной

компетентности, позволяет реализовать целенаправленную подготовку к безусловному принятию каждым каждого.

Таким образом, «ИОС вуза может быть представлена в данном контексте как категория бинарная, определяющая векторы развития каждой личности как субъекта совместной социально-образовательной деятельности и субъекта своего собственного развития и предоставляющая для этого возможности. Целостная образовательная среда вуза в условиях инклюзивного образования предстает как суперсистема для множества уникальных, личностно-адаптированных, личностно значимых социально-образовательных развивающих сред каждого и для каждого» [8].

ИОС вуза являет собой педагогическую систему. Именно «педагогическая система» — собирательный образ внутренней составляющей ИОС. Это ее источник и адресат, создатель и потребитель. Назначение ИОС, так же как и всей образовательной среды, состоит в обеспечении достижения целей инклюзивного образования. Поэтому все цели инклюзивного образования дублируются в качестве целей ИОС. Однако на уровне ИОС вуза эти цели приобретают определенную специфику и форму реализации. По нашему мнению, «цель вузовской ИОС как педагогической системы, во-первых, направлена на обеспечение возможности совместного включения в образовательный процесс вуза субъектов с учетом разнообразия их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей и реализацию эффективного их взаимодействия по достижению образовательных результатов. Во-вторых, представляя собой совокупность условий и влияний, она создает возможности для формирования и развития комплекса личностных характеристик субъектов инклюзивного высшего образования: потребностей, интересов, способностей, мотивов, жизненных планов, личностных смыслов, направленности личности» [3, с. 134].

В современной высшей школе России практика инклюзивного образования как массовая только начинает складываться и поэтому сопряжена с большими трудностями. Количество вузов, формирующих инклюзивную образовательную среду на основе различных моделей включения элементов инклюзии в целостный учебно-воспитательный процесс вуза, не так уж и велико. К числу таких учебных заведений относится МГТУ им. Н.Э. Баумана, в котором при выборе оптимальной модели инклюзивного обучения учитывается опыт организации образовательной деятельности в интересах инвалидов и иных лиц с ограниченными возможностями по слуху [9].

ФГБОУ инклюзивного высшего образования «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» (МГГЭУ) относится к числу учебных заведений, в котором основным контингентом студентов являются инвалиды (около 60%), а меньшую часть составляют физически здоровые молодые люди. Модель инклюзивного образования, реализуемая в МГГЭУ, называется нами «инклюзией обратного порядка» [3, с. 95]. Вуз создан постановлением Совета Министров от 11.10.1990 № 1011 «Об организации в г. Москве института-интерната для инвалидов», то есть «изначально формировался как специализированное учреждение высшего образования для инвалидов с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА). В первые годы своей работы в нем обучались только студенты с ограничением двигательной активности. Затем в вуз стали поступать абитуриенты без подобных ограничений. Однако специализация вуза была сохранена» [4].

Сегодня МГГЭУ является уникальным высшим учебным заведением в России, осуществляющим обучение студентов с НОДА по принципам инклюзивного образования. Его уникальность состоит в том, что студент-инвалид попадает в условия целенаправленной комплексной педагогической, врачебной, оздоровительной, психологической и социальной помощи в области адаптации и реабилитации, основная цель которых — восстановление социального и психологического статуса инвалидов,

достижение ими материальной независимости, социальной адаптации и профессиональной самореализации в современных условиях жизни.

В университете создана инклюзивная образовательная среда, имеются все необходимые условия для полноценного обеспечения жизнедеятельности обучающихся с инвалидностью. Для их нужд созданы «социально-бытовые условия, обеспечивающие доступность и беспрепятственный доступ к объектам инфраструктуры: широкие лифты и дверные проемы, подъездные пандусы, пандусы в переходах и местах общего пользования; туалетные, ваннанные комнаты и сантехническое оборудование приспособлены для студентов, передвигающихся на колясках; благоустроена для пребывания студентов на открытом воздухе территория вокруг учебного и жилых корпусов вуза. Занятия проводятся в учебных аудиториях, оснащенных в соответствии с требованиями образовательных стандартов и доступной образовательной среды. Для реализации учебного процесса имеется необходимое материально-техническое обеспечение, которое включает в себя аудитории, оборудованные полным комплектом мультимедийных средств для проведения лекций и семинаров» [3, с. 96–97].

Для занятий адаптивной и оздоровительной физической культурой в университете оборудованы тренажерный, спортивно-реабилитационный и игровой залы, работают многочисленные спортивные секции по разным видам спорта, в том числе и секции, где идет подготовка к участию в соревнованиях на первенство мира и участию в паралимпийских играх.

Пристальное внимание уделяется самостоятельной работе студентов, которая «организована в учебных аудиториях и читальном зале, где в их распоряжении имеются индивидуальные места, оборудованные компьютерами и достаточным ресурсом учебных, научных и научно-популярных изданий, представленных как на твердых носителях, так и в электронном виде, большое количество словарей, большая подборка аудио- и видеоматериалов, телевизоры и видеотехника для организации индивидуальных и коллективных просмотров» [3, с. 97–98].

За период существования МГГЭУ подготовлено более 1000 дипломированных специалистов, имеющих ограничения по здоровью. Профессиональные знания, полученные студентами с ОВЗ и инвалидностью в стенах вуза, а также реализация индивидуальной программы психолого-педагогической и социальной реабилитации позволяют нашим выпускникам достойно представить себя на рынке труда и занять свое место в общественной жизни.

В течение последних лет в МГГЭУ активно разрабатывается проблематика инклюзивного образования в высшей школе. Работа ведется «как в научно-исследовательском направлении, так и в направлении переподготовки и повышения квалификации кадров для инклюзивной практики высшего образования в рамках Ресурсного учебно-методического центра, созданного в 2017 году, а также делаются шаги в практической психологической поддержке образовательной инклюзии в самом университете. Тематика нескольких научно-практических конференций, проведенных на базе университета, включает различные аспекты обучения и социализации студентов-инвалидов в инклюзивной образовательной среде университета» [3, с. 98].

В последние годы специалисты все чаще стали обращать внимание на особенности проектирования инклюзивной образовательной среды [6; 7; 10]. Назначение проектирования — создание концептуальной модели образовательной среды, отражающей ее существенные свойства и требования к ней в соответствии с образовательной специализацией, принципами педагогической системы, спецификой ее реализации и предметного обучения.

В применении к проекту ИОС вуза вышесказанное означает следующее:

- проект должен быть абстрактной моделью, отражающей концептуальные свойства создаваемой реальной ИОС вуза;
- абстрактная модель ИОС должна быть универсальной по отношению к ИОС вуза и открытой для развития и адаптации к переменным условиям педагогической системы;
- проектирование ИОС вуза выступает как способ профилактики дезадаптации, саморазвития, обеспечивает социальную поддержку равных возможностей для получения высшего образования.

Каждая образовательная организация высшего образования (университет, академия, институт) создает свою ИОС. Так, целевым назначением проекта ИОС МГГЭУ является разработка и апробация действующей модели ИОС, обеспечивающей доступность и повышение качества высшего образования инвалидов с НОДА, их социализацию и интеграцию в общество через системную государственную поддержку процесса обучения инвалидов. Реализация проекта позволит обосновать и спроектировать модель подготовки педагогов в дополнительном профессиональном образовании к работе в условиях ИОС университета, разработать и апробировать диагностический инструментарий для определения уровней сформированности профессиональной готовности педагогов к формированию ИОС в вузе.

Кроме того, реализация проекта ИОС университета будет иметь важное значение для обеспечения согласованности действий участников инклюзивного образовательного процесса, социальных партнеров, развития системы психолого-медико-педагогической, информационной, научно-методической и социокультурной поддержки студентов, педагогов и сотрудников, вовлеченных в формирование адекватной ИОС, повышения уровня толерантного отношения к инвалидам, их социальной адаптации и интеграции в обычных группах обучающихся.

На наш взгляд, ИОС вуза — «это одновременно и особая единица социальной среды, и вид образовательной среды, которая имеет специфическую структуру и содержание, позволяющие решать задачи совместного обучения различных категорий обучающихся посредством обеспечения динамического соответствия условий среды индивидуальным возможностям и образовательным потребностям каждого обучающегося» [3, с. 135]. Как педагогическая система она поддерживается функциональными системами, аккумулирующими материально-техническое, организационно-правовое, учебно-методическое, информационное, ресурсное, технологическое, коммуникационное, кадровое и прочее обеспечение. Эти системы объединяются, в свою очередь, по определенным признакам однородности в выделенные структуры ИОС, действующие на правах ее системных компонент.

Прежде всего, это пространственно-предметная компонента, которая «характеризует материальные возможности вуза, такие как: доступная (безбарьерная) архитектурно-пространственная организация; обеспеченность современными техническими средствами и системами, соответствующими образовательным потребностям обучающихся с инвалидностью различных нозологических групп. Так, на организацию архитектурной среды МГГЭУ в наибольшей степени влияют специфические особенности обучающихся с НОДА. Среди них следует выделить две категории: инвалиды, использующие дополнительные средства опоры (трость, костыль), и инвалиды, передвигающиеся на кресле-коляске. По своим антропометрическим и эргонометрическим параметрам люди с НОДА значительно отличаются от здоровых людей. Люди указанных категорий занимают большее пространство в архитектурной среде, что отражается на габаритах различных

элементов окружающей среды. Использование различных вспомогательных приспособлений (коляска, трость, костыль) людьми с НОДА также требует особых архитектурных решений» [3, с. 135–136].

Неприспособленность инфраструктуры для нужд инвалидов — одна из наиболее острых проблем, ограничивающих доступ инвалидов к получению высшего образования. Полагаем, что «построение на территории МГГЭУ среды, доступной для обучения лиц с НОДА, стало одной из первых задач, решенных при создании специальных образовательных условий. Архитектурным компонентом решения стала доступность зданий университета и безопасное нахождение в них студентов данной нозологии, а техническим компонентом — оснащение зданий специальными устройствами и приспособлениями, учитывающими физические барьеры» [3, с. 137].

Содержательно-методическая компонента включает в себя учебную и учебно-методическую деятельность студентов и преподавателей в условиях инклюзивного образования (цели, дифференциация, индивидуализация и вариативность организации и содержания образовательного процесса, стиль преподавания и характер контроля, гибкость образовательных методик и технологий).

Существует распространенное мнение, что «большинство студентов с ОВЗ не способно освоить содержание учебных дисциплин в полном объеме и получить качественное профессиональное образование. Действительно, они испытывают затруднения в освоении образовательной программы в том же темпе, на том же учебном материале и в той же последовательности, что и другие обучающиеся» [3, с. 139]. И эти обстоятельства необходимо учитывать при организации инклюзивного учебного процесса. Однако вузовская практика показывает, что даже при наличии технически оснащенной аудитории преподаватели, не имеющие навыка работы со студентами-инвалидами, предпочитают давать материал по старинке, игнорируя особые образовательные потребности студента с ОВЗ. Нередко преподавателя устраивает пустое «отсиживание» учащегося-инвалида на лекциях, вместо адекватной подачи материала он старается откупиться положительными оценками в зачетке. Или, напротив, нередки случаи, когда студенту с ОВЗ по недоразумению выдвигаются невыполнимые требования по выполнению контрольных заданий. Именно поэтому важное значение имеет обретение педагогами компетенций по методикам работы в условиях инклюзивного высшего образования.

По закону студент с ОВЗ имеет право претендовать на адаптированную образовательную среду. Приняв такого студента, вуз берет на себя ответственность, и условия должны соответствовать его ограничениям по здоровью. В свою очередь учащийся обязан нести в равной степени ответственность за качество учебы и успеваемость. Инклюзивное взаимодействие осуществляется тогда, когда студент с ОВЗ претендует на всю полноту знаний, высоко мотивирован и стремится к самореализации. При таких обстоятельствах распространенные поведенческие стратегии, такие как иждивенчество и спекулятивность, исключаются. «Поставьте тройку, потому что я инвалид» — это не инклюзия.

Одним из продуктивных механизмов обеспечения доступности и качества обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью являются дистанционные формы обучения, возможности которого систематически возрастают: увеличивается количество вузов и повышается качество технологий дистанционного обучения. Так, по результатам экспертных оценок, «не менее чем в 80% вузов для студентов обеспечен доступ к образовательным порталам, где они могут освоить учебный материал, необходимый для подготовки к занятиям. Обучение с использованием дистанционных образовательных технологий осуществляется при реализации очной, заочной и очно-заочной форм обучения. Данное обучение предлагает

комплекс образовательных услуг, предоставляемых лицам с ОВЗ и инвалидностью с помощью специализированной информационно-образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии. Выбор интерактивных средств обучения, обеспечивающих оперативное взаимодействие с преподавателем, с другими обучающимися, а также с учебным материалом, способствует повышению эффективности и качества дистанционного обучения студентов с ОВЗ и инвалидностью» [3, с. 141].

Содержательно-методическая компонента ИОС вуза взаимосвязана со средствами информационных и коммуникационных технологий и содержит систему информационно-образовательных ресурсов, в том числе систему электронно-образовательных ресурсов. С марта 2017 г. действует интернет-портал информационной поддержки инклюзивного высшего образования, максимально адаптированный для использования лицами с инвалидностью при работе с различными мобильными устройствами. Для обучающихся (абитуриентов, студентов, выпускников) портал ориентирован на предоставление следующей информации:

- создание единой системы информирования абитуриентов с инвалидностью о возможности получения профессионального образования по адаптированным образовательным программам;
- предоставление возможности прохождения online профтестирования, получение абитуриентами профориентационной информации;
- предоставление информации о возможности трудоустройства для студентов и выпускников с инвалидностью;
- доступ к библиотеке учебно-методических материалов и открытых курсов, адаптированных с учетом нозологий [3, с. 142].

Современный учебный процесс в вузе является высокотехнологичным в плане использования технических и информационных средств обучения, что для студента с ограничениями по здоровью может выступать и в качестве барьера, и в качестве ресурса. С одной стороны, сложные лабораторные работы, в т.ч. с использованием технических устройств, обязательные для многих специальностей и направлений подготовки, могут быть трудновыполнимыми или опасными для студента с нарушениями зрения, слуха, моторики. С другой стороны, современные компьютерные и информационные технологии позволяют предоставлять информацию в форме, доступной для студента с сенсорными нарушениями (электронные лупы для слабовидящих и голосовые программы для незрячих; звукоусиливающая аппаратура и мультимедийные средства при нарушениях слуха). Компьютерные тренажеры позволяют студентам с двигательными нарушениями в имитационном режиме выполнять недоступные им экспериментальные процедуры. Разнообразные электронные образовательные ресурсы не могут и не должны в полной мере заменить живое общение с преподавателем и другими студентами в ходе различных форм аудиторных занятий, но могут существенно помочь студенту с ОВЗ. В связи с этим обеспечение инклюзивного учебного процесса техническими средствами приема-передачи информации в формах, отвечающих особым образовательным потребностям студентов с нарушениями различной нозологии, а также разработка и применение соответствующих педагогических технологий — эффективное средство повышения доступности высшего образования для инвалидов [3, с. 143].

**Коммуникативно-организационная компонента** — представляет собой пространство межличностного взаимодействия в непосредственной или предметно-опосредованной форме и способов взаимодействия субъектов инклюзивного образовательного процесса,

благоприятный психологический климат в инклюзивных группах, управление командной деятельностью специалистов, обеспечивающих инклюзивную практику в вузе [3, с. 145].

Высшее образование, по сути, обеспечивает вхождение обучаемых во множество разнообразных социальных взаимодействий, в особую социокультурную среду вуза, что создает и расширяет базу для адаптации. Развиваются общественные навыки, коллективизм, организаторские способности, умение налаживать контакты и сотрудничать с разными людьми. Формируются мировоззрение и гражданская позиция.

Практический опыт МГГЭУ показывает, что «внедрение инклюзивного подхода к обучению инвалидов сегодня сталкивается не только с трудностями организации доступной среды (физическая доступность к объектам университета, специальные средства обучения и специальное оборудование). Наиболее сложными в решении оказываются проблемы социально-психологического характера, включающие сложившиеся стереотипы образования, неготовность участников образовательного процесса (педагогов, обучающихся, родителей) принять новые принципы образования, недостаток комплексных психолого-педагогических знаний и технологий, специальных мониторинговых исследований, касающихся опыта инклюзивного высшего образования» [3, с. 146].

Социально-психологическая обстановка в учебном заведении является немаловажным аспектом инклюзивной образовательной среды. Здесь речь идет о характере отношений, складывающихся у студента с инвалидностью с преподавателями, другими студентами, руководителями, всем персоналом образовательной организации. В действительности для отношенческих барьеров при инклюзивном подходе в современных условиях есть веские основания. Так, «при предъявлении одинаковых требований ко всем обучающимся, студентам с инвалидностью зачастую требуется затратить большее количество времени для освоения пройденного материала, приложить больше усилий, чем “здоровому” студенту. Во время лекции студенты с инвалидностью задают большее количество уточняющих вопросов, а темп записи материала гораздо ниже. В результате “здоровым” студентам приходится ожидать продолжения лекции, что у отдельных личностей вызывает раздражение, в группе может возникнуть конфликт. Более того, известны факты, когда люди с не выраженными внешне ОВЗ выступали на стороне позиции дискриминации инвалидов. Как отмечают психологи, такое отношение, как правило, связано с собственным несогласием со своим реальным состоянием здоровья» [3, с. 146–147].

Также стоит отметить, что конфликт может осуществляться и между группами «инвалиды»-«инвалиды», причем «здоровые» студенты могут поддерживать как одних, так и других. По нашим наблюдениям, «конфликтующие стороны формируются по вопросам активного и пассивного отношения. Так, студенты, обучающиеся непрерывно инклюзивным подходом в стенах вуза, легче адаптируются к новым условиям, налаживают контакт со своими сверстниками. Кроме учебной деятельности они занимаются научной и общественной жизнью, проявляют свои лидерские качества. У студентов с инвалидностью, которые обучались ранее в специализированном учебном заведении или получали общее образование на дому, процесс социализации затруднен, длителен, существуют коммуникационные барьеры. Между группами возникает негативное отношение: студенты с активной позицией считают других неуверенными в себе, студенты с пассивной позицией считают другую группу “выскачками”, напрямую показывая это своим поведением. На наш взгляд, несмотря на такое негативное отношение в группах, конфликт можно рассматривать как способ разрешения противоречий. Выявление и разрешение конфликтов в целом полезно как для данных социальных групп, так и в целом для социума. Уделяя внимание разрешению конфликтов, индивид, группа или социум в целом достигают более эффективных результатов, разумеется, если следуют определенным правилам,

направленным на цивилизованное регулирование конфликтов и управление их развитием» [2].

Наконец, мы убеждены в том, что «важнейший аспект коммуникативно-организационного компонента ИОС — управление инклюзивной практикой в вузе. Общеизвестно, что образование и социализация лица с ОВЗ — комплексная проблема даже в условиях специального образовательного учреждения. Еще большие требования к межпрофессиональному и межведомственному взаимодействию специалистов предъявляет инклюзивный учебный процесс. Управленцы в сфере профессионального образования, сочетающие знание широкого круга педагогических технологий высшей школы со специальной дефектологической подготовкой, практически отсутствуют. Для создания подлинно инклюзивного вуза необходимо выращивание таких профессионалов новой формации» [3, с. 149].

Совершенно очевидно, что вузам страны неизбежно придется решать самые различные задачи по формированию адаптированной образовательной среды — методологические, технические, нормативно-аккредитационные. Но, прежде всего, участникам образовательного процесса нужно научиться инклюзивному взаимодействию — полномасштабному вступлению в равноправные отношения. К такому распределению ролей ни студенты-инвалиды, ни обычные студенты, ни преподаватели зачастую не подготовлены. Именно такому сознательному «включению» нужно учиться в первую очередь.

## Литература

1. *Айсмонтас Б.Б.* О проекте «Разработка и апробация модели учебно-методического центра, обеспечивающего получение высшего образования инвалидами и лицами с ОВЗ с различными нозологиями» // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции/Под ред. С.В. Алехиной. М.: МГППУ, 2015. С. 15–19.
2. *Байрамов В.Д., Балабанова Е.М.* Социально-психологические барьеры в инклюзивном образовании // Среднерусский вестник общественных наук. 2016. № 11. С. 92.
3. *Байрамов В.Д., Герасимов А.В.* Инклюзия в высшем образовании: от теории к практике. Монография. М.: Изд-во «Экон-информ», 2018. 340 с.
4. *Байрамов В.Д., Тюрин А.В.* Социальное проектирование инклюзивной среды профессионального образования // Среднерусский вестник общественных наук. 2013. № 4. С. 15.
5. *Волкова В.В., Михальчик Е.В.* Исследование педагогических условий реализации инклюзивного образования в вузах // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 2. С. 5–14. doi:10.17759/pse.2015200201
6. *Кутепова Н.Г.* Проектирование инклюзивной образовательной среды в муниципальной образовательной системе как условие обеспечения доступности образования для детей с ОВЗ // Педагогическое образование и наука. 2014. № 2. С. 134–139.
7. *Олтаржевская Л.Е.* Теория и практика формирования адаптивно-воспитательной среды в инклюзивном образовательном учреждении: учебно-методическое пособие. М., 2012. 130 с.
8. *Романова Г.А.* Проблемы развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования // Вестник РМАТ: Российская международная академия туризма. 2016. № 1. С. 98–102.
9. *Станевский А.Г., Храпылина Л.П.* Теоретические основы формирования модели обучения и индивидуального социально-психологического сопровождения лиц с нарушением

слуха // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 56. doi:10.17759/pse.2017220107

10. Сунцова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. 110 с.
11. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс] // URL: [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/population/invalid/5-1.doc](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/invalid/5-1.doc) (Дата обращения: 10.09.2019).

## Inclusive Educational Environment of the University: Features and Problems of Design (MGGEU Experience)

**Bayramov V.D.,**

*Doctor of sociological Sciences, Professor, Rector, Moscow State humanitarian University of Economics (MGGEU), Moscow, Russia, info@mggeu.ru*

**Gerasimov A.V.,**

*Doctor of philosophical Sciences, Professor, Russian State University for the Humanities (RGGU), Moscow, Russia, gav-53@mail.ru.*

---

Training and socialization of disabled students would be more effective if you design and build an inclusive educational model Wednesday, which implements certain social, psychological and pedagogical conditions and reflect the very complex and the multilateral process. This article analyzes the practical experience of the Moscow State University of Humanities and for creating inclusive educational Wednesday for students with disabilities. In the same vein discusses leading characteristics, structural components and some problems of designing this Wednesday at the University.

**Keywords:** higher education, students with disabilities, inclusive educational environment, inclusive education, accessible environment, accessible educational environment, educational needs.

---

### References

1. Aysmontas B.B. O proekte «Razrabotka i aprobatsiya modeli uchebno-metodicheskogo tsentra, obespechivayushchego poluchenie vysshego obrazovaniya invalidami i litsami s OVZ s razlichnymi nozologiyami» [About the project «Development and approbation of the model of the educational and methodical center providing higher education to disabled people and persons with disabilities with different nosologies»]. In Alechina S.V. (ed.), *Inklyuzivnoe obrazovanie: rezul'taty, opyt i perspektivy. sbornik materialov Tret'ei Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [Inclusive education: results, experience and perspectives]*. Moscow: Moscow State University of Psychology & Education, 2015, pp. 15–19.
2. Bayramov V.D., Balabanova E.M. Sotsial'no-psikhologicheskie bar'yery v inklyuzivnom obrazovanii [Social and psychological barriers in inclusive education]. *Srednerusskiy vestnik obshchestvennykh nauk [Middle Russian Journal of social sciences]*, 2016, no. 11, p. 92.
3. Bayramov V.D., Gerasimov A.V. Inklyuziya v vysshem obrazovanii: ot teorii k praktike. [Inclusion in Higher Education: From Theory to Practice]. Moscow: Publ. «Ekon-inform», 2018. 340 p.

4. Bayramov V.D., Tyurin A.V. Sotsial'noe proektirovanie inklyuzivnoy sredy professional'nogo obrazovaniya [Social design of inclusive environment of professional education]. *Srednerusskiy vestnik obshchestvennykh nauk* [Middle Russian Journal of social sciences], 2013, no. 4, p. 15.
5. Volkova V.V., Mikhail'chik E.V. Issledovanie pedagogicheskikh usloviy realizatsii inklyuzivnogo obrazovaniya v vuzakh [Study of pedagogical conditions of implementation of inclusive education in universities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2015, vol. 20, no. 2, pp. 5–14. doi:10.17759/pse.2015200201
6. Kutepova N.G. Proektirovanie inklyuzivnoy obrazovatel'noy sredy v munitsipal'noy obrazovatel'noy sisteme kak uslovie obespecheniya dostupnosti obrazovaniya dlya detey s OVZ [Designing an inclusive educational environment in the municipal educational system as a condition for ensuring access to education for children with disabilities]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogic science and education], 2014, no. 2, pp. 134–139.
7. Oltarzhevskaya L.E. Teoriya i praktika formirovaniya adaptivno-vospitatel'noy sredy v inklyuzivnom obrazovatel'nom uchrezhdenii: ucheb.-metod. posobie [Theory and practice of formation of adaptive educational environment in an inclusive educational institution: studies.-method. benefit.]. Moscow, 2012. 130 p.
8. Romanova G.A. Problemy razvitiya sotsiokul'turnoy kompetentnosti studentov v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Developmental problems of social cultural competence of students in exclusive education]. *Vestnik RMAT: Rossiyskaya mezhdunarodnaya akademiya turizma* [Journal RMAT], 2016, no. 1, pp. 98–102.
9. Stanevskiy A.G., Khrapylina L.P. Teoreticheskie osnovy formirovaniya modeli obucheniya i individual'nogo sotsial'no-psikhologicheskogo soprovozhdeniya lits s narusheniem slukha [Theoretical bases of formation of model of training and individual social and psychological support of persons with hearing impairment]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 50–59. doi:10.17759/pse.2017220107
10. Suntsova A.S. Teorii i tekhnologii inklyuzivnogo obrazovaniya: uchebnoe posobie [Theories and technologies of inclusive education: textbook]. Izhevsk: Publ. «Udmurtskiy universitet», 2013. 110 p.
11. Federal'naya sluzhba gosudarstvennoy statistiki [Electronic resource] [Federal state statistics service]. URL: [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/population/invalid/5-1.doc](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/invalid/5-1.doc) (Accessed: 10.09.2019).

## Академическая мобильность для всех: между видением и реальностью

**Волосникова Л.М.,**

*кандидат исторических наук, директор Института психологии и педагогики, директор Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, ФГАОУ ВО Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия, l.m.volosnikova@utmn.ru*

**Федина Л.В.,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства Института психологии и педагогики, ФГАОУ ВО Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия, l.v.fedina@utmn.ru*

**Кукуев Е.А.,**

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства Института психологии и педагогики, начальник отдела мониторинговых исследований Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, ФГАОУ ВО Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия, e.a.kukuev@utmn.ru*

**Патрушева И.В.,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики Института психологии и педагогики, заместитель директора Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, ФГАОУ ВО Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия, i.v.patrusheva@utmn.ru*

**Огороднова О.В.,**

*кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой психологии и педагогики детства Института психологии и педагогики, начальник отдела консалтинга образовательных организаций Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, ФГАОУ ВО Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия, o.v.ogorodnova@utmn.ru*

### Для цитаты:

*Волосникова Л.М., Федина Л.В., Кукуев Е.А., Патрушева И.В., Огороднова О.В. Академическая мобильность для всех: между видением и реальностью [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С.26–43 doi: 10.17759/psyedu.2019110303*

### For citation:

*Volosnikova L.M., Fedina L.V., Kukuev E.A., Patrusheva I.V., Ogorodnova O.V. Academic Mobility for Everyone: between Vision and Reality [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2019. Vol. 11, no. 3, pp. 26–43 doi: 10.17759/psyedu.2019110303. (In Russ., abstr. in Engl.)*

Академическая мобильность студентов с инвалидностью является одним из малоизученных аспектов инклюзии в высшем образовании. Между тем она выступает эффективным ресурсом формирования идентичности, социализации и профессионализации. Поэтому включение инвалидов в различные формы академической мобильности важно для их успешности и социальной включенности. Целью исследования

является выявление связи между инвалидностью и нозологией и вовлеченностью в академическую мобильность, научные и социальные проекты и сети. Исследование опиралось на гипотезу о прямой связи между состоянием здоровья и вовлеченностью в академическую мобильность. Выборка включала 1142 студента университетов Тюменской области, в том числе 50 человек — с инвалидностью, 1092 студента — без инвалидности. Сравнительный анализ компонентов академической мобильности студентов с инвалидностью и без инвалидности выявил более высокий уровень готовности и включенности студентов с инвалидностью в академическую мобильность и сети. При этом мы акцентируем, что 92% студентов с инвалидностью не принимают участие в программах академической мобильности, 68% никогда не участвовали в конкурсной деятельности (проекты, гранты), 44% не входят в студенческие сообщества, 20% не поддерживают системных связей со студентами других вузов. Но эти показатели еще ниже у студентов без инвалидности. Выявлен разрыв между готовностью студентов к академической мобильности и дефицитом ее инфраструктуры. Проведенный анализ теоретических подходов позволил выявить существенные пробелы в описании академической мобильности студентов с инвалидностью, ее масштабов, динамики, лучших практик, ее психологических факторов и влияния на развитие субъектности, социализации и профессионализации. Сеть ресурсных учебно-методических центров, созданных в 2017 году, призвана сделать инклюзивный прорыв в высшем образовании через формирование комфортной инфраструктуры академической мобильности как органической части инклюзивной культуры в высшем образовании, обеспечивающих включенность всех.

**Ключевые слова:** академическая мобильность, студенты с инвалидностью, высшее образование, инклюзивное образование, субъектность, социализация и профессионализация.

В глобальном и стремительно меняющемся пространстве высшего образования академическая мобильность (АМ) становится важным элементом культуры поддержания разнообразия, органическим элементом учебного плана (curriculum), связывающего академическую жизнь с более широким миром культур, обществ, смыслов. Академическая мобильность является важным фактором формирования ключевых навыков XXI века, поддерживается на национальных и транснациональных уровнях и должна стать нормой, а не исключением. К 2020 году не менее половины молодых людей должны иметь опыт обучения за рубежом — такова амбиция Европейской зоны высшего образования [19]. По данным Института ЮНЕСКО, количество иностранных студентов с 2000 по 2015 год выросло с 2 до 3,5 миллионов человек. По данным этого же источника, в период с 2008 по 2015 год число российских студентов, обучающихся за рубежом, увеличилось на 22% (с 44913 до 54923 человек) и составляет примерно 1% от общего количества студентов [22]. При этом, по данным официального отчета крупнейшей европейской программы академической мобильности Erasmus+ (2017), доля получателей грантов с инвалидностью составляет в сегменте высшего образования всего 0,89% [18]. Мировая статистика по академической мобильности студентов с инвалидностью, в том числе российских студентов, отсутствует. В итоговом отчете госпрограммы «Глобальное образование 2014–2018» такие данные не представлены [8].

Целями нашего исследования являются: 1) выявление связи между состоянием здоровья студентов, включая инвалидность (группу инвалидности), и их включенностью в академическую мобильность, научные и социальные проекты и сети; 2) проведение теоретического анализа феномена академической мобильности студентов с инвалидностью на основе публикаций российских и зарубежных ученых. Исследование опирается на

гипотезу о прямой связи между состоянием здоровья и вовлеченностью в академическую мобильность.

Дискурсивный анализ позволяет заключить, что в настоящее время исследования академической мобильности осуществляются преимущественно с позиции феноменологического и функционального подходов. В научном сообществе проводятся исследования содержания, факторов и методов организации академической мобильности. В Рекомендациях Комитета Министров государствам-членам по академической мобильности сформулировано определение понятия «академическая мобильность» как периода обучения, преподавания и/или исследования в стране, отличной от страны места жительства учащегося или сотрудника академического персонала (далее называемая «родная страна») [29, с. 2].

Российскими и зарубежными учеными описаны проблемы феноменологии и структуры понятия «академическая мобильность» [3; 6; 14; 16], принципы и способы организации академической мобильности студентов вузов [9; 15; 31]. Изучены различные детерминанты спроса на мобильность в высшем образовании со стороны студентов: экономические, социально-демографические характеристики, индивидуальные убеждения и институциональные характеристики [11; 17].

Исследования феномена академической мобильности в высшем образовании в динамической парадигме недостаточно представлены. Слабо изучены вопросы взаимосвязей личностных характеристик с включенностью студентов в АМ, а также специфики возможного взаимовлияния АМ на развитие субъектности, социализации, профессионализации личности студента. Как следствие, недостаточно разработаны технологии и условия проектирования профессионального и личностного развития в рамках глобализации и интернационализации образования.

В своих исследованиях R. Sakhieva, L. Semenova и др. предприняли попытку объединить различные подходы в описании феномена АМ. Они рассматривают академическую мобильность студентов в узком и широком смысле. В узком понимании академическая мобильность описывается через «конкретные действия, технологии и механизмы академического обмена студентов разных стран» [31, с. 258], в широком смысле академическая мобильность рассматривается как «комбинация личных качеств студента» [31, с. 258].

На основе личностного подхода АМ связывается с результатом деятельности субъекта образовательного процесса, понимается как интегративная личностная характеристика. Здесь АМ описывается через: 1) сформированную готовность (готовность к овладению новыми знаниями и технологиями, гибкость мышления и способность к рефлексивной оценке собственной деятельности, готовность к изменениям, международному общению [5]; 2) навыки и способности проектирования собственного будущего (умение управлять собственной образовательной деятельностью, умение проектировать и реализовывать индивидуальный образовательный маршрут с учетом специфики выбранной профессии, опыта работы, социального опыта [4; 5]; 3) способность к самообразованию и потребность в самосовершенствовании [27].

Таким образом, описание феномена АМ в динамической парадигме нуждается в теоретическом осмыслении и эмпирических исследованиях механизмов, факторов и условий актуализации ресурсов личности как профессионала через АМ.

Расширение границ жизненного опыта студентов с ограниченными возможностями здоровья, по мнению M. Sukhai и C. Mohler, может стать мощным инструментом для

расширения коммуникации и понимания внутри студенческого сообщества, а также влиять на их образование и карьеру [33].

В то же время анализ позволяет обозначить пробел в исследованиях академической мобильности студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью. Если профессиональное образование данной группы студентов находится в фокусе внимания [21], то анализ условий для формирования и реализации отсутствует [23; 25; 35]. Анализ публикаций в базах данных Web of Science и Scopus обнаружил следующую тенденцию: по ключевым словам «академическая мобильность в высшем образовании» в период с 2015 по 2019 гг. опубликовано более 150 статей. Однако среди них доля работ, посвященных изучению академической мобильности студентов с инвалидностью, составляет только 7% (10 публикаций). Таким образом, обнаруживается недостаток внимания к исследованию специфики, содержания и организации академической мобильности в рамках разнообразия и гетерогенности. География исследований достаточно широка: Российская Федерация, Великобритания, Бразилия, Канада, Испания, США. Большая часть исследований проведена в России (более 40 статей за последние 5 лет). Серьезный интерес к данной проблематике в РФ связан с относительной новизной феномена инклюзивного образования в стране (с начала 2000-х годов) и недостаточной разработанностью организационных и психологических условий его реализации. Однако проблема включенности студентов с инвалидностью в АМ имеет глобальный характер. R. Brooks и J. Waters [12] изучили мобильность студентов из Восточной Азии, Европы и Великобритании. Анализ кейсов показывает, что реальность международного образования географически весьма неравномерна и далеко не глобальна по своим масштабам и охвату. A. Petz и K. Miesenberger в 2010 г., проводя анализ возможностей и ресурсов Higher Education Accessibility Guide, отмечают, что «студенты с ограниченными возможностями до сих пор недостаточно представлены в программах мобильности высшего образования» [27, с. 531].

Большинство современных исследований сосредоточено на проблеме ограничения мобильности студентов в получении ими качественного образования, реализующего права и свободы. Выделяют и описывают организационные и психологические барьеры в создании условий для АМ студентов с инвалидностью. К первым можно отнести трудности свободы передвижения, а также недостаток нормативной документации. Организационные сложности в предоставлении соответствующей инфраструктуры испытывают в Швеции, Чехии, США [12], Хорватии [24], Турции [33] и России [2].

Сложнее разрешить трудности психологических ограничений: типизация и обесценивание проблемы обучения людей с ограниченными возможностями здоровья, отказ от политики равных возможностей и обучение всех студентов по единой программе, без учета особенностей, что приводит к дискриминации, самоцензуре со стороны студентов, выражающейся в нежелании «заявлять» о своих проблемах, как ответу на политику отстранения в учреждениях [10; 20; 25; 26].

Ряд исследователей и практиков считают, что одним из ведущих факторов, влияющих на развитие личностных качеств обучающихся, является мобильность сотрудников университета в целом. В отчете рабочей группы BFUG по мобильности и интернационализации за 2012–2015 годы отмечается, что качество мобильности зависит от условий, созданных в вузе, где особое значение необходимо уделить расширению мобильности персонала высших учебных заведений: преподавателей, исследователей, управленцев (academic, administrative and technical staff), потому что «мобильность всех групп сотрудников (академических, административных, технических) в высших учебных заведениях является ключевым фактором интернационализации систем высшего образования» [29, с. 23].

В высшем образовании должна быть создана здоровая академическая среда, чтобы обеспечить равные образовательные возможности всем студентам, в том числе и тем, кто имеет ограниченные возможности здоровья. А. Broderick (2018) предлагает использовать *sarability approach* (подход с опорой на способности и основанный на справедливости и равенстве возможностей) [11, с. 37].

Образовательная среда с точки зрения *sarability approach* может создаваться при помощи мобильной образовательной среды, которая определяется как сложная система взаимодействия между объектами, субъектами и информационными ресурсами образовательного пространства, реализованная с применением современных информационных технологий [1]. Исследование виртуальной мобильности как инклюзивной стратегии в высшем образовании, проведенное в течение шести лет группой ученых и экспертов из Европы, Латинской Америки и Центральной Азии, показало, что виртуальная мобильность расширяет возможные сценарии обучения, например, студенты могут перейти в другой университет, чтобы получить определенные кредиты на месте, продолжая учиться в их домашнем университете через виртуальную платформу [30].

Мобильная инклюзивная образовательная среда должна выстраиваться и развиваться как необходимая составляющая инклюзивного образовательного пространства [2], но для ее эффективного использования необходимо повышать уровень АМ студентов с инвалидностью как интегративного личностного качества.

Анализ условий реализации программ АМ студентов с инвалидностью и ОВЗ показывает, что в XXI веке создается большое количество международных программ (Erasmus, IAESTE, DAAD, Tempus, Visby, North to North и др.), фондов (ONCE, Испания; Фонд М. Прохорова, Фонд В. Потанина, Россия и др.). Фонд ONCE (Испания) в рамках стратегии «Образование и обучение 2020» реализует успешный проект INnetCAMPUS, в котором создана сеть инклюзивных европейских университетов с целью интеграции и реализации транснациональной мобильности для молодых людей с ограниченными возможностями.

Однако можно констатировать ограниченность подобных практик и их недостаточную научную обоснованность, что требует дальнейшего исследования и осмысления психологической готовности и включенности студентов с инвалидностью в академическую мобильность.

### **Методы исследования**

С целью выявления связи между инвалидностью и нозологией и вовлеченностью в академическую мобильность, а также научные, социальные проекты и сети нами был проведен опрос студентов в дистанционном формате через сеть Интернет посредством распространения респондентам ссылки на электронную анкету (Google Forms). Результаты выгружались в форме таблиц Excel и импортировались в пакет SPSS–19.0. Для проверки значимости полученных результатов использовались однофакторный анализ (ANOVA), корреляционный анализ.

Опросник включал в себя:

1. Общие данные респондента — 12 вопросов.
2. Портфолио (данные о наличии/отсутствии фактов академической мобильности в опыте респондента) — 8 вопросов.
3. Анкета «Готовность к мобильности» — анализ представлений и мотивации респондента к осуществлению академической мобильности — 5 вопросов.

4. Шкала открытости (вариант адаптации 5PFQ (сост. Хийджиро Теуйн) в адаптации А.Б. Хромова) — 15 вопросов.

Исследование опиралось на гипотезу о прямой связи между состоянием здоровья и вовлеченностью в академическую мобильность.

Выборку составили студенты вузов Тюменской области — 1142 человека (50 чел. — с инвалидностью, 1092 студента — без инвалидности). Основные результаты приводятся по выборке студентов с инвалидностью, в некоторых случаях для сравнительного анализа включаются данные по студентам без инвалидности.

Выборка достаточно уравновешена по гендерным и возрастным индикаторам. Все респонденты-студенты с инвалидностью обучаются по программам бакалавриата очно. В исследовании приняли участие студенты обоих полов: 64% — мужского и 36% — женского. И разных возрастных групп, равномерно распределенных по курсам: 36% — до 20 лет; 48% — от 21 до 25 лет; 8% — от 26 до 35 лет; 8% — от 36 лет. Характеристика участников по нозологии инвалидности: 24% студентов имеют 1 группу инвалидности, 76% — третью (вторая группа инвалидности не представлена). При этом 16% — с инвалидностью по зрению, 16% — по слуху, 52% — с инвалидностью опорно-двигательного аппарата (ОДА), 16% респондентов указали «иная» инвалидность. В 1-й группе инвалидности — студенты с нарушением зрения (33,3%) и нарушением ОДА (66,7%). В целом по выборке: 92% респондента — инвалиды детства, 8% — с приобретенной инвалидностью.

#### **Результаты исследования**

Анализ данных о наличии/отсутствии фактов АМ в опыте респондента свидетельствует о сопряженности АМ с факторами субъектности и профессионализации студентов с инвалидностью.

Так, данные по занятости показывают, что 52% студентов с инвалидностью «только учатся», а 48% совмещают учебу с работой. В то время как в выборке студентов без инвалидности совмещает учебу с работой только каждый пятый (22,9%). При этом в выборке студентов с инвалидностью уделяют внимание работе в большей степени представители мужского пола (62,5%). В выборке студентов работают 22,2% респондентов. Более активно совмещают работу и учебу респонденты в возрасте 21–25 лет (50%).

Трудоустроены в государственных структурах 32%, в коммерческих — 24%. Студентов с инвалидностью в ТюмГУ активно привлекают к трудовой деятельности, тем самым интегрируя в социально-образовательное пространство и выстраивая процесс трудоустройства и развития соответствующих компетенций.

В рамках исследования нами был проведен сравнительный анализ компонентов АМ в выборках студентов с инвалидностью и без инвалидности. Проверка осуществлялась на основе сравнения средних баллов (ANOVA), для анализа взяты данные с необходимым уровнем значимости и прошедшие проверку на однородность (критерий Ливиня).

Полученные данные (табл. 1, рис. 1) свидетельствуют о том, что у студентов с инвалидностью из 8 компонентов портфолио значимо выражены 5, по сравнению со студентами без инвалидности. Так, если в выборке студентов с инвалидностью в программах АМ принимали участие 8% респондентов (все 1-ой группы с инвалидностью по зрению), то в выборке «без инвалидности» — 4,6%. Отмечается факт низкого участия студентов в программах мобильности. Анализ активности в конкурсной деятельности студентов подтверждает полученные данные: среди студентов с инвалидностью не

принимали ранее участия в конкурсах проектов, грантов 68%, в то время как у студентов без инвалидности этот показатель зафиксирован у 81,1%. Систематически участвуют в конкурсах 8% респондентов с инвалидностью, в контрольной группе из 1092 студентов таких не оказалось. Этот факт нельзя рассматривать как позитивный, так как почти  $\frac{2}{3}$  респондентов не проявляют активности в этом направлении.

Таблица 1

**Дисперсионный анализ**

(SPSS-19.0, «без инвалидности» — 1092 чел., «с инвалидностью» — 50 чел.)

Вопрос	F	Знч.
Участвуете/участвовали в Программах академической мобильности?	26,888	,000
Получаете дополнительное образование?	7,129	,008
Участвуете/участвовали в конкурсах проектов, грантов?	28,252	,000
Входите ли Вы в студенческие сообщества?	14,390	,000
Поддерживаете ли системно связи со студентами других вузов?	7,543	,006

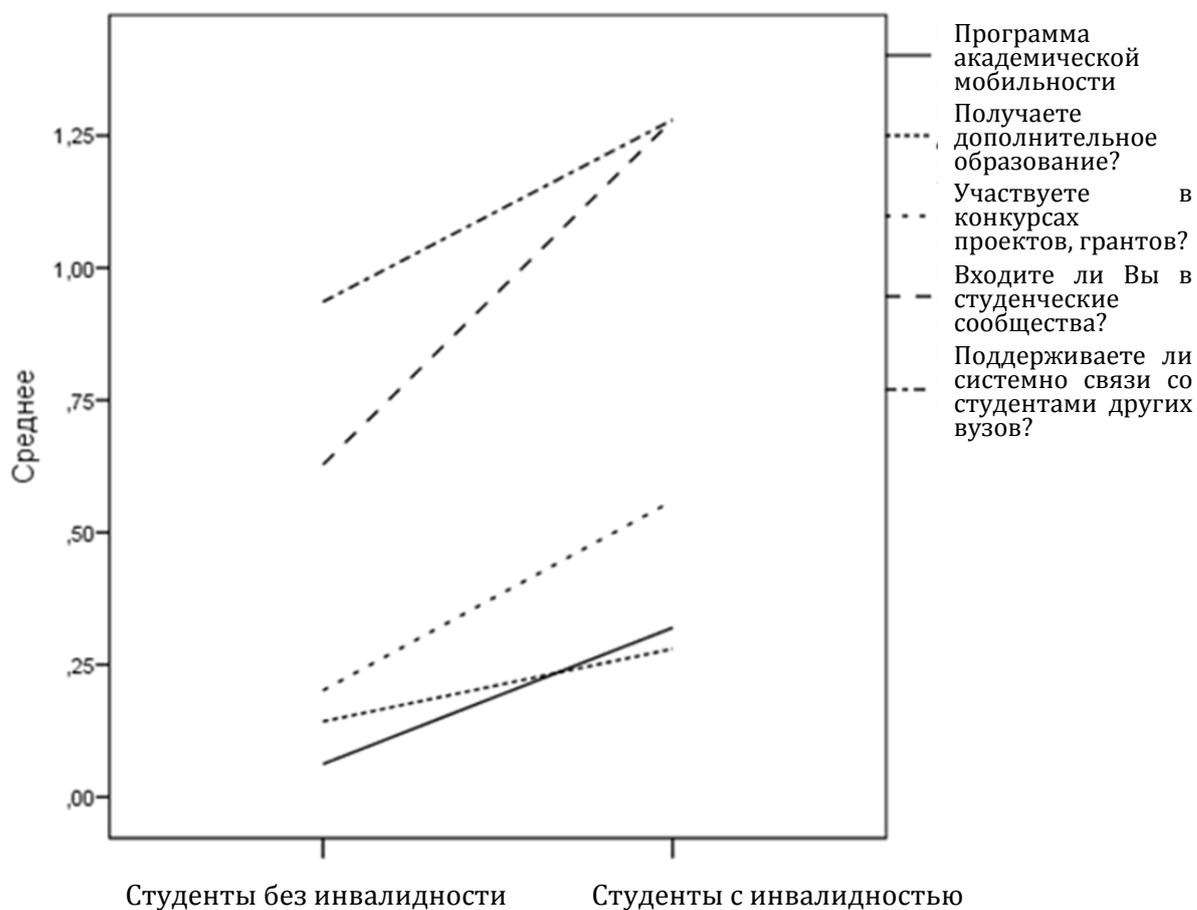


Рис. 1. Анализ фактов академической мобильности в опыте респондента

Анализ данных по нозологическим группам показал, что никогда не принимали участия в конкурсах проектов, грантов студенты с нарушением ОДА (64,7%). Максимальную активность проявляют студенты с нарушением зрения (50%), что может объясняться кейсом ТюмГУ: студент с инвалидностью по зрению Степан П., являясь активным участником различных проектов, привлекает к этой деятельности других молодых людей, имеющих сходную группу инвалидности.

Среди студентов контрольной группы 24,9% получают дополнительное образование, а в выборке студентов с инвалидностью — 28%. Из них: 71,4% — студенты с третьей группой инвалидности, 42,9% — студенты с нарушением ОДА. Такие результаты свидетельствуют об открытости и доступности образовательного пространства вуза, дополнительных возможностях для студентов с инвалидностью в расширении задач их профессионализации. Программы дополнительного образования могут выступать как контекст формирования АМ, их необходимо расширять в пространстве вуза, поскольку 75% студентов с инвалидностью не получают дополнительного образования.

Значимые различия получены и по факту «вхождения в студенческие сообщества» (табл. 1, рис. 1). В выборке студентов «без инвалидности» не входят ни в какие сообщества 76%, среди студентов с инвалидностью — 44%. При этом студенты с инвалидностью входят в следующие студенческие сообщества: научные — 16%; учебные — 8%; волонтерские — 32%. Больше всего «отстранены» от сообществ студенты 3-й группы инвалидности (81,8%) и студенты с нарушением ОДА (63,6%). Полученные данные требуют дополнительного

изучения. Необходим анализ доступности мест встреч молодежных сообществ для студентов с нарушением ОДА и, возможно, принятия организационных решений.

Значимые различия обнаружены по вопросу о поддержке «системной связи со студентами других вузов»: каждый четвертый (25,6%) в выборке студентов «без инвалидности» таких связей не поддерживает, а у студентов с инвалидностью — только каждый пятый (20%). Основанием для общения в обеих выборках являются «личные связи», но в выборке студентов с инвалидностью также отмечается «взаимодействие в рамках социальных проектов» (16%).

Сравнение данных о наличии/отсутствии фактов академической мобильности в опыте респондента с результатами самоанализа представлений и мотивации к осуществлению академической мобильности показало наличие следующих корреляционных связей (табл. 2).

Таблица 2

**Матрица корреляций (студенты с инвалидностью, n=50)**

	Самооценка мобильности	Самооценка своего желания попробовать поучиться по этой же специальности, но в другом вузе	Готовность учиться в другом российском вузе	Готовность учиться в зарубежном вузе
Программа академической мобильности	,501**			
Получаете дополнительное образование?	,551**			,427**
Имеете ли Вы сертификаты получения образования онлайн курсов?	,571**	,501**		
Участвуете/участвовали в конкурсах проектов, грантов?	,441**		,323*	
Есть ли у Вас опубликованные статьи в научных, методических журналах, сборниках?	,386**		,497**	

*Примечание.* \*\* — корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.); \* — корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторон.)

Прямые корреляционные связи (выборка студентов с инвалидностью) свидетельствуют о близости «реальных» фактов мобильности и «идеального» в виде представлений и самооценивания своей готовности к осуществлению АМ. В выборке студентов без инвалидности (n=1092) значимых корреляций не выявлено, что означает отсутствие связи между конкретными действиями и представлениями о них. При этом 57,5% студентов без инвалидности высоко оценивают свою мобильность, не имея реальных фактов ее подтверждения (табл. 1).

В качестве позитивного можно рассматривать тот факт, что в выборке студентов с инвалидностью 56% респондентов готовы обучаться в рамках программ АМ в российских вузах и 64% в зарубежных (в выборке студентов без инвалидности — 50% и 56,5% соответственно). То есть в представлениях студентов с инвалидностью образовательное пространство рассматривается как открытое и доступное.

При анализе причин, которые могут выступать препятствием для осуществления АМ, в выборке студентов с инвалидностью (открытый вопрос, первые три ранга) оказались следующие: неуверенность (40%); здоровье (28%); материальные причины (24%). Причины «здоровье», «материальные причины» интерпретируются как объективные. Причина «неуверенность» требует анализа субъективных (психологических) контекстов АМ. В выборке студентов без инвалидности выделены: «материальные причины» (59%); «неуверенность» (30,2%); «языковая компетенция» (2%). Доминирование «материальной причины» входит в противоречие с фактами неучастия в программах АМ, грантах и т.д. Характеристика «неуверенность» свидетельствует о необходимости принятия организационных решений по психологической подготовке студентов к программам АМ.

Для анализа прогностических аспектов АМ в выборке студентов с инвалидностью была использована Шкала открытости (вариант 5PFQ (сост. Хийджиро Теуйн) в адаптации А.Б. Хромова), предусматривающая два варианта: открытость знаниям и открытость опыту. При использовании однофакторного анализа (ANOVA) были получены значимые различия по критерию «группа инвалидности» (0,043). Студенты с третьей группой инвалидности более открыты знаниям, а студенты первой группы в большей степени открыты опыту. Действительно, феномен «опыта» значим для людей с первой группой инвалидности. Так, например, студента с инвалидностью по зрению перед началом любой деятельности необходимо всегда знакомить с пространством. Значимых различий в анализе «открытости» в зависимости от нозологии выявлено не было.

### **Обсуждение**

Полученные результаты свидетельствуют о значимых показателях академической мобильности студентов с инвалидностью, проявляемых как в научной, образовательной, так и социальной активности, по сравнению со студентами без инвалидности. При этом выявленный низкий уровень этих показателей обозначает проблему значимости анализа и объективизации организационных и социально-психологических контекстов АМ.

Важно отметить, что 92% студентов с инвалидностью не принимают участие в программах академической мобильности, 68% никогда не участвовали в конкурсной деятельности (проекты, гранты). Эти данные фиксируют наличие низкой активности и проявления индивидуальности, что может свидетельствовать о проблемах в проявлении субъектности студентов.

Следующие данные проблематизируют процессы социализации студентов с инвалидностью: 44% не входят в студенческие сообщества, 20% не поддерживают системных связей со студентами других вузов.

Еще одним проблемным моментом обозначается процесс профессионализации: 75% студентов с инвалидностью не получают дополнительного образования, это затрудняет формирование их конкурентоспособности, расширение спектра компетенций.

Образовательное пространство должно выступать активизирующим началом мобильности человека и, прежде всего, в социальной сфере. В образовательном контексте студенту в рамках осуществления АМ необходимо устанавливать социальные контакты, поддерживать их. Студенчество как социально-образовательное сообщество обладает высоким внутренним потенциалом, который может обеспечить студентам с инвалидностью площадку для отработки соответствующих компетенций в социальном взаимодействии, необходимых для АМ.

Конкурсы проектов, грантов необходимо рассматривать как контекст формирования субъектной позиции, когда студент выступает как действующее, преобразующее начало. Через участие в конкурсах проектов проявляется желание на преобразование в мире. Актуализация у студентов с инвалидностью субъектной позиции обеспечивает выход на осознание собственной активности, преобразованной в просоциальные результаты.

Работу по вовлечению студентов с инвалидностью в активную социальную жизнь необходимо выстраивать через референтных для них людей, в том числе имеющих сходную группу инвалидности. Это позволяет использовать уже имеющийся положительный опыт, эффективно выстраивать коммуникацию.

Организация вовлеченности студентов с инвалидностью в процесс АМ должна учитывать нозологию студента. Необходимо разрабатывать индивидуальные треки для студентов, максимально ориентированных на специфику их поведения, открытости и мотивации. Значимым ресурсом для осуществления АМ может стать адекватное понимание студентами с инвалидностью своей готовности. Затруднением к осуществлению АМ может выступать «неуверенность» студентов.

Полученные данные должны быть положены в основу программы психолого-педагогического сопровождения АМ студентов с инвалидностью, элементами которой должны стать:

1. Предметная поддержка в выборе направления активности студентов: конкурсов, грантов, проектов.
2. Создание условий равных возможностей: поддержка студентов вне зависимости от группы инвалидности и нозологии.
3. Включение в программы компонентов психологической подготовки к АМ, развитие необходимых личностных характеристик и способностей.

Таким образом, полученные данные подтверждают необходимость целенаправленной работы по созданию внешних условий и формированию соответствующих психологических структур для готовности и осуществления АМ студентов с инвалидностью.

### **Выводы**

Исследование позволяет сделать вывод о том, что в высшем образовании России АМ должна стать важным элементом культуры поддержания разнообразия, органическим

элементом учебного плана университета (curriculum), связывающего академическую жизнь с более широким миром культур, обществ, смыслов.

Сравнительный анализ компонентов АМ студентов с инвалидностью и без инвалидности выявил более высокий уровень готовности и включенности студентов с инвалидностью в академическую мобильность и сети. При этом мы отмечаем, что большинство студентов с инвалидностью не принимают участие в программах АМ, никогда не участвовали в конкурсной деятельности, многие не входят в студенческие сообщества, не поддерживают системных связей со студентами других вузов. Однако эти показатели еще ниже у студентов без инвалидности. Таким образом, выявлен разрыв между готовностью студентов к АМ и дефицитом ее инфраструктуры.

Проведенный анализ теоретических подходов позволил выявить существенные пробелы в описании феномена АМ студентов с инвалидностью, ее масштабов, динамики, лучших практик, ее психологических факторов и влияния на развитие идентичности, социализации и профессионализации.

Академическая мобильность студентов с инвалидностью должна стать важной частью исследований наук об образовании, инклюзивной педагогики. Сеть ресурсных учебно-методических центров призвана сделать инклюзивный прорыв в высшем образовании через формирование комфортной инфраструктуры АМ как органической части инклюзивной культуры в высшем образовании, индивидуальной образовательной траектории студента, обеспечивающих право на образование, право на труд, право на счастье.

### **Финансирование**

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках научного проекта № 19-013-00373 «Академическая мобильность студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях трансформации высшего образования».

### **Литература**

1. *Виневская А.В.* Использование потенциала информационных технологий в создании мобильной образовательной среды // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2012. № 9. С. 26–30.
2. *Волосникова Л.М., Ефимова Г.З.* Инклюзия в вузе: опыт регионального исследования // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2016. Т. 2. № 2. С. 30–43. doi:10.21684/2411-7897-2016-2-2-30-43
3. *Галичин В.А.* «Академическая мобильность» в условиях интернационализации образования. М.: Университетская книга, 2009. 460 с.
4. *Дмитриева Н.К.* Академическая мобильность как личностное качество субъектов образовательного процесса [Электронный ресурс] // Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 4. С. 58–65. doi:10.15393/j5.art.2013.2165
5. *Зновенко Л.В.* Развитие академической мобильности студентов педагогического вуза в условиях непрерывного образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2008. 23 с.
6. *Кузьмин А.В.* Управление академической мобильностью как фактор развития международной интеграции в образовании: Автореф. дис. ... канд. экон. наук. СПб., 2007. 26 с.
7. *Одинцова М.А., Куляцкая М.Г.* Психологическое благополучие студентов с инвалидностью в инклюзивной среде смешанного обучения [Электронный ресурс] //

- Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. № 2. С. 30–42. doi: 10.17759/psyedu.2019110204
8. Программа «Глобальное образование 2014–2018» [Электронный ресурс] // URL: [http://educationglobal.ru/fileadmin/downloads/GO\\_2018.pdf](http://educationglobal.ru/fileadmin/downloads/GO_2018.pdf) (дата обращения: 06.06.2019).
  9. *Токмовцева М.В.* Проблемы академической мобильности в свете принятия нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Социально-экономические и психологические проблемы управления. 2013. URL: [http://psyjournals.ru/social\\_economical\\_psychological\\_/issue/63145.shtml](http://psyjournals.ru/social_economical_psychological_/issue/63145.shtml) (дата обращения: 06.06.2019).
  10. *Baron S., Phillips R., Stalker K.* Barriers to training for disabled social work students // *Disability & Society*. 1996. Vol. 11. № 3. P. 361–377.
  11. *Beech S.* International student mobility: the role of social networks // *Social & Cultural Geography*. 2015. Vol. 1. № 3. P. 332–350. doi:10.1080/14649365.2014.983961
  12. *Berggren U.J., Rowan D., Bergbäck E., Blomberg B.* Disabled students' experiences of higher education in Sweden, the Czech Republic, and the United States — a comparative institutional analysis // *Disability & Society*. 2016. Vol. 31. № 3. P. 339–356. doi:10.1080/09687599.2016.1174103
  13. *Broderick A.* Equality of What? The Capability Approach and the Right to Education for Persons with Disabilities // *Social Inclusion*. 2018. Vol. 6. № 1. P. 29–39. doi:<https://doi.org/10.17645/si.v6i1.1193>
  14. *Brooks R., Waters J.* Student Mobilities, Migration and the Internationalization of Higher Education // Palgrave Macmillan UK. 2011. IX. 196 p.
  15. *Castro P., Woodin J.A., Lundgren U. et al.* Student mobility and internationalisation in higher education: perspectives from practitioners // *Language and Intercultural Communication*. 2016. Vol. 16. № 3. P. 418–436. doi: <https://doi.org/10.1080/14708477.2016.1168052>
  16. *Collins F.L.* Researching mobility and emplacement: Examining transience and transnationality in international student lives // *Area*. 2012. Vol. 44. № 3. P. 296–304.
  17. *Didisse J., Thanh Tam Nguyen-Huu, Thi Anh-Dao Tran.* The Long Walk to Knowledge: On the Determinants of Higher Education Mobility to Europe// *The Journal of Development Studies*. 2019. Vol. 55. № 6. P. 1099–1120. doi:10.1080/00220388.2018.1475647
  18. Erasmus+ annual report 2017 [Electronic resource] // URL: <https://www.europeansources.info/record/erasmus-annual-report-2017/> (Accessed 06.06.2019).
  19. Expert groups says: Make periods of learning abroad a rule, rather than the exception. Brussels. 2008 [Electronic resource] // URL: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/1126&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=fr> (Accessed 06.06.2019).
  20. *Fuller M., Bradley A., Hall T.R., Healey M.J.* Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university // *Studies in Higher Education*. 2004. Vol. 29. № 3. P. 303–318.
  21. *Gilmanov S.A., Mishchenko V.A., Brattseva O.A., Bulatova O.V., Lobova V. A., Mironov A.V.* Social Activity Of Education As A Means Of Increasing Professional Mobility Of Students With Disabilities // *Modern Journal of Language Teaching Methods*. October 2018. Vol. 8. № 10. P. 22–30.
  22. Global Flow of Tertiary-Level Students. UIS data on the mobility of students from Russia (2015) [Electronic resource] // URL: <http://uis.unesco.org/> (Accessed 06.06.2019).
  23. *Lawrie G., Marquis E., Fuller E., Newman T., Qui M., Nomikoudis M., Roelofs F., van Dam, L.* Moving towards inclusive learning and teaching: A synthesis of recent literature // *Teaching & Learning Inquiry*. 2017. Vol. 5, № 1. doi:<http://dx.doi.org/10.20343/teachlearning.5.1.3>

24. *Milic B.M., Dowling M.* Social support, the presence of barriers and ideas for the future from students with disabilities in the higher education system in Croatia // *Disability & Society*. 2015. Vol. 30. № 4. P. 614–629. doi:10.1080/09687599.2015.1037949
25. *Moriña A.* 'We aren't heroes, we're survivors': higher education as an opportunity for students with disabilities to reinvent an identity // *Journal of Further and Higher Education*. 2017. Vol. 41. № 2. P. 215–226. doi:10.1080/0309877X.2015.1070402
26. *Osborne T.* Not lazy, not faking: teaching and learning experiences of university students with disabilities // *Disability & Society*. 2019. Vol. 34. № 2. P. 228–252. doi:10.1080/09687599.2018.1515724
27. *Papatsiba V.* Studentmobility in Europe: an academic, cultural and mental journey? Some conceptual reflections and empirical findings // *International Relations. International Perspectives on Higher Education Research*. 2005. Vol. 3. P. 29–65.
28. *Petz A., Miesenberger K.* Success through Exchange: The Higher Education Accessibility Guide (HEAG) // *Computers Helping People with Special Needs. ICCHP 2010. Lecture Notes in Computer Science / In Miesenberger K., Klaus J., Zagler W., Karshmer A. (eds). Springer, Berlin, Heidelberg, 2010. Vol. 6179. P. 531–536. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-642-14097-6\_85*
29. Recommendation No. R (95) 8 of the Committee of Ministers to member States on academic mobility (Adopted by the Committee of Ministers on 2 March 1995 at the 531st meeting of the Ministers' Deputies) // URL: <https://rm.coe.int/16804e4d00> (Accessed 06.06.2019).
30. Report of the 2012-2015 BFUG Working Group on Mobility and Internationalization // URL: <http://www.ehea.info/page-mobility> (Accessed 06.06.2019).
31. *Ruiz-Corbella M., Álvarez-González B.* Virtual Mobility as an Inclusion Strategy in Higher Education: Research on Distance Education Master Degrees in Europe, Latin America and Asia // *Research in Comparative and International Education*. 2014. Vol. 9. № 2. P. 165–180. doi: <https://doi.org/10.2304/rcie.2014.9.2.165>
32. *Sakhieva R., Semenova L., Muskhanova Is., Yakhyaeva Am., Iskhakova R., Makarova El, Shafigullina L.* Academic Mobility of High School Students: Concept, Principles, Structural Components and Stages of Implementation // *Journal of Sustainable Development*. 2015. Vol. 8. № 3. P. 256–262.
33. *Sakız H., Sarıcalı M.* Including Students with Visual Difficulty within Higher Education: Necessary Steps // *Exceptionality*. 2018. Vol. 26. № 4. P. 266–282. doi:10.1080/09362835.2017.1283627
34. *Sukhai M., Mohler C.* Creating a Culture of Accessibility in the Sciences. Publisher: Elsevier, 2016. P. 348.
35. *Vlachou A., Papananou I.* Experiences and Perspectives of Greek Higher Education Students with Disabilities // *Educational Research*. 2018. Vol. 60. № 2. P. 206–221. doi:10.1080/00131881.2018.1453752

## Academic Mobility for Everyone: between Vision and Reality

**Volosnikova L.M.,**

*Ph.D. (History), Associate Professor, Director of Institute of Psychology and Pedagogy, Director of Resource and Training Center, University of Tyumen, Tyumen, Russian. E-mail: [lm.volosnikova@utmn.ru](mailto:lm.volosnikova@utmn.ru)*

**Fedina L.V.,**

Волосникова Л.М., Федина Л.В., Кукуев Е.А.,  
Патрушева И.В., Огороднова О.В. Академическая  
мобильность для всех: между видением и  
реальностью  
Психолого-педагогические исследования  
2019. Том 11. № 3. С. 26–43.

*Volosnikova L.M., Fedina L.V., Kukuev E.A., Patrusheva  
I.V., Ogorodnova O.V. Academic Mobility for Everyone:  
between Vision and Reality  
Psychological-Educational Studies  
2019. Vol. 11, no. 3, pp. 26–43.*

*Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Chair of Child Psychology and Pedagogy of Institute of Psychology and Pedagogy, University of Tyumen, Tyumen, Russian. E-mail: l.v.fedina@utmn.ru*

**Kukuev E.A.,**

*Ph.D. (Psychology), Associate Professor of the Chair of Child Psychology and Pedagogy of Institute of Psychology and Pedagogy, Head of the department of monitoring research of Resource and Training Center, University of Tyumen, Tyumen, Russian. E-mail: e.a.kukuev@utmn.ru*

**Patrusheva I.V.,**

*Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Chair of General and Social Pedagogy of Institute of Psychology and Pedagogy, Deputy Director of Resource and Training Center, University of Tyumen, Tyumen, Russian. E-mail: i.v.patrusheva@utmn.ru*

**Ogorodnova O.V.,**

*Ph.D. (Pedagogy), Head of the Chair of Child Psychology and Pedagogy of Institute of Psychology and Pedagogy, Head of the department of educational consulting of Resource and Training Center, University of Tyumen, Tyumen, Russian. E-mail: o.v.ogorodnova@utmn.ru*

---

Academic mobility of students with disabilities is a gap in studies of inclusion in higher education. Meanwhile, academic mobility is an effective resource for shaping the key skills of the 21st century, the development of subjectivity, socialization and professionalization. Therefore, the inclusion of persons with disabilities in various forms of academic mobility is important for their success and social inclusion. The aim of the study is to identify the relationship between disability and nosology and involvement in academic mobility, as well as scientific (social) projects and networks. The study was based on the hypothesis of a direct link between health status and involvement in academic mobility. The sample included 1,142 university students from the Tyumen region, including 50 — with disabilities, 1092 — without disabilities. A comparative analysis of the components of academic mobility of students with and without disabilities revealed a higher level of readiness and involvement of students with disabilities in academic mobility and networks. With this we emphasize that 92% of students with disabilities do not participate in academic mobility programs, 68% have never participated in competitive activities (projects, grants), 44% do not belong to student communities, 20% do not maintain systemic ties with students of other universities. But these figures are even lower for students without disabilities. The gap between students' readiness for academic mobility and the lack of its infrastructure was revealed. The analysis of theoretical approaches revealed significant gaps in scientific knowledge of academic mobility of students with disabilities, its scale, dynamics, best practices, its psychological factors and the impact on the development of subjectivity, socialization and professionalization. We must make an inclusive breakthrough in higher education through the formation of a comfortable infrastructure of academic mobility as an organic part of an inclusive culture in higher education, ensuring the inclusion for everyone.

**Keywords:** academic mobility, students with disabilities, higher education, inclusive education, identity, socialization and professionalization.

---

### **Funding**

This research was supported by grant RFFI № 19-013-00373.

### **References**

1. Vinevskaya A.V. Ispol'zovanie potentsiala informatsionnykh tekhnologii v sozdanii mobil'noi obrazovatel'noi sredy [Using the potential of information technology to create a mobile learning

- environment Summary]. *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal «Kontsept»* [Scientific and pedagogical electronic journal «Kontsept»], 2012. Vol. 9, pp. 26–30. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Volosnikova L.M., Efimova G.Z. Inklyuziya v vuze: opyt regional'nogo issledovaniya [Inclusion in Universities: Regional research experience]. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Sotsial'no-ekonomicheskie i pravovye issledovaniya* [Tyumen State University Herald. Social, Economic, and Law Research], 2016. Vol. 2, no. 2, pp. 30–43. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.21684/2411-7897-2016-2-2-30-43
  3. Galichin V.A. «Akademicheskaya mobil'nost'» v usloviyakh internatsionalizatsii obrazovaniya [The academic mobility in the conditions of education internationalization]. Moscow: Universitetskaya kniga Publ., 2009. 460 p.
  4. Dmitrieva N.K. Akademicheskaya mobil'nost' kak lichnostnoe kachestvo sub"ektov obrazovatel'nogo protsessa [Academic mobility as a personal quality inherent to the subjects of educational process] [Elektronnyi resurs]. *Neprieryvnoe obrazovanie: XXI vek* [Lifelong education: the XXI century], 2013. Vol. 4, pp. 58–65. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.15393/j5.art.2013.2165
  5. Znovenko L.V. Razvitiye akademicheskoi mobil'nosti studentov pedagogicheskogo vuza v usloviyakh neprieryvnogo obrazovaniya [Development of the academic mobility of students of pedagogical higher education institution in the conditions of continuing education]: Avtoref. dis.... kand. ped. nauk. Omsk, 2008. 23 p.
  6. Kuz'min A.V. Upravlenie akademicheskoi mobil'nost'yu kak faktor razvitiya mezhdunarodnoi integratsii v obrazovanii [Management of the academic mobility as a factor of development of the international integration in education]: Avtoref. dis. ... kand. ekon. nauk. Saint. Petersburg, 2007. 26 p.
  7. Odintsova M.A., Kulyatskaya M.G. Psikhologicheskoe blagopoluchie studentov s invalidnost'yu v inklyuzivnoi srede smeshannogo obucheniya. [Psychological Well-being of Students with Disabilities in an Inclusive Blended Learning Environment]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2019. Vol. 11, no. 2, pp. 30–42. doi: 10.17759/psyedu.2019110204. (In Russ., abstr. in Engl.)
  8. Programma «Global'noe obrazovanie 2014-2018» [Program “Global Education”] [Elektronnyi resurs]. [http://educationglobal.ru/fileadmin/downloads/GO\\_2018.pdf](http://educationglobal.ru/fileadmin/downloads/GO_2018.pdf)
  9. Tokmoltseva M.V. Problemy akademicheskoi mobil'nosti v svete prinyatiya novogo Federal'nogo zakona «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» [Problems of academic mobility in view of enactment of new Federal law «About education in Russian federation»]. *Sotsial'no-ekonomicheskie i psikhologicheskie problemy upravleniya* [Socio-economic and Psychological Problems of Management], 2013. URL: [http://psyjournals.ru/social\\_economical\\_psychological\\_/issue/63145.shtml](http://psyjournals.ru/social_economical_psychological_/issue/63145.shtml) (data obrashcheniya: 06.06.2019).
  10. Baron S., Phillips R., Stalker K. Barriers to training for disabled social work students. *Disability & Society*, 1996. Sep, Vol. 11, no. 3, pp. 361–377.
  11. Beech S. International student mobility: the role of social networks. *Social & Cultural Geography*, 2015. Vol. 16, no. 3, pp. 332–50, doi.org/10.1080/14649365.2014.983961
  12. Broderick A. Equality of What? The Capability Approach and the Right to Education for Persons with Disabilities, *Social Inclusion*, 2018. Vol. 6, no. 1, pp. 29–39. doi: <https://doi.org/10.17645/si.v6i1.1193>
  13. Brooks R., Waters J. Student Mobilities, Migration and the Internationalization of Higher Education. Palgrave Macmillan UK, 2011. IX, 196 p.
  14. Castro P., Woodin J.A., Lundgren U. et al. Student mobility and internationalisation in higher education: perspectives from practitioners. *Language and Intercultural Communication*, 2016. Vol. 16, no. 3, pp. 418–436. doi: <https://doi.org/10.1080/14708477.2016.1168052>

15. Collins F.L. Researching mobility and emplacement: Examining transience and transnationality in international student lives. *Area*, 2012. Vol. 44, no. 3, pp. 296–304.
16. Fuller M., Bradley A., Hall T.R., Healey M.J. Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education*, 2004. Vol. 29, no. 3, pp. 303–318.
17. Gilmanov S.A., Mishchenko V.A., Brattseva O.A., Bulatova O.V., Lobova V.A., Mironov A.V. Social Activity Of Education As A Means Of Increasing Professional Mobility Of Students With Disabilities. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, October 2018. Vol. 8, no. 10, pp. 22–30.
18. Global Flow of Tertiary-Level Students. UIS data on the mobility of students from Russia (2015) [<http://uis.unesco.org/>].
19. Berggren U.J., Rowan D., Bergbäck E., Blomberg B. Disabled students' experiences of higher education in Sweden, the Czech Republic, and the United States – a comparative institutional analysis. *Disability & Society*, 2016. Vol. 31, no. 3, pp. 339–356. doi.org/10.1080/09687599.2016.1174103
20. Didisse J., Thanh Tam Nguyen-Huu, Thi Anh-Dao Tran. The Long Walk to Knowledge: On the Determinants of Higher Education Mobility to Europe. *The Journal of Development Studies*, 2019. Vol. 55, no. 6, pp. 1099–1120, doi.org/10.1080/00220388.2018.1475647
21. Expert groups says: Make periods of learning abroad a rule, rather than the exception. Brussels. 2008. Retrieved from <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/1126&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=fr>
22. Erasmus+ annual report 2017. <https://www.europeansources.info/record/erasmus-annual-report-2017/>.
23. Lawrie G., Marquis E., Fuller E., Newman T., Qui M., Nomikoudis M., Roelofs F., van Dam, L. Moving towards inclusive learning and teaching: A synthesis of recent literature. *Teaching & Learning In quiry*, 2017. Vol. 5, no. 1. doi: <http://dx.doi.org/10.20343/teachlearninqu.5.1.3>
24. Milic B.M., Dowling M. Social support, the presence of barriers and ideas for the future from students with disabilities in the higher education system in Croatia. *Disability & Society*, 2015. Vol. 30, no. 4, pp. 614–629. doi: 10.1080/09687599.2015.1037949
25. Moriña A. 'We aren't heroes, we're survivors': higher education as an opportunity for students with disabilities to reinvent an identity. *Journal of Further and Higher Education*, 2017. Vol. 41, no. 2, pp. 215–226. doi: 10.1080/0309877X.2015.1070402
26. Osborne T. Not lazy, not faking: teaching and learning experiences of university students with disabilities. *Disability & Society*, 2019. Vol. 34, no. 2, pp. 228–252. doi: 10.1080/09687599.2018.1515724
27. Papatsiba V. Studentmobility in Europe: an academic, cultural and mental journey? Some conceptual reflections and empirical findings. International Relations. *International Perspectives on Higher Education Research*, 2005. Vol. 3, pp. 29–65.
28. Petz A., Miesenberger K. Success through Exchange: The Higher Education Accessibility Guide (HEAG). In: Miesenberger K., Klaus J., Zagler W., Karshmer A. (eds) Computers Helping People with Special Needs. ICCHP 2010. Lecture Notes in Computer Science, 2010. Vol. 6179, pp. 531–536. Springer, Berlin, Heidelberg. doi: [https://doi.org/10.1007/978-3-642-14097-6\\_85](https://doi.org/10.1007/978-3-642-14097-6_85)
29. Recommendation No. R (95) 8 of the Committee of Ministers to member States on academic mobility (Adopted by the Committee of Ministers on 2 March 1995 at the 531st meeting of the Ministers' Deputies). <https://rm.coe.int/16804e4d00>
30. Report of the 2012-2015 BFUG Working Group on Mobility and Internationalization. <http://www.ehea.info/page-mobility>

Волосникова Л.М., Федина Л.В., Кукуев Е.А.,  
Патрушева И.В., Огороднова О.В. Академическая  
мобильность для всех: между видением и  
реальностью  
Психолого-педагогические исследования  
2019. Том 11. № 3. С. 26–43.

*Volosnikova L.M., Fedina L.V., Kukuev E.A., Patrusheva  
I.V., Ogorodnova O.V. Academic Mobility for Everyone:  
between Vision and Reality  
Psychological-Educational Studies  
2019. Vol. 11, no. 3, pp. 26–43.*

31. Ruiz-Corbella M. & Álvarez-González B. Virtual Mobility as an Inclusion Strategy in Higher Education: Research on Distance Education Master Degrees in Europe, Latin America and Asia. *Research in Comparative and International Education*, 2014. Vol. 9, no. 2, pp. 165–180. doi: <https://doi.org/10.2304/rcie.2014.9.2.165>
32. Sakhieva R., Semenova L., Muskhanova Is., Yakhyaeva Am., Iskhakova R., Makarova El., Shafigullina L. Academic Mobility of High School Students: Concept, Principles, Structural Components and Stages of Implementation. *Journal of Sustainable Development*, 2015. Vol. 8, no. 3, pp. 256–262.
33. Sakız H. & Sarıcalı M. Including Students with Visual Difficulty within Higher Education: Necessary Steps. *Exceptionality*, 2018. Vol. 26, no. 4, pp. 266–282. doi: 10.1080/09362835.2017.1283627
34. Sukhai M., Mohler C. Creating a Culture of Accessibility in the Sciences. Publisher: Elsevier. 2016. P 348.
35. Vlachou A., Papananou I. Experiences and Perspectives of Greek Higher Education Students with Disabilities. *Educational Research*, 2018. Vol. 60, no. 2, pp. 206–221, doi: 10.1080/00131881.2018.1453752

## Инклюзивное высшее образование: специальные средовые условия обучения студентов-инвалидов в вузе

**Кантор В.З.,**

*доктор педагогических наук, профессор, проректор по инклюзивному образованию, ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, v.kantor@mail.ru*

С учетом экспериментально зафиксированной номенклатуры специфических образовательных и социальных потребностей студентов с инвалидностью и в контексте представлений о том, что адаптированная основная профессиональная образовательная программа в вузе предполагает адаптацию условий получения образования, а не его содержания, характеризуется структура адаптированной среды вуза как упорядоченной совокупности информационно-образовательных, архитектурно-пространственных, социально-психологических и реабилитационно-образовательных условий, необходимых для успешного освоения студентами-инвалидами нормативного содержания образовательной программы, задаваемого Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования. В рамках соответствующей логики и с опорой на практический опыт определяется место специальных технических средств учебного и социально-бытового назначения, особых форматов организации и учебно-методического обеспечения образовательного процесса, а также психологического и социально-реабилитационного сопровождения студентов-инвалидов и др. в системе имманентных атрибутов вузовской адаптированной основной профессиональной образовательной программы.

**Ключевые слова:** инклюзивное высшее образование, студенты с инвалидностью, адаптированная основная профессиональная образовательная программа, специальные условия, особые образовательные и социальные потребности, адаптированная информационно-образовательная среда, адаптированная архитектурно-пространственная среда, адаптированная социально-психологическая среда, реабилитационно-образовательная среда.

### Для цитаты:

*Кантор В.З.* Инклюзивное высшее образование: специальные средовые условия обучения студентов-инвалидов в вузе [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 44–56. doi: 10.17759/psyedu.2019110304

### For citation:

Kantor V.Z. Inclusive Higher Education: Special Environmental Conditions for Teaching Disabled Students [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2019. Vol. 11, no. 3, pp. 44–56. doi: 10.17759/psyedu.2019110304. (In Russ., abstr. in Engl.)

Стратегические установки развития образования лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в России [10] закономерно актуализируют и задачи совершенствования их профессионального образования, в том числе высшего [9].

При этом мейнстримом в последние годы становится инклюзивное вузовское обучение инвалидов (см., например, [11]), о чем свидетельствует, в частности, повышение

как соответствующих абсолютных количественных показателей, характеризующих общую динамику контингента студентов-инвалидов в вузах страны (см., например, [7, с. 55]), так и относительных, касающихся удельного веса тех, кто получает высшее образование, в общем массиве лиц с инвалидностью, обучающихся в системе профессионального образования в целом [2, с. 151].

Однако позитивные квантитативные тренды отнюдь не сопровождаются автоматическим изменением ситуации в сфере инклюзивного высшего образования инвалидов в качественном ее аспекте.

Речь идет о целом ряде сохраняющихся проблем, наличие которых отрицательно сказывается на эффективности инклюзивного вузовского обучения — о не в полной мере обеспечиваемой преемственности школьного и вузовского образования лиц с инвалидностью, что обнаруживается, в частности, на мотивационно-потребностном уровне [6; 8], о неоптимальном отношении студентов к лицам с инвалидностью [5], о недостаточной готовности профессорско-преподавательского состава вузов к работе в условиях инклюзии [3; 12] и др.

Между тем, эти и иные проблемы, обнаруживающиеся в инклюзивной высшей школе, в действительности являются лишь своего рода отдельными сегментами того масштабного научно-практического проблемного поля, границы которого могут быть адекватно определены только на базе и в контексте системного понимания — применительно к вузу — принципиальной сущности адаптированной основной профессиональной образовательной программы (АОПОП).

Исходная посылка, дающая ключ к выработке такого понимания, состоит в том, что в отличие от адаптированных образовательных программ, реализуемых, например, на уровне общего образования, вузовская АОПОП предполагает адаптацию не содержания образования, а только условий его получения, ибо здесь содержательные характеристики образовательных программ определяются исключительно требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, фактически устанавливающего некий квалификационно-компетентностный ценз, которому должен соответствовать любой выпускник вуза вне зависимости от наличия или отсутствия инвалидизирующего нарушения здоровья.

Более того, если для системы общего образования лиц с инвалидностью и ОВЗ адаптированная образовательная программа является чем-то само собой разумеющимся и обязательным, а официальные наименования, в частности, специальных школ и вовсе квалифицируют их как образовательные организации, реализующие именно и только адаптированные образовательные программы, то в отношении вузов подобная постановка вопроса в принципе не может иметь места, и адаптация образовательной программы категорически не выступает в высшей школе в качестве императива. Эта логика четко прослеживается в положениях Закона об образовании в Российской Федерации, гласящего, что «общее образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам», тогда как «... профессиональное образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется на основе образовательных программ, адаптированных при необходимости ...» [1].

В данном контексте вузовская АОПОП может и должна пониматься как основная профессиональная образовательная программа высшего образования, предполагающая освоение студентами с инвалидностью нормативного содержания образования, соответствующего требованиям Федерального государственного образовательного

стандарта высшего образования, в специальных, адаптированных условиях, учитывающих особые потребности таких студентов.

В свете этого ключевое научно-практическое значение приобретает уяснение номенклатуры подобного рода потребностей, детерминирующих характер и направления той необходимой адаптации среды вуза, которая бы и обеспечивала успешное освоение студентами-инвалидами нормативного содержания образовательной программы, причем очевидно, что речь здесь в принципиальном плане может идти как об индивидуальных потребностях, обнаруживающихся у того или иного конкретного инвалида, так и о неких типологических потребностях, свойственных инвалидам, относящимся к определенной нозологической группе, и именно типологические потребности задают общую, универсальную рамку адаптации условий получения образования в вузе в инклюзивном формате.

Круг этих потребностей достаточно четко очерчивается по результатам специального рабочего мониторинга, проведенного учебно-методической лабораторией социально-реабилитационного сопровождения инклюзивного профессионального образования студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, функционирующей в РГПУ им. А.И. Герцена (далее — Учебно-методическая лаборатория).

Итоги анкетирования, респондентами в котором выступили свыше 170 студентов Герценовского университета — инвалидов по зрению, инвалидов по слуху, инвалидов с нарушением опорно-двигательного аппарата и др. — зафиксировали, в частности, их нуждаемость в следующих специальных сервисах:

- в индивидуальном образовательном маршруте, предусматривающем возможность пропусков занятий по медицинским причинам;
- в прохождении производственной практики в особом формате и режиме;
- в тренингах по развитию коммуникативных навыков, повышению культуры речи;
- в диагностике индивидуально-психологических особенностей личности;
- в аппаратно-технической и ассистивной поддержке самостоятельной работы, в том числе — работы с учебной литературой;
- в учебных аудиториях, оснащенных специальной оргтехникой и аппаратурой;
- в специальной адаптации предметно-архитектурной среды вуза;
- в помощи волонтеров по социально-реабилитационному сопровождению.

В свою очередь, по данным анкетирования, в качестве основных трудностей, испытываемых студентами с инвалидностью в процессе обучения, выступают:

- трудности в восприятии и фиксации учебной информации на лекционных и семинарских занятиях;
- трудности в установлении продуктивного взаимодействия с преподавателями;
- трудности в доступе к учебной и учебно-методической литературе;
- трудности в оформлении и представлении результатов самостоятельной работы;
- трудности в налаживании неформального общения в студенческой среде;

- трудности в проведении досуга;
- трудности в ориентировке в предметно-пространственной среде и социально-бытовой инфраструктуре вуза (пользование столовой, туалетом и т.д.);
- трудности в пользовании современными техническими средствами реабилитационно-образовательного назначения.

Тем самым очевидным становится наличие у студентов-инвалидов особых потребностей собственно образовательного плана, связанных с получением учебной информации в доступном формате и освоением содержания образования в здоровьесберегающем режиме, и потребностей социальных, сопряженных с социально-бытовой и пространственной ориентировкой, а также с деловой и неформальной коммуникацией и с интеграцией в социум.

И именно эти потребности в их совокупности и диктуют необходимость создания в инклюзивном вузе комплекса специальных условий, формирующих структуру его адаптированной среды, объединяющую в себе информационно-образовательную, архитектурно-пространственную, социально-психологическую и реабилитационно-образовательную подструктуры.

Сложившаяся таким образом система представлений (рис. 1) может и должна быть детализирована и перенесена в практическую плоскость.



Рис. 1. Особые потребности студентов-инвалидов и структура адаптированной среды вуза в системе реализации адаптированной основной профессиональной образовательной программы

Что касается особых образовательных потребностей студентов-инвалидов, то их сущность и номенклатура обязывают вуз к адаптации своей информационно-образовательной среды в нескольких взаимодополняющих направлениях.

Во-первых, речь идет об оснащении образовательного процесса тифло- и сурдотехническими средствами и другой специальной оргтехникой.

Как показывает опыт РГПУ им. А.И. Герцена, одним из эффективных путей здесь может выступать организация в учебных корпусах рабочих зон со специализированным оборудованием для студентов-инвалидов, будь то рабочие зоны с постоянной локализацией, где создаются, в частности, стационарные рабочие места для студентов-инвалидов по зрению и студентов с нарушением опорно-двигательного аппарата, или своего рода распределенные рабочие зоны, когда, например, предназначенные для студентов-инвалидов по слуху комплекты распознавания устной русской речи либо FM-системы используются по мере необходимости в различных учебных помещениях.

Второе направление адаптации информационно-образовательной среды вуза связано с применением особых форматов учебно-методического обеспечения образовательного процесса.

В частности, в РГПУ им. А.И. Герцена на основе научно-практического взаимодействия с ЭБС «Лань» и Санкт-Петербургской государственной библиотекой для слепых разработаны и внедрены в образовательный процесс аудиочучебники для студентов-инвалидов по зрению, а также мобильные приложения с функцией незрительного доступа, дающие незрячим студентам возможность пользоваться электронными учебными изданиями, выбирая при этом удобные способы навигации и оптимальную для себя скорость воспроизведения текста. В результате обеспечен доступ студентов-инвалидов по зрению к более чем 2930 единицам учебно-методической литературы.

Кроме того, адаптация информационно-образовательной среды вуза с учетом особых образовательных потребностей студентов-инвалидов необходимо предполагает наличие опций, связанных как с индивидуализацией обучения на основе разработки индивидуального учебного графика, проведения индивидуальных методических консультаций, применения специальной процедуры прохождения практик и т.п., так и с реализацией адаптационных дисциплин или специального сопровождения освоения студентами-инвалидами определенных учебных дисциплин.

В РГПУ им. А.И. Герцена соответствующие опции зафиксированы в локальных нормативных актах и активно востребуются. В частности, студентам-инвалидам по слуху обеспечивается возможность освоения дисциплины «Русский язык и культура речи» на базе кафедры сурдопедагогике, а студентам-инвалидам по зрению — на базе кафедры тифлопедагогике. В свою очередь, реализация дисциплины «Физическая культура» организована для студентов с инвалидностью по линии кафедры оздоровительной физической культуры и адаптивного спорта.

При этом силами специалистов Учебно-методической лаборатории в рамках комплексного сопровождения студентов-инвалидов на систематической основе осуществляются ассистивные мероприятия по совершенствованию у них собственно учебных умений, необходимых для успешной образовательной деятельности в вузе (конспектирование, аннотирование, реферирование научной и научно-методической литературы, построение монологического ответа и т.п.), а также навыков использования специальных технических средств образовательного назначения; кроме того, осуществляется консультативно-методическая поддержка студентов-инвалидов в процессе самостоятельной работы с учебной литературой и в ситуациях самостоятельного

оформления ими результатов учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности.

Наконец, формирование адаптированной информационно-образовательной среды вуза невозможно без повышения квалификации его профессорско-преподавательского состава и учебно-вспомогательного персонала в области образования лиц с нарушениями в развитии, поскольку наличие у разных категорий сотрудников вуза профессиональных компетенций в области проектирования, организации и реализации образовательного процесса с учетом особенностей учебно-познавательной сферы студентов-инвалидов и построения взаимодействия с ними со всей очевидностью выступает в качестве одного из решающих условий эффективности инклюзивного вузовского обучения.

В русле именно этой логики РГПУ им. А.И. Герцена, используя свой кадровый ресурс в области дефектологии, провел фронтальное — с охватом более 1200 чел. — повышение квалификации научно-педагогических работников всех факультетов, учебных институтов и филиалов университета, а также представителей учебно-вспомогательного персонала, положив в его основу соответствующую специально подготовленную дополнительную профессиональную программу «Психолого-педагогические основы инклюзивного высшего образования».

Тем самым в результате реализации совокупности разноплановых взаимодополняющих мер по адаптации информационно-образовательной среды вуза формируются специальные условия, необходимые для удовлетворения особых образовательных потребностей студентов-инвалидов в процессе инклюзивного обучения (рис. 2).



Рис. 2. Особые образовательные потребности студентов-инвалидов и структура адаптированной информационно-образовательной среды вуза

Что же касается особых социальных потребностей студентов с инвалидностью, то теми из них, которые лежат в сфере социально-бытовой и пространственной ориентировки, определяются задачи адаптации архитектурно-пространственной среды вуза.

Речь идет об очевидных мерах — оборудовании зданий и территории вуза специальными средствами навигации и сигнализации, подъемными устройствами, перепланировке помещений, включая санитарно-гигиенические, и т.д.

Например, в РГПУ им. А.И. Герцена элементами адаптированной архитектурно-пространственной среды выступают, в частности, «звуковые маячки», рельефно-графические описания зданий, таблички с наименованиями аудиторий, выполненные шрифтом Брайля, мобильная система перемещения инвалида-колясочника с беспроводным вызовом помощника, пандусы и др.

Между тем второе направление адаптации среды вуза с учетом особых социальных потребностей студентов-инвалидов должно реализовываться в социально-психологической сфере, предполагая создание условий для преодоления специфических трудностей коммуникативного характера, испытываемых этими студентами.

Одним из таких условий является осуществление психологического сопровождения студентов из числа инвалидов, которое бы способствовало гармонизации их эмоционального состояния, формированию у них адекватной самооценки, коррекции их отношения к собственному дефекту, установок к себе и к другим участникам образовательного процесса, что в конечном счете содействовало бы развитию коммуникативного потенциала таких студентов.

Именно в этом ключе в РГПУ им. А.И. Герцена и проводится соответствующая работа, основными формами которой являются тренинги, в том числе тренинги общения, индивидуальные консультации психолога и др.

С другой стороны, принципиально важным звеном в системе адаптации социально-психологической среды вуза выступает и коррекционно-психологическое просвещение всех остальных студентов вуза — информирование их о возможностях и специфических потребностях лиц с инвалидностью и факторах их удовлетворения, имеющее целью объективацию социальных, в частности — коммуникативных, установок студенческого окружения к соученикам из числа инвалидов.

Опыт РГПУ им. А.И. Герцена свидетельствует о том, что эффективной формой коррекционно-психологического просвещения студентов выступают индивидуальные и групповые беседы, в рамках которых происходит ознакомление студентов с особенностями познавательной, учебной, коммуникативной деятельности инвалидов различных нозологических групп и с эффективными способами межличностного взаимодействия при нарушениях сенсорной или двигательной сферы.

Значительным просветительским потенциалом в соответствующем аспекте обладает и реализованная в РГПУ им. А.И. Герцена дополнительная общеразвивающая программа «Подготовка волонтеров по формированию навыков сопровождения лиц с инвалидностью», по которой прошли обучение студенты всех факультетов и институтов университета и которая обеспечила своего рода профессионализацию и активизацию их коммуникативной позиции по отношению к студентам-инвалидам, ибо одна из главных задач этой программы и состояла в раскрытии этических норм и принципов общения с инвалидами.

Между тем особые потребности студентов-инвалидов, обнаруживающиеся в социально-интеграционной сфере, диктуют необходимость адаптации среды вуза и в реабилитационно-образовательном направлении, причем именно этот вектор адаптации и

должен определять реализацию на практике представления о том, что вуз общего назначения в случае поступления в него и обучения в нем лиц с инвалидностью расширяет свои социальные функции, решая не только профессионально-образовательные, но одновременно и реабилитационные задачи и тем самым представляя собой, с точки зрения целевых установок деятельности, двойственную — реабилитационно-образовательную — систему [4].

Формирование реабилитационно-образовательной среды вуза предполагает, прежде всего, осуществление социально-реабилитационного сопровождения студентов-инвалидов, направленного на повышение уровня их социальной мобильности, на совершенствование у них навыков пространственной и социально-бытовой ориентировки, в том числе — навыков самостоятельного перемещения по территории и в зданиях вуза.

В РГПУ им. А.И. Герцена такое сопровождение студентов-инвалидов осуществляется в формате социально-реабилитационного патронажа, субъектами которого выступают как специалисты Учебно-методической лаборатории, так и волонтеры из числа студентов института дефектологического образования и реабилитации.

Более того, фактически социально-реабилитационный патронаж начинается еще на довузовском этапе — в рамках приемной кампании — и при этом базируется на инклюзивном подходе: в университете функционирует инклюзивный многофункциональный волонтерский центр по поддержке и консалтингу абитуриентов из числа инвалидов — волонтерское объединение, созданное по инициативе студентов-инвалидов для содействия социальной, в частности — социально-бытовой, адаптации абитуриентов с инвалидностью и ОВЗ.

Центр осуществляет не только профориентационное консультирование абитуриентов с инвалидностью и ОВЗ в период приемной кампании, но и их социально-бытовое сопровождение: встречу при прибытии в Санкт-Петербург, сопровождение при перемещении по городу и по территории университета, сопровождение при поселении в общежитие и др.

В рамках приемных кампаний последних лет на базе РГПУ им. А.И. Герцена волонтерами была оказана консультативная поддержка и помощь в пространственной и социально-бытовой ориентировке более чем 140 абитуриентам с инвалидностью и членам их семей.

В свою очередь, важнейшим звеном в системе формирования реабилитационно-образовательной среды вуза должно являться проведение в нем инклюзивных мероприятий, направленных на социально-культурную реабилитацию студентов-инвалидов. Речь идет о соответствующих культурно-массовых и физкультурно-спортивных мероприятиях, создающих условия для преодоления социально-культурной депривации таких студентов.

В РГПУ им. А.И. Герцена опыт подобного рода связан, в частности, с проведением инклюзивного творческого фестиваля молодежи и студентов «Искусство безграничных возможностей», деятельностью студенческого объединения «Интеллектуально-развлекательный инклюзивный клуб», по линии которого организуются серии инклюзивных интеллектуально-творческих состязаний, и др. В свою очередь, общественным объединением «Центр инклюзивной физической культуры и адаптивного спорта» на регулярной основе проводятся разноплановые соревнования, спартакиады и т.п.

Наконец, принципиальное значение с точки зрения формирования реабилитационно-образовательной среды вуза имеет создание и функционирование в нем системы, способствующей социально-трудовой реабилитации и интеграции студентов-

инвалидов путем оказания им содействия в трудоустройстве по завершении обучения в вузе.

В РГПУ им. А.И. Герцена такая система предполагает реализацию комплекса взаимодополняющих мер, включающего в себя исследование рынка труда и оценку состояния рабочих мест для выпускников из числа инвалидов, взаимодействие с региональными службами занятости населения, формирование и актуализацию банка данных обучающихся и выпускников с инвалидностью и баз данных партнерских организаций-работодателей, оказание помощи студентам-инвалидам в поиске рабочего места, в написании резюме и подготовке к прохождению профсобеседования, мониторинг трудоустройства выпускников-инвалидов и их постдипломное сопровождение и др. Спектр используемых форм соответствующей деятельности здесь достаточно широк — от традиционного участия в специализированных ярмарках вакансий для инвалидов до создания медиа-паспортов перспективных профессий для инвалидов с высшим образованием и видеофиксации основных вех трудовой деятельности выпускников РГПУ им. А.И. Герцена из числа инвалидов.

Тем самым учет особых социальных потребностей студентов-инвалидов воплощается в становлении адаптированной архитектурно-пространственной и социально-психологической среды инклюзивного вуза, а также его реабилитационно-образовательной среды (рис. 3).



Рис. 3. Особые социальные потребности студентов-инвалидов и структура адаптированной архитектурно-пространственной, адаптированной социально-психологической и реабилитационно-образовательной среды вуза

Итак, комплекс специфических образовательных и социальных потребностей студентов с инвалидностью определяет структуру адаптированной среды вуза как упорядоченной совокупности информационно-образовательных, архитектурно-пространственных, социально-психологических и реабилитационно-образовательных

условий, обеспечивающих успешное освоение студентами-инвалидами нормативного содержания образовательной программы в процессе инклюзивного вузовского обучения.

### **Благодарности**

Автор благодарит сотрудников РГПУ им. А.И. Герцена, под его руководством и совместно с ним участвовавших в накоплении и обсуждении некоторых эмпирических материалов, иллюстрирующих базовые положения статьи: А.П. Антропова, директора института дефектологического образования и реабилитации; Е.Ю. Мамедову, доцента кафедры сурдопедагогики; Е.В. Вячеславу, заведующую учебно-методической лабораторией социально-реабилитационного сопровождения инклюзивного профессионального образования студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов.

### **Литература**

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.
2. *Аржаных Е.В.* Высшее профессиональное образование для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: статистический анализ // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 150–160. doi: 10.17759/pse.2017220117
3. *Ефимова Г.З., Волосникова Л.М., Огороднова О.В.* Гендерное измерение инклюзии: Кейс университетов Западной Сибири // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 2. С. 77–88.
4. *Кантор В.З.* Управление качеством реабилитационно-образовательных услуг для студентов-инвалидов: к проблеме повышения квалификации вузовских работников // Менеджмент XXI века: управление экономикой знаний: сборник научных статей по материалам XIV международной научно-практической конференции. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. С. 129–133.
5. *Кантор В.З., Пузань В.В.* Отношение студенческой молодежи к инвалидам как детерминанта их включения в интегративное реабилитационно-образовательное пространство вуза // Инклюзивное образование лиц с нарушениями в развитии: взгляд из Европы и России. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. С. 151–163.
6. *Кантор В.З., Антропов А.П., Гдалина Т.Г.* Старшие школьники с инвалидностью и выбор профессионально-образовательного маршрута: мотивационно-потребностные аспекты обучения в вузе // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 2. С. 42–49. doi:10.17759/pse.2018230205
7. *Кантор В.З., Проект Ю.Л.* Инклюзивное высшее образование: социально-психологическое благополучие студентов // Образование и наука. 2019. Том 21. № 2. С. 51–73.
8. *Кантор В.З., Мазур М.А.* Мотивационно-потребностные факторы преемственности школьного и вузовского образования лиц с нарушениями сенсорной и двигательной сферы: к проблеме эффективности профориентационной работы в системе социально-трудовой реабилитации инвалидов // Инклюзия в образовании. 2019. Том 4. № 1. С. 134–158.
9. *Коробейников И.А., Кантор В.З.* Профессиональное образование лиц с ОВЗ и инвалидностью: целевые ориентиры и факторы успешного развития [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики «Развитие образования детей с ограниченными возможностями здоровья: 2020–2030 годы». 2019. № 36. URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-36/development-of-professional-education-of-persons-with-special-needs-and-disabilities>.
10. *Малофеев Н.Н.* Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики «Развитие образования детей с ограниченными возможностями здоровья: 2020–2030 годы». 2019.

№ 36. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities>.

11. *Марголис А.А., Рубцов В.В., Серебрянникова О.А.* Концепция проекта развития качества и доступности высшего образования для лиц с инвалидностью в Российской Федерации // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 1. С. 10–17. doi:10.17759/pse.2017220103
12. *Сорокин Н.Ю., Луковенко Т.Г.* Готовность профессорско-преподавательского состава к обучению инвалидов в вузе // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 2. С. 68–76. doi:10.17759/pse.2018230208

## Inclusive Higher Education: Special Environmental Conditions for Teaching Disabled Students

**Kantor V.Z.,**

*Doctor of Sciences (Education Studies), Professor, Vice-Rector for Inclusive Education, FSBEI HE Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, St. Petersburg, Russia, v.kantor@mail.ru*

---

Taking into account the experimentally recorded nomenclature of the specific educational and social needs of students with disabilities and in the context of the notion that the adapted basic professional educational program at the university involves the adaptation of the conditions for obtaining education rather than its content, the structure of the adapted environment of the university as an ordered set of information and educational institutions is characterized architectural, spatial, socio-psychological and rehabilitation-educational the conditions necessary for the successful development of students with disabilities the normative content of the educational program, specified by the Federal State Educational Standard of Higher Education. Within the framework of the corresponding logic and based on practical experience, the place is determined for special technical educational and social facilities, special formats for organizing and teaching methodological support of the educational process, as well as psychological and social rehabilitation support for students with disabilities, etc. in the system of inherent attributes of the university adapted basic professional educational program.

**Keywords:** inclusive higher education, students with disabilities, adapted basic professional educational program, special conditions, special educational and social needs, adapted information and educational environment, adapted architectural and spatial environment, adapted socio-psychological environment, rehabilitation and educational environment.

---

### Acknowledgements

The author thanks the employees of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, under his leadership and together with him participated in the accumulation and discussion of some empirical materials illustrating the basic provisions of the article: A.P. Antropova, Director of the Institute of defectological education and rehabilitation; E.Yu. Mamedov, Associate Professor of the Department of Deaf Education; E.V. Vyacheslavova, head of the educational and methodological laboratory of social and rehabilitation support for inclusive vocational education of students with disabilities and disabled people.

## References

1. Federal'nyi zakon «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» ot 29.12.2012 N 273-FZ [Federal law No. 273-FZ of 29.12.2012" on education in the Russian Federation"].
2. Arzhanykh E.V. Vysshee professional'noe obrazovanie dlya lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i invalidnost'yu: statisticheskii analiz [Higher professional education for persons with disabilities: statistical analysis]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2017, no. 1, pp. 150–160. doi: 10.17759/pse.2017220117 (In Russ., abstr. in Engl.)
3. Efimova G.Z., Volosnikova L.M., Ogorodnova O.V. Gendernoe izmerenie inklyuzii: Keis universitetov Zapadnoi Sibiri [Gender dimension of inclusion: Case of Western Siberian universities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2018, no. 2, pp. 77–88. doi:10.17759/pse.2018230209 (In Russ., abstr. in Engl.)
4. Kantor V.Z. Upravlenie kachestvom reabilitatsionno-obrazovatel'nykh uslug dlya studentov-invalidov: k probleme povysheniya kvalifikatsii vuzovskikh rabotnikov [Quality Management of rehabilitation and educational services for disabled students: to the problem of advanced training of University workers]. *Menedzhment XXI veka: upravlenie ehkonomikoi znaniil: sb. nauchnykh statei po materialam Chetyrnatzatoi mezhdunar. nauchno-prakt. konf.* [Management of the XXI century: management of the knowledge economy: collection of scientific articles on the materials of the Fourteenth international scientific-practical conference]. Saint Petersburg: RGPU im. A.I. Gertsena, 2014, pp. 129–133.
5. Kantor V.Z., Puzan' V.V. Otnoshenie studencheskoi molodezhi k invalidam kak determinanta ikh vklyucheniya v integrativnoe reabilitatsionno-obrazovatel'noe prostranstvo vuza [Attitude of students to the disabled as a determinant of their inclusion in the integrative rehabilitation and educational space of the University]. *Inklyuzivnoe obrazovanie lits s narusheniyami v razvitil: vzglyad iz Evropy i Rossii* [Inclusive education of persons with developmental disabilities: a view from Europe and Russia]. Saint Petersburg: RGPU im. A.I. Gertsena, 2010, pp. 151–163.
6. Kantor V.Z., Antropov A.P., Gdalina T.G. Starshie shkol'niki s invalidnost'yu i vybor professional'no-obrazovatel'nogo marshruta: motivatsionno-potrebnostnye aspekty obucheniya v vuze [Older students with disabilities and selection of vocational-educational route: motivational and need aspects of teaching in higher education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2018, no. 2, pp. 42–49. doi:10.17759/pse.2018230205 (In Russ., abstr. in Engl.)
7. Kantor V.Z., Proekt YU.L. Inklyuzivnoe vysshee obrazovanie: sotsial'no-psikhologicheskoe blagopoluchie studentov [Inclusive higher education: social and psychological well-being of students]. *Obrazovanie i nauka* [Education and science], 2019, no. 2, pp. 51–73.
8. Kantor V.Z., Mazur M.A. Motivatsionno-potrebnostnye faktory preemstvennosti shkol'nogo i vuzovskogo obrazovaniya lits s narusheniyami sensornoi i dvigatel'noi sfery: k probleme ehffektivnosti proforientatsionnoi raboty v sisteme sotsial'no-trudovoi reabilitatsii invalidov [Motivational and need factors of continuity of school and University education of persons with sensory and motor disorders: to the problem of the effectiveness of career guidance in the system of social and labor rehabilitation of the disabled]. *Inklyuziya v obrazovanii* [Inclusion in education], 2019, no. 1, pp. 134–158.
9. Korobeinikov I.A., Kantor V.Z. Professional'noe obrazovanie lits s OVZ i invalidnost'yu: tselevye orientiry i faktory uspehnogo razvitiya [Elektronnyi resurs][ Professional education of persons with disabilities: targets and factors of successful development]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki № 36/2019 «Razvitie obrazovaniya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: 2020-2030 gody»* [Almanac Of the Institute of correctional pedagogy "Development of education of children with disabilities: 2020-2030"]. Available at: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/development-of-professional-education-of-persons-with-special-needs-and-disabilities>. (Accessed 10.08.2019)

Кантор В.З. Инклюзивное высшее образование: специальные средовые условия обучения студентов-инвалидов в вузе  
Психолого-педагогические исследования  
2019. Том 11. № 3. С. 44–56.

Kantor V.Z. Inclusive Higher Education: Special Environmental Conditions for Teaching Disabled Students  
Psychological-Educational Studies  
2019. Vol. 11, no. 3, pp. 44–56.

10. Malofeev N.N. Kontsepsiya razvitiya obrazovaniya detei s OVZ: osnovnye polozeniya [Elektronnyi resurs][ Concept of development of education of children with disabilities: basic provisions]. *Al'manakh Instituta korrktsionnoi pedagogiki № 36/2019 «Razvitie obrazovaniya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: 2020-2030 gody»* [Almanac of the Institute of correctional pedagogy "Development of education of children with disabilities: 2020-2030"]. Available at: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-36/the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities>. (Accessed 10.08.2019)
11. Margolis A.A., Rubtsov V.V., Serebryannikova O.A. Promoting the Quality and Accessibility of Higher Education for People with Disabilities in the Russian Federation. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 10–17. doi:10.17759/pse.2017220103. (In Russ., abstr. in Engl.)
12. Sorokin N.YU., Lukovenko T.G. Gotovnost' professorsko-prepodavatel'skogo sostava k obucheniyu invalidov v vuze [Readiness of the teaching staff to teach disabled people at the University]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2018, no. 2, pp. 68–76. doi:10.17759/pse.2018230208 (In Russ., abstr. in Engl.)

## Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов как ресурс развития инклюзии в вузе<sup>1</sup>

**Сайтгалиева Г.Г.,**

*кандидат социологических наук, доцент, директор ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, ggg2910@mail.ru*

**Васина Л.Г.,**

*почетный работник общего образования Российской Федерации, ведущий специалист ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, festivalnt@mail.ru*

**Гутерман Л.А.,**

*кандидат биологических наук, доцент, директор ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, ФГБАУ ВО ЮФУ, Ростов-на-Дону, Россия, lara57@mail.ru*

### Для цитаты:

*Сайтгалиева Г.Г., Васина Л.Г., Гутерман Л.А. Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов как ресурс развития инклюзии в вузе [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 57–71. doi: 10.17759/psyedu.2019110305*

### For citation:

Saitgalieva G.G., Vasina L.G., Guterman L.A. Resource Educational and Methodological Center for the Education of Persons with Disabilities as a Resource for the Development of Inclusion in a University [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2019. Vol. 11, no. 3, pp. 57–71. doi: 10.17759/psyedu.2019110305. (In Russ., abstr. in Engl.)

В статье анализируется деятельность ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее — РУМЦ) в университете, на базе которого он создан. Приводятся данные мониторинговых исследований и анкетирования, проведенных РУМЦ в 2017–2018 гг. по параметрам, которые сегодня являются ключевыми в оценке состояния высшего инклюзивного образования в любом вузе Российской Федерации. Проведен анализ состояния основных направлений деятельности РУМЦ в вузе. На основе обобщения и систематизации данных определяется специфика работы центра внутри университета. Выявленные в результате проведения мониторинговых исследований и анкетирования проблемы позволили определить основные траектории дальнейшей деятельности РУМЦ в университете. Инклюзивное образование студентов с инвалидностью является важнейшим фактором

<sup>1</sup> В статье использованы результаты мониторинговых исследований, проведенных в рамках выполнения Государственного задания РУМЦ МГППУ за 2017, 2018 гг.

активизации ресурсов всех субъектов образовательного процесса, в том числе и структурных подразделений университета, которые сопровождают процесс обучения данной категории обучающихся. Обобщение реализованных в 2016–2018 годы видов работ и выполнение мониторинговых исследований Ресурсным учебно-методическим центром по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья МГППУ позволяет говорить о значительной роли данного центра в развитии инклюзивной образовательной среды вуза.

**Ключевые слова:** обучение студента с инвалидностью, ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, взаимодействие ресурсного учебно-методического центра со структурными подразделениями вуза при обучении студентов с инвалидностью.

### **Актуальность проблемы**

Инклюзивные процессы в образовании становятся широко распространенным явлением на всех его уровнях, что, несомненно, является результатом тех преобразований, которые происходят в социальной структуре общества, а именно изменение отношения общества и государства к людям с инвалидностью. Государство, создавая ресурсные учебно-методические центры по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья на базе образовательных организаций высшего образования в 2016–2017 годах, ставило задачу выстраивания комплексной системы, которая будет обеспечивать доступность и качество высшего образования людям с инвалидностью [3; 5; 8]. Сегодня в России действует 21 ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, подведомственный органам исполнительной власти в области образования, культуры, физической культуры и спорта, здравоохранения, сельского хозяйства.

Согласно Примерному положению о деятельности РУМЦ, рекомендованному Министерством науки и высшего образования Российской Федерации, определено два основных вектора функционирования данных центров: первый — высшие учебные заведения, которые находятся на «закрепленной территории», второй — образовательные организации высшего образования, на базе которых они созданы.

Основными направлениями деятельности РУМЦ сегодня являются: профессиональная ориентация лиц с инвалидностью, сопровождение получения высшего образования, содействие трудоустройству выпускников с инвалидностью и их постдипломное сопровождение. Системная работа РУМЦ предполагает деятельность со студентами с инвалидностью, с преподавателями и сотрудниками внутри вуза, где создан центр.

### **Основная часть**

Как и любая система, деятельность РУМЦ на базе образовательных организаций высшего образования есть полифункциональное и многоуровневое образование, находящееся в сложных связях с теми явлениями и процессами, которые протекают внутри университета. В структуре деятельности РУМЦ по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья можно выделить три плана изучения.

Первый характеризует констатирующие элементы, системообразующим основанием которых выступает цель деятельности. Структурные компоненты деятельности РУМЦ зафиксированы в таких функциональных блоках, как «задачи», «объекты», «процесс», «результат». Данные компоненты находятся в теснейшей взаимосвязи и представляют собой отдельные направления деятельности РУМЦ. В функциональной структуре деятельности данного центра можно выделить учебно-методическое, консультативное,

проектное и контрольно-оценочное звенья, каждое из которых представлено соответствующими действиями. Полноценное осуществление деятельности ресурсным центром возможно, если специалисты, входящие в его состав, понимают, в чем цель деятельности такого центра, владеют необходимыми технологиями работы с объектами деятельности, обладают профессиональными компетенциями для осуществления взаимодействия с профессорско-преподавательским составом вуза и обучающимися, которые имеют различные виды нарушений в состоянии здоровья.

Второй аспект представлен основными функциями деятельности РУМЦ, которые отражают все многообразие отношений специалистов центра с его потенциальными объектами. На наш взгляд, вполне логичным в данном случае может быть конкретизация функционального содержания деятельности центра по следующим основаниям:

- по содержанию — преобразовательная деятельность, которая направлена на изменение таких компонентов образовательной среды, как учебный план, методы обучения (использование специальных образовательных технологий), преобразование деятельности преподавателей и специалистов, работающих с обучающимися с инвалидностью;
- по форме — коммуникативная деятельность, включающая все разнообразие существующих технологий коммуникативного взаимодействия (непосредственное и опосредованное) между преподавателями, специалистами и обучающимися с инвалидностью;
- по структуре — ценностно-ориентационная деятельность, направленная на создание и поддержку тех ценностных установок, которых требует инклюзивная образовательная среда вуза.

Основная цель деятельности РУМЦ по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в вузе — формирование единого образовательного пространства, в котором взаимодействуют все структурные подразделения университета по вопросам обучения и сопровождения обучающихся с инвалидностью. Цель РУМЦ определяется как особая миссия приобщения человека с инвалидностью к полноценному образованию, социальному взаимодействию, к ценностям культуры, принятым в образовательной организации.

Третий аспект характеризуется разнообразием деятельности специалистов РУМЦ, которая весьма динамична по своей сути и содержанию, ставит новые задачи и требует постоянной творческой активности этих людей. Творческая активность специалистов ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья соединяет в себя универсальные свойства и уникальные черты, которые обусловлены тем, что находясь в постоянно изменяющихся условиях, они решают новые задачи, используя при этом новые способы и средства достижения.

Деятельность ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья кроме практической должна иметь и научно-исследовательскую составляющую, поскольку специалисты, входящие в состав такого центра, являются научно-педагогическими работниками образовательной организации высшего образования, обладают учеными степенями и учеными званиями.

Деятельность РУМЦ на базе вуза становится процессом, который позволяет развертывать новую составляющую образовательного процесса, направленную на признание человека с инвалидностью полноценным участником образовательных отношений и формирование «включающей» среды, в которой каждому обучающемуся есть свое место.

Остановимся более подробно на том, какую роль выполняет РУМЦ в развитии инклюзивной образовательной среды в университете, на базе которого он создан. В публикациях зарубежных и отечественных исследователей инклюзивное образование трактуется как «создание беспрепятственной среды обучения, приспособление

образовательной среды к нуждам людей с инвалидностью и обеспечение необходимой поддержки в целях совместного получения образования здоровых людей и людей с инвалидностью» [1; 4; 6; 9; 12; 15; 16]. На сегодняшний день состояние высшего инклюзивного образования в любом вузе Российской Федерации анализируется по следующим параметрам:

- 1) организационная доступность;
- 2) кадровая доступность;
- 3) инженерно-архитектурная доступность;
- 4) материально-техническая доступность.

Охарактеризуем вышеуказанные параметры инклюзивной образовательной среды.

### **1. Организационная доступность**

Организационная доступность вуза обеспечивается:

- наличием специального структурного подразделения, ответственного за организацию получения образования студентами с ОВЗ и инвалидностью (при его отсутствии — наличие приказа о назначении ответственных лиц за работу с лицами с инвалидностью и ОВЗ);

- наличием нормативно-правовой документации и локальных актов, а именно:
  - наличием на сайте вуза специального раздела для лиц с инвалидностью и положения, регламентирующего работу с ними;
  - наличием утвержденных паспортов доступности зданий, плана мероприятий по развитию инклюзивного образования в вузе, планов мероприятий по развитию профориентации и трудоустройству лиц с инвалидностью;

1. численностью студентов с инвалидностью на текущий год (особое внимание следует обратить на студентов с нарушением слуха, с нарушением зрения, с нарушением ОДА);

2. численностью выпускников с инвалидностью на последний завершённый учебный год (в том числе с нарушением слуха, с нарушением зрения и с нарушением ОДА);

3. наличием волонтерских проектов, направленных на организацию сопровождения обучающихся с инвалидностью.

### **2. Кадровая доступность**

- численность специалистов в штате вуза, обеспечивающих сопровождение студентов с инвалидностью (педагог-психолог, социальный педагог (социальный работник), специалист по техническим и программным средствам, сурдопедагог, переводчик русского жестового языка (сурдопереводчик), тифлопедагог);

- численность ППС и специалистов в вузе, прошедших повышение квалификации в области обучения лиц с инвалидностью.

### **3. Архитектурная доступность**

Количество аудиторий, оснащенных специальным оборудованием (в том числе для лиц с нарушением слуха, с нарушением зрения, с нарушением ОДА).

### **4. Материально-техническая доступность**

1. наличие специализированного оборудования для аудиторий, предназначенных для лиц с нарушением слуха (в том числе индукционных петель, акустических систем, радиоклассов, индивидуальных FM-систем, FM-систем коллективного пользования);

2. наличие специализированного оборудования для аудиторий, предназначенных для лиц с нарушением зрения (в том числе видеоувеличителей стационарных, видеоувеличителей портативных, дисплеев Брайля, программного обеспечения для незрительного доступа к информации, принтеров Брайля, читающих машин, нагревателей для рельефной печати, информационных терминалов);

3. наличие специализированного оборудования для аудиторий, предназначенных для лиц с нарушением опорно-двигательной активности (в том числе специальных клавиатур, специального оборудования для занятий физической культурой) [8; 10; 13; 14].

Прежде всего, отметим, что РУМЦ на базе МГППУ был создан приказом Минобрнауки России от 05.09.2016. Кадровый состав ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья представлен специалистами, имеющими опыт работы со студентами с инвалидностью с различными видами нарушений более 10 лет. Большая часть штатных сотрудников центра (60%) имеют ученую степень доктора/кандидата наук и ученые звания профессора/доцента; постоянно повышают свою квалификацию по дополнительным профессиональным программам в области обучения и сопровождения инклюзивного высшего образования. К реализации основных направлений деятельности РУМЦ привлекаются ведущие преподаватели и специалисты университета, которые обладают соответствующими компетенциями и имеют опыт работы в условиях инклюзивного высшего образования.

По состоянию на 1 сентября 2019/2020 учебного года в МГППУ обучается 201 студент с инвалидностью. Деятельность ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья также способствовала росту численности обучающихся с инвалидностью, которая на сегодняшний день составляет 4,5% от общего контингента студентов. Динамика численности обучающихся студентов с инвалидностью в МГППУ за период 2015–2019 гг. представлена на рис. 1.

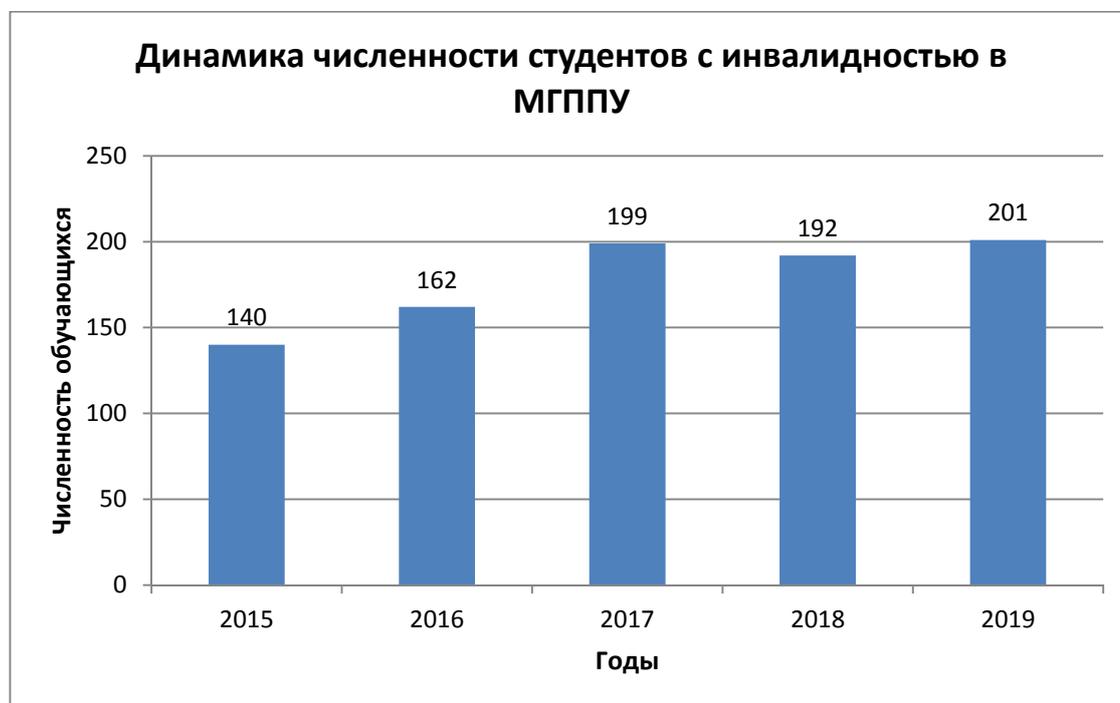


Рис. 1. Динамика контингента студентов с инвалидностью МГППУ за 2015–2019 гг. (по состоянию на 1 сентября 2019 года)

Данные рис. 1 свидетельствуют, что рост численности обучающихся с инвалидностью в университете происходил до 2017 года. Некоторое снижение численности

обучающихся с инвалидностью в 2018 году связано с реализацией основной задачи РУМЦ МГППУ по развитию инклюзивного высшего образования на «закрепленной территории», что предполагает рост численности поступающих с инвалидностью в вузы-партнеры, расположенные в том числе и на территории г. Москвы. По данным мониторинга поступления лиц с инвалидностью в вузы-партнеры РУМЦ МГППУ, в 2018 году прослеживается положительная динамика, количество поступивших в вузы Москвы абитуриентов с инвалидностью возросло от 153 до 205. В 2019 году количество обучающихся с инвалидностью увеличилось, положительная динамика в контингенте обучающихся с инвалидностью в МГППУ сохраняется.

По структуре нарушений у студентов с инвалидностью, обучающихся в университете, преобладают лица с нарушениями опорно-двигательного аппарата — 64 человека, с нарушениями зрения — 46 человек, с нарушениями слуха — 4, с соматическими заболеваниями — 45, другие заболевания — 29, студентов, не указавших вид нарушений — 13.

С целью совершенствования содержания нормативной документации и локальных актов, связанных с обучением студентов с инвалидностью в МГППУ, сотрудниками РУМЦ была проделана работа по приведению в соответствие текстов рассматриваемых документов. Специальный раздел для лиц с инвалидностью официального сайта университета был дополнен необходимой информацией в соответствии с требованиями контрольно-надзорных органов.

Следующим важным шагом участия РУМЦ в развитии инклюзивной образовательной среды внутри университета стало вхождение представителей центра в состав Совета по доступности, который был организован приказом ректора в 2018 году. Основным содержанием работы специалистов в данном Совете стала оценка доступности архитектурной среды учебных корпусов университета и предоставляемых образовательных услуг студентам с инвалидностью. Сотрудники центра за 2017–2019 гг. приняли участие в обследовании состояния доступности учебных корпусов и разработали проекты по созданию безбарьерной среды, оборудованию полифункциональных аудиторий, предусматривающих специальные рабочие места для студентов с инвалидностью, в том числе для лиц с нарушением слуха, зрения, ОДА.

Одна из наиболее острых проблем современного этапа развития высшего инклюзивного образования — это нехватка компетентных сотрудников и преподавателей. В результате анализа данного критерия выяснилось, что профессорско-преподавательский состав университета ежегодно участвует в курсах повышения квалификации. В 2018 году слушателями дополнительной профессиональной программы курсов повышения квалификации, реализуемой РУМЦ МГППУ, стали 126 преподавателей и сотрудников университета. Следует также отметить, что с 2016 года в вузе разработаны и успешно апробированы 2 дополнительные профессиональные программы повышения квалификации — «Технологии инклюзивного образования в вузе» и «Инклюзия в вузе». Для формирования необходимых компетенций у слушателей по работе с обучающимися с инвалидностью в рамках реализации дополнительной профессиональной программы были использованы следующие формы и методы обучения: интерактивные лекции, организация практических занятий с использованием дистанционных образовательных технологий, организация практики (стажировки) в режиме очного участия, практических занятий в форме деловых игр, мастер-классов, дискуссий по заданным тематическим направлениям.

Сотрудники и преподаватели университета имеют возможность получения консультативных услуг, которые предоставляются специалистами РУМЦ МГППУ. В Call-центр поступают различные запросы относительно профориентации, обучения, трудоустройства, социализации, сопровождения студентов с инвалидностью, а также иные

вопросы, связанные с реализацией и организацией инклюзивного образования обучающихся конкретных нозологических групп.

Анализ задаваемых вопросов и ответов на них позволил выявить следующие тематические направления, являющиеся наиболее актуальными для клиентов Call-центра (табл. 1).

Таблица 1

Структура проведенных консультаций для клиентов Call-центра

№	Направления консультации	Процент от общего количества проведенных консультаций
1	Нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования	6%
2	Довузовская подготовка	1%
3	Профориентация в системе довузовской подготовки	3%
4	Условия доступности высшего образования	11%
5	Трудоустройство выпускников	1%
6	Адаптированные образовательные программы	17%
7	Организация обучения	14%
8	Сопровождение и поддержка обучающихся	23%
9	Внеучебная и волонтерская деятельность	10%
10	Постдипломное сопровождение выпускников	1%
11	Организация и содержание практики обучающихся	1%
12	Мониторинг качества и доступности высшего образования	5%
13	Нарушение прав инвалидов при поступлении	1%
14	Льготы при поступлении (поступление в рамках «особой квоты»)	1%
15	Организация вступительных испытаний для абитуриентов	1%
16	Перечень документов, необходимых для предоставления в приемную комиссию	1%
17	Порядок зачисления инвалидов	1%
18	Заселение в общежитие	1%
19	Порядок предоставления документов для получения социальной стипендии	1%

Данные табл. 1 свидетельствуют о том, что наибольшую актуальность имеют вопросы, связанные с сопровождением и поддержкой обучающихся с инвалидностью (23%), на 2-м месте — разработка адаптированных образовательных программ высшего образования с учетом специфики нозологий студентов (17%), на 3-м — организация обучения студентов с различными видами нарушений (58%), на 4-м — условия доступности высшего образования для студентов с инвалидностью. Наименее актуальными были вопросы о порядке зачисления инвалидов и лиц с ОВЗ, предоставлении необходимых документов в приемную комиссию, условиях льготного поступления в вуз. Сравнительно низкая актуальность указанных тематических направлений несет в себе положительный контекст, связанный с достаточной информированностью лиц с инвалидностью об условиях поступления. Деятельность Call-центра РУМЦ МГППУ за 2016–2018 годы демонстрирует

высокую востребованность предоставляемых услуг как у сотрудников университета, на базе которого он создан, так и у студентов и абитуриентов с инвалидностью.

Согласно официальным данным, «ежегодно до 20–30% студентов с инвалидностью отчисляются из образовательных организаций высшего образования, не закончив обучение» [4]. Главной причиной отчисления данной категории обучающихся является «состояние здоровья студента с инвалидностью; на втором месте — осознание студентом с инвалидностью того, что выбрал не то направление подготовки, не ту специальность, по которой сможет работать в дальнейшем» [4]. Представленные данные свидетельствуют о необходимости целенаправленной работы с абитуриентами с инвалидностью по профессиональной ориентации и профессиональному самоопределению. В этой связи Ресурсным учебно-методическим центром по обучению инвалидов МГППУ был проведен ряд профориентационных мероприятий с потенциальными абитуриентами, планирующими поступление в МГППУ, главным содержанием которых явилось: информирование абитуриентов о направлениях и профилях подготовки, реализуемых в вузе, а также о перспективах дальнейшего трудоустройства после получения образования по выбранной профессии. Интервьюирование абитуриентов с инвалидностью сотрудниками РУМЦ в рамках приемной кампании университета подтверждает тезис о том, что значительный процент лиц с инвалидностью выбирает вуз, максимально приближенный к месту проживания (86% опрошенных). Мнение близких родственников, прежде всего родителей, является приоритетным при выборе профессии и вуза для обучения (64% респондентов). Вопрос о возможности обучения по адаптированным образовательным программам в вузе вызвал поддержку значительной части абитуриентов (73%).

Важным аспектом работы РУМЦ в развитии инклюзивной образовательной среды, формировании инклюзивной культуры в учреждении является развитие волонтерских проектов в вузе, направленных на организацию и сопровождение обучающихся с инвалидностью. Развитие волонтерского движения в вузе призвано стать связующим элементом реализации задачи инклюзивного образования и основанием для развития и становления самих волонтеров активными членами гражданского общества. В 2018 году специалистами РУМЦ была разработана и реализована дополнительная образовательная программа подготовки волонтеров «Формирование навыков сопровождения людей с инвалидностью». По данной программе подготовлено 40 студентов университета, готовых к сопровождению обучающихся с особыми образовательными потребностями. С октября 2019 года в МГППУ готовится к реализации проект «Доверенные студенты», целью которого является оперативное реагирование волонтеров на запросы студентов с инвалидностью по оказанию им необходимой помощи в сопровождении.

Одной из важных функций деятельности РУМЦ внутри университета является содействие в трудоустройстве выпускников с инвалидностью. Активное и всестороннее взаимодействие сотрудников центра с отделом трудоустройства студентов в данном направлении основывается на проведении мероприятий, способствующих трудоустройству выпускников с инвалидностью, оказанию обратившимся консультационной помощи по вопросам труда и занятости, предоставлению сведений о состоянии рынка труда, наличии вакантных рабочих мест и т.д.

Практика работы служб содействия трудоустройству лиц с инвалидностью предлагает перечень следующих основных мероприятий, обеспечивающих трудоустройство лиц с инвалидностью и ОВЗ:

- разработка индивидуального маршрута профессиональной карьеры выпускника с инвалидностью;
- ранняя включенность в трудовую деятельность в учебном процессе (использование проектной методики, проблемных подходов, решение

практикоориентированных задач и заданий), в ходе производственной практики, волонтерской работы;

- создание банка данных о лицах с инвалидностью, обучающихся в вузах региона, и формирование информации об их профессионально-личностных предпочтениях;

- формирование реестра данных о потенциальных работодателях, заинтересованных в трудоустройстве лиц с инвалидностью, и количестве рабочих мест в организациях;

- непрерывность процесса профориентации: круглые столы, встречи с работодателями, ярмарки вакансий, дни открытых дверей, фестивали, дискуссионные клубы, семинары и конкурсы;

- обучение студентов методам самопрезентации, эффективного поведения на рынке труда;

- формирование профессиональных интересов и склонностей, пригодности к той или иной профессии и потребностям работодателей;

- проведение специалистами по профессиональной ориентации встреч инвалидов с потенциальными работодателями;

- проведение рефлексивной коррекции будущего выбора места работы;

- организация экскурсий на предприятия, которые готовы принять на работу инвалидов;

- правовая и информационная поддержка молодых специалистов с инвалидностью на этапе профессионального развития;

- приобщение студентов с инвалидностью к решению социально-экономических проблем, а также активному решению проблем своей профессиональной карьеры;

- проведение консультаций о состоянии специализированного рынка труда инвалидов и его характеристиках, а также профессиональное консультирование по подбору мест для трудоустройства инвалидов;

- реализация пролонгированной экспертизы результативности и эффективности трудоустройства выпускника с инвалидностью в течение 5 лет после окончания вуза.

Напомним, что с целью обеспечения равных возможностей во всех сферах жизнедеятельности лиц с инвалидностью в регионах России реализуются соответствующие региональные программы. Так, например, в г. Москве в 2018 году была завершена программа «Социальная поддержка жителей города Москвы на 2012–2018 годы». В соответствии с данными отчета о достижении показателей государственной программы г. Москвы, к 2016 г. доля трудоустроенных лиц с инвалидностью, имеющих рекомендации к трудоустройству, достигла 85% [2; 3; 5; 7; 11].

По данным Всероссийского центра изучения общественного мнения<sup>2</sup>, каждый четвертый опрошенный (25%) считает, что у людей с инвалидностью возникают сложности с трудоустройством: те, у кого нет знакомых с инвалидностью, говорят об этом чаще (27%), тогда как сами инвалиды реже испытывают такие трудности (21%).

В 2018 году Ресурсным учебно-методическим центром по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья МГППУ был проведен анализ состояния трудоустройства выпускников с инвалидностью. На момент проведения анализа контингент выпускников с инвалидностью в МГППУ составил 45 человек. По данным отдела трудоустройства студентов, численность выпускников с инвалидностью, трудоустроившихся в течение календарного года, составила 27 человек (60%), количество выпускников, которые продолжили обучение — 12 (26,6%). Всего трудоустроенных и

<sup>2</sup> Опрос «ВЦИОМ-Спутник» проведен 6 августа 2018 г. по заказу Всероссийского общества инвалидов (объем выборки — 1600 респондентов).

продолживших обучение выпускников с инвалидностью — 39 человек (86,6%). Выпускники с инвалидностью приняли участие в проведении мониторинга трудоустройства, проводимого РУМЦ при выполнении Государственного задания за 2017, 2018 годы.

Результаты исследования демонстрируют зависимость уровня трудоустройства выпускников от степени тяжести их заболевания — если среди респондентов с третьей группой инвалидности преобладают трудоустроенные выпускники, то практически все участники опроса, имеющие первую группу инвалидности, на период исследования не работали. Зависимость уровня трудоустройства от группы инвалидности представлена в табл. 2.

Таблица 2

**Зависимость уровня трудоустройства от группы инвалидности (человек)**

Уровень трудоустройства	Группа инвалидности			Всего
	1	2	3	
Трудоустроенные выпускники	1	6	32	39
Нетрудоустроенные выпускники	4	1	1	6

Анализ актуального уровня трудоустройства лиц с инвалидностью не будет полным без рассмотрения факторов, доминирующих при поиске работы выпускниками данной категории. По данным исследования, самым значимым фактором, влияющим на поиск места работы, является достойная заработная плата — 68%. Вторым по значимости фактором является соответствие специальности, полученной в вузе (50%). По нашему мнению, это связано с тем, что выбор специальности и вуза лицами с инвалидностью был вполне осознанным, с учетом своих способностей и перспектив возможного трудоустройства после окончания вуза.

Согласно полученным данным, факторы, отмеченные выпускниками с инвалидностью при поиске работы, совпадают с теми, что и у условно здоровых респондентов, а позиции, которые традиционно считаются важными для людей с инвалидностью (в том числе и в представлениях работодателей), являются для них менее значимыми. Факторы, наиболее важные для выпускников с инвалидностью при поиске работы, представлены на рис. 2.



Рис. 2. Распределение факторов, наиболее важных для выпускников с инвалидностью при поиске работы (в %)

Более половины участников опроса (58% опрошенных) сталкивались с рядом проблем в процессе трудоустройства. Полученные данные свидетельствуют, что среди вариантов ответа на вопрос «Что затрудняет Ваше трудоустройство?» респондентами был выбран вариант «Другая причина» (рис. 2). Опрошенные выпускники с инвалидностью объясняли выбор этого ответа желанием продолжить обучение в магистратуре. Полученные данные демонстрируют существующие ограничения в жизнедеятельности выпускника с инвалидностью, которые не позволяют респондентам совмещать учебу с работой.

Значимым фактором, затрудняющим трудоустройство данной категории выпускников, является отсутствие подходящих вакансий (43% опрошенных). Список специальностей, по которым обучались выпускники, выбравшие данный вариант ответа, достаточно разнообразен: социология, экономика, психология, режиссура кино и телевидения. Четверо из шести принявших участие в опросе выпускников с 1 группой инвалидности указали на отсутствие подходящих вакансий для их трудоустройства.

В качестве немаловажных, хотя и менее распространенных факторов, участники опроса отметили «наличие ограничений по состоянию здоровья», а также «низкую заработную плату существующих вакансий» (по 20%). Часть респондентов (17%) указывали, что не обладают достаточной квалификацией для трудоустройства на желаемое место работы, что свидетельствует о существовании у них запроса на повышение квалификации, прохождение дополнительных учебных курсов. Такое же количество опрошенных указали в качестве фактора, затрудняющего их трудоустройство, существующие барьеры при передвижении до работы и обратно.

Анализ мониторинговых исследований свидетельствует, что чаще всего выпускники, принявшие участие в опросе, указывали на необходимость участия РУМЦ в подборе вакансий (41%) и подготовке к собеседованию с работодателем (37%). Для 16% респондентов важна информационная функция РУМЦ — как источника получения информации о ярмарках вакансий для лиц с ОВЗ и инвалидностью. Часть опрошенных (14%) заинтересована в помощи в предоставлении соответствующих услуг региональной службой занятости. В данном случае РУМЦ выступает посредником в осуществлении

коммуникации между выпускником университета и службой занятости. Относительно высока доля тех респондентов, которые выбрали вариант «другое», указывая на необходимость в содействии поиска мест стажировок, предполагающих последующее трудоустройство.

### **Выводы и предложения**

Высшее образование лиц с инвалидностью выстраивается сегодня на платформе образовательных организаций, обладающих профессиональным опытом обучения данной категории обучающихся. Инклюзивная среда университета есть полифункциональная и многоуровневая система, которая направлена на признание человека с инвалидностью полноценным участником образовательных отношений. Инклюзивное образование студентов с инвалидностью является важнейшим фактором активизации ресурсов всех субъектов образовательного процесса, в том числе и структурных подразделений университета, которые сопровождают процесс обучения данной категории обучающихся.

Обобщение реализованных в 2016–2018 годы видов работ и выполнение мониторинговых исследований Ресурсным учебно-методическим центром по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья МГППУ позволяют говорить о значительной роли данного центра в развитии инклюзивной образовательной среды вуза.

Дальнейшая деятельность РУМЦ, основанная на взаимодействии со всеми заинтересованными структурными подразделениями университета, будет способствовать:

1. Позиционированию РУМЦ как университетского центра, основного интегратора ресурсов, необходимых для развития инклюзивного образования студентов с инвалидностью.
2. Обеспечению инклюзивного образовательного процесса специалистами и преподавателями, которые обладают необходимыми компетенциями по обучению студентов с инвалидностью.
3. Качественному организационно-нормативному оформлению инклюзивной образовательной среды вуза.
4. Консолидации усилий структурных подразделений университета по развитию доступности высшего образования для лиц с инвалидностью.

### **Благодарности**

Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования всех исполнителей Государственного задания за 2017, 2018 годы.

### **Литература**

1. *Айсмонтас Б.Б., Одинцова М.А.* Инклюзивная образовательная среда вуза как ресурс для развития жизнестойкости и самоактивации студентов с инвалидностью // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 2. С. 29–41. doi:10.17759/pse.2018230204
2. В Москве поддержат организации, предоставляющие работу людям с инвалидностью [Электронный ресурс] // URL: <https://www.asi.org.ru/news/2017/06/23/subsidii-biznesu-trudoustrojstvo-invalidov/> (дата обращения: 02.09.2019).
3. Инвалиды в России: без барьеров и ограничений [Электронный ресурс] // URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9253> (дата обращения: 02.09.2019).
4. Инклюзивное образовательное пространство в учреждениях высшего образования: монография / Г.З. Ефимова и др. Тюменский государственный университет. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета. 2017. С. 6–9.

5. Конвенция о правах инвалидов [Электронный ресурс] // URL: [http://ombudsmanspb.ru/files/files/OON\\_02\\_site.pdf](http://ombudsmanspb.ru/files/files/OON_02_site.pdf) (дата обращения: 05.09.2019).
6. Куравский Л.С., Васина Л.Г., Соколов В.В. Практические результаты работы модельного образца специальных образовательных условий для студентов с нарушениями зрения в МГППУ // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 2. С. 89–102. doi:10.17759/pse.2018230210
7. Работодатели смогут получить гранты мэра Москвы за трудоустройство людей с инвалидностью [Электронный ресурс] // URL: <https://www.asi.org.ru/news/2018/05/04/trudoustrojstvo-invalidov-granty/> (дата обращения: 02.09.2019).
8. Марголис А.А., Рубцов В.В., Серебрянникова О.А. Концепция создания проекта развития качества и доступности высшего образования для лиц с инвалидностью в Российской Федерации // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 10–17. doi:10.17759/pse.2017220103
9. Мельник Ю.В., Панюкова С.В., Сайтгалиева Г.Г., Серебрянникова О.А. Международный опыт вузов по обучению и сопровождению студентов с инвалидностью // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 88–97. doi:10.17759/pse.2017220111
10. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащённости образовательного процесса (утв. Минобрнауки России 08.04.2014 № АК-44/05вн) [Электронный ресурс] // URL: <https://base.garant.ru/70680520/> (дата обращения: 05.09.2019).
11. Министр Максим Топилин: Уровень трудоустройства инвалидов при содействии службы занятости существенно увеличился [Электронный ресурс] // URL: <https://rosmintrud.ru/employment/resettlement/9> (дата обращения: 02.09.2019).
12. Осьмук Л.А., Дегтярева В.В., Жданова И.В. Моделирование социально-психологического сопровождения в системе инклюзивного образования в вузе: из опыта работы Новосибирского государственного технического университета // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 140–149. doi:10.17759/pse.2017220116
13. Свод правил СП 59.13330.2012 «СНиП 35-01-2001. Доступность зданий и сооружений для маломобильных групп населения», утвержденный приказом Министерства регионального развития Российской Федерации от 27 декабря 2011 г. № 605.
14. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ.
15. Шяхметова Н.Н., Ишембитова З.Б., Сайтгалиева Г.Г. Профессиональная ориентация и социальная адаптация обучающихся с инвалидностью в условиях инклюзивного образования // Вестник Череповецкого государственного университета. 2016. № 7 (68). С. 152–155.
16. Ярская-Смирнова Е.Р. Инклюзивное образование детей-инвалидов / Е.Р. Ярская-Смирнова, И.И. Лошаков // Социологические исследования. 2003. № 5. С. 69–79.

## Resource Educational and Methodological Center for the Education of Persons with Disabilities as a Resource for the Development of Inclusion in a University

**Saitgalieva G.G.,**

*PhD (Sociology), senior lecturer, director of Resource educational-methodical center for training people with disabilities, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ggg2910@mail.ru*

**Vasina L.G.,**

*Leading expert of Resource educational-methodical center for training people with disabilities, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, festivalnt@mail.ru*

**Guterman L.A.,**

*PhD (Biology), senior lecturer, director of Resource educational-methodical center for training people with disabilities, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia, lara57@mail.ru*

---

The article analyses the activities of the Resource Training and Methodological Centre for the Education of Disabled Persons and Persons with Disabilities (hereinafter referred to as the RUC) at the university on the basis of which it was established. The data of monitoring studies and questionnaires conducted by the RUC in 2017–2018 on parameters that are today key in assessing the state of higher inclusive education in any university of the Russian Federation are given. The analysis of a condition of the main activities of RUMTs in higher education institution is carried out. On the basis of the generalization and systematization of the data, the specifics of the work of the center within the university on the basis of which it was created are determined. The problems identified as a result of monitoring studies and questionnaires have led to the identification of the main paths of further activities of the RUC at the university on the basis of which it was established. Inclusive education of students with disabilities is the most important factor in the activation of resources of all subjects of the educational process, including structural divisions of the university, which accompany the process of education of this category of students. The synthesis of the types of works implemented in 2016–2018 and the implementation of monitoring studies by the Resource Educational and Methodological Center for the Education of Disabled Persons and Persons with Disabilities of the Ministry of Health makes it possible to speak about the significant role of this center in the development of the inclusive educational environment of the university.

**Keywords:** training of the student with disability, the resource educational and methodical centers, interaction of the resource educational and methodical centers when training students with disability.

---

**Acknowledgements**

The authors are grateful for in collecting data for the study of all the performers of the State task for 2017, 2018.

**References**

1. Aismontas B.B., Odincova M.A. Educational Environment in University as a Resource for Resilience and Self-Activation in Students with Disabilities. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2018. Vol. 23, no. 2, pp. 29–41. doi: 10.17759/pse.2018230204 (In Russ., abstr. in Engl.).

2. Moscow will support organizations that provide jobs to people with disabilities [Electronic resource]. Available at: <https://www.asi.org.ru/news/2017/06/23/subsidii-biznesu-trudoustrojstvo-invalidov/> (accessed: 02.09.2019).
3. Disabled people in Russia: without barriers and restrictions [Electronic resource]. Available at: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9253> (date accessed: 02.09.2019).
4. Inclusive educational space in institutions of higher education: monograph /G. Z. Efimov et al. Tyumen state University. Tyumen: Tyumen state University Press, 2017, pp. 6–9.
5. Convention on the rights of persons with disabilities [Electronic resource]. Available at: [http://ombudsmanspb.ru/files/files/OON\\_02\\_site.pdf](http://ombudsmanspb.ru/files/files/OON_02_site.pdf) (date accessed: 05.09.2019).
6. Kuravsky L.S., Vasina L.G., Sokolov V.V. Creating Special Educational Environments for Students with Visual Impairments at the Moscow State University of Psychology and Education: Practical Outcomes. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2018, vol. 23, no. 2, pp. 89–101. doi:10.17759/pse.2018230210. (In Russ., abstr. in Engl.)
7. Employers will be able to receive grants from the mayor of Moscow for employment of people with disabilities [Electronic resource]. Available at: <https://www.asi.org.ru/news/2018/05/04/trudoustrojstvo-invalidov-granty/> (accessed: 02.09.2019).
8. Margolis A.A., Rubtsov V.V., Serebryannikova O.A. Promoting the Quality and Accessibility of Higher Education for People with Disabilities in the Russian Federation. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2017, vol. 22, no. 1, pp. 10–17. doi:10.17759/pse.2017220103. (In Russ., abstr. in Engl.)
9. Melnik Y.V., Panyukova S.V., Saitgalieva G.G., Serebryannikova O.A. International experiences of training and support of students with disabilities. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2017, vol. 22, no. 1, pp. 88–97. doi:10.17759/pse.2017220111. (In Russ., abstr. in Engl.)
10. Methodical recommendations on the organization of the educational process for the training of disabled people and persons with disabilities in educational institutions of higher education, including the equipment of the educational process (UTV. Ministry of education of Russia 08.04.2014 N AK-44/05BH) [Electronic resource]. Available at: <https://base.garant.ru/70680520/> (accessed: 05.09.2019)
11. Minister Maxim Topilin: The level of employment of disabled people with the assistance of the employment service has increased significantly [Electronic resource]. Available at: <https://rosmintrud.ru/employment/resettlement/9> (date accessed: 02.09.2019).
12. Osmuk L.A., Degtyaryova V.V., Zhdanova I.V. Modelling Social Psychological Support within the System of Inclusive Higher Education: The Experience of Novosibirsk State Technical University. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2017, vol. 22, no. 1, pp. 140–149. doi:10.17759/pse.2017220116. (In Russ., abstr. in Engl.)
13. SP 59.13330.2012, Dostupnost' obrazovatel'nykh uchrezhdenii dlya invalid [Accessibility of educational facilities for persons with disabilities], 2012.
14. Federal'nyi zakon «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» ot 29 dekabrya 2012 goda № 273-FZ [Federal law No. 273-FZ of 29 December 2012 "On education in the Russian Federation»].
15. Shayakhmetova N.N., Ishembitova Z.B., Saitgalieva G.G. Professional orientation and social adaptation of students with disabilities in inclusive education // Bulletin of Cherepovets state university, 2016, no. 7 (68), pp. 152–155.
16. Yarskaya-Smirnova E.R. Inclusive education of disabled children. *Sociological research*, 2003, no 5, pp. 69–79.

## Организационное и методическое обеспечение дистанционного обучения студентов с инвалидностью

**Панюкова С.В.,**

*доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора ресурсного учебно-методического центра, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, s.panyukova@mail.ru*

**Сергеева В.С.,**

*кандидат педагогических наук, доцент, ведущий аналитик ресурсного учебно-методического центра, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, vss58@inbox.ru*

В статье представлен опыт разработки и организации экспертной оценки качества онлайн-курсов для студентов с инвалидностью различных нозологических групп. Апробация курсов проходила в условиях сетевого взаимодействия 15 вузов. В статье описаны условия апробации, выявленные проблемы и предлагаемые решения. Авторами на основе анализа результатов апробации онлайн-курсов в вузах Российской Федерации предложены рекомендации по их разработке, экспертизе, учебно-методическому сопровождению и использованию в образовательном процессе. Делаются выводы о необходимости организации совместной работы вузов над созданием онлайн-курсов для лиц с инвалидностью, обеспечения сетевого взаимодействия по вопросам организации единого открытого банка разработанных дистанционных курсов и учебно-методических комплексов по дисциплинам высшей школы.

**Ключевые слова:** высшее образование студентов с инвалидностью, дистанционное обучение студентов с инвалидностью, обеспечение дистанционного обучения студентов с инвалидностью, дистанционные курсы, онлайн-курс.

### Для цитаты:

*Панюкова С.В., Сергеева В.С. Организационное и методическое обеспечение дистанционного обучения студентов с инвалидностью [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 72–83. doi: 10.17759/psyedu.2019110306*

### For citation:

*Panyukova S.V., Sergeeva V.S. Organizational and Methodological Support of Distance Learning for Students with Disabilities [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2019. Vol. 11, no. 3, pp. 72–83. doi: 10.17759/psyedu.2019110306. (In Russ., abstr. in Engl.)*

В Московском государственном психолого-педагогическом университете в 2016–2017 годах проведена работа по Государственному контракту № 05.020.12.005 по теме «Учебно-методическое сопровождение деятельности региональных ресурсных центров высшего образования для инвалидов». Гипотезой исследования стало предположение о том, что обеспечение доступности и повышения качества высшего образования для лиц с инвалидностью может быть реализовано за счет использования дистанционных образовательных технологий, современных цифровых инструментов и сервисов.

В ходе выполнения контракта разработаны и апробированы 40 онлайн-курсов для обучения лиц с инвалидностью для трех нозологических групп (нарушения зрения, нарушения слуха, поражения опорно-двигательного аппарата) по укрупненным группам специальностей и направлений подготовки (УГСН): 44.00.00 Образование и педагогические науки, 37.00.00 Психологические науки, 09.00.00 Информатика и вычислительная техника. Разработка и апробация прошли в два этапа: 2016 год — разработка учебно-методического обеспечения, включая онлайн-курсы для студентов с инвалидностью, направленные на формирование общекультурных компетенций; 2017 год — разработка учебно-методического обеспечения, включая онлайн-курсы для студентов с инвалидностью, направленные на формирование общепрофессиональных компетенций.

В 2016 году были разработаны онлайн-курсы по дисциплинам: «История», «Безопасность жизнедеятельности», «Социология», «Физкультура», «Экономика», «Психологическая безопасность и жизнестойкость личности» и другие. Апробация этих курсов прошла в десяти вузах двух федеральных округов (Центрального и Приволжского) Российской Федерации с использованием сетевой формы организации обучения.

На втором этапе апробации (2017 год) принимали участие студенты с инвалидностью из 15 вузов Центрального, Приволжского, Сибирского федеральных округов. Студенты обучались по дисциплинам: «Информационные и коммуникационные технологии профессиональной деятельности», «Педагогическая психология», «ИКТ в профессиональной деятельности», «Математические методы в психологии», «Конфликтология» и «Информационные системы и технологии».

Создание и применение дистанционных образовательных технологий требует определенных знаний, умений и навыков у всех участников учебного процесса [2; 4; 14]. Преподаватели, которые были привлечены к разработке дистанционных курсов для студентов с инвалидностью, прошли специальное обучение на курсах повышения квалификации. Они изучали не только методику создания онлайн-курсов, применения дистанционных образовательных технологий, но и особенности обучения людей с особенностями восприятия и передачи информации. Для них также были разработаны методические рекомендации по созданию и применению онлайн-курсов в учебном процессе, по специальному обеспечению образования лиц со зрительными, слуховыми и двигательными депривациями. В рекомендациях для преподавателей рассмотрены педагогические, психолого-педагогические, дизайн-эргономические и технические требования к созданию дистанционного учебного курса. Преподавателям показали различные приемы, способствующие комфортному дистанционному обучению студентов с различными нозологиями, возможности специальных технических средств обучения для студентов с инвалидностью. Были сформулированы следующие рекомендации педагогам по организации учебного взаимодействия в ходе дистанционного обучения студентов с инвалидностью:

- объективность оценивания, объяснение и обоснование оценок;
- вежливое, уважительное обращение, доверительные отношения;
- проявление со стороны преподавателя помощи в сложных ситуациях, симпатии, поддержки;
- содержательные, своевременные и доброжелательные комментарии и отзывы на действия и работы студентов;
- полные и конструктивные советы, помощь по ходу выполнения заданий;
- мотивирование и стимулирование к учебе, выполнению следующего этапа;
- доступные и понятные, однозначные ответы преподавателя [3; 6; 7; 11].

Апробация курса предполагала прохождение процедуры оценки результатов обучения с идентификацией личности студента, для чего могло потребоваться в указанные в курсе периоды сдачи контрольных мероприятий физическое присутствие обучающегося на онлайн-мероприятии.

**Особенности обучения студентов с различными нозологиями с использованием дистанционных образовательных технологий.**

*Студенты с инвалидностью по зрению* имели возможность дополнительно использовать специальные электронные образовательные ресурсы (программы, учебники, учебные пособия, дидактические материалы для самостоятельной работы и т.д.) в формах, адаптированных к ограничениям их здоровья и особенностям восприятия информации. Для слабовидящих предусматривалось увеличение изображения на экране, увеличение шрифта. Теоретический материал в системе дистанционного обучения размещался в форме аудиофайлов \*.mp3 и/или в текстовом формате \*.doc, \*.pdf. Текстовый материал мог быть прочитан с помощью программ невидуального доступа, то есть при использовании специальных компьютерных программ-синтезаторов речи [5; 13; 15].

*Студенты с нарушением слуха*, в зависимости от методики организации обучения с использованием разработанных онлайн-курсов, имели доступ к специальным дидактическим материалам в формах, адаптированных к ограничениям их здоровья и особенностям восприятия информации [1; 9]. Организация учебного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий для студентов с нарушением слуха учитывала замедленное и ограниченное восприятие учебного материала данной категорией студентов, недостатки развития мыслительной деятельности. Авторы курсов учитывали эти особенности восприятия материала, обеспечивали его доступность и понимание обучающимися значений употребляемых понятий и форм речи. Видеолекции для студентов с нарушением слуха содержали больше наглядного материала, иллюстративный и справочный материалы. Часть лекций записана с сурдопереводом. Вопросы и задания были ориентированы на развитие логического мышления. Особое внимание при создании и использовании онлайн-курсов обращалось на развитие и формирование следующих умений и навыков:

- умение общаться в виртуальной среде, писать развернутые ответы на вопросы преподавателей, выражать свои мысли на форумах и в чатах;
- умение сопоставлять вновь изученное с изученным ранее;
- умение концентрировать внимание на значимых деталях изучаемого объекта или явления, его малозаметных, но существенных признаках [2; 11; 12].

*Студенты с инвалидностью с поражением опорно-двигательного аппарата*, в зависимости от методики организации обучения, получили возможность использования в учебном процессе специальных печатных или электронных образовательных ресурсов (программ, учебников, учебных пособий, дидактических материалов для самостоятельной работы и т.д.) в формах, адаптированных к ограничениям их здоровья и особенностям восприятия информации. Учебники в печатной форме изготовлены с более плотными обложками и листами учебника [9]. Цифровые материалы представлены в форме аудио- и видеофайла, электронного информационного или образовательного ресурса. Преподаватели учитывали специфическую мозаичность освоения материала данной категорией студентов и в лекциях излагали материал не только в более медленном темпе, но и на доступном для студентов уровне. Теоретический материал курса был подготовлен в виде аудио- или видеолекции с учетом принципов наглядности, удобства восприятия, доступности его содержания с точки зрения понимания обучающимися значений употребляемых понятий. В записанных на видео лекциях предусматривалось медленное

проговаривание отдельных понятий, использование иллюстративных и справочных материалов, дополнительных визуальных эффектов в презентации.

Часть студентов с патологией двигательных функций не требуют значительной модификации учебного процесса, но нуждаются в особых условиях организации дистанционного учебного процесса. При необходимости инвалидам с поражением опорно-двигательного аппарата в ходе дистанционного обучения оказывается техническая помощь и/или предоставляется помощь ассистента, а также дополнительное время для подготовки ответа.

**Проведена экспертиза учебно-методического обеспечения обучения студентов с инвалидностью с использованием дистанционных образовательных технологий.** Для обеспечения качества обучения разработанные дистанционные учебные курсы были допущены к апробации после положительного экспертного заключения. Задачей экспертизы подготовленных учебных и учебно-методических материалов являлась, во-первых, оценка соответствия дистанционного учебного курса:

- современным научным представлениям по данной области знаний с учетом уровня профессиональных образовательных программ;
- требованиям, предъявляемым к структуре и содержанию учебных и методических материалов;
- требованиям системы дистанционного обучения.

И, во-вторых, соответствие форматов подготовленных материалов особенностям нозологических групп студентов, которым предстояло принять участие в апробации.

Таким образом, экспертиза качества дистанционных учебных курсов имела комплексный характер и включала в себя содержательную, методическую, технологическую экспертизу [7; 11]. Процедура экспертизы дистанционного учебного курса была реализована в два этапа: первый этап — проводилась экспертами кафедр, где преподавалась выбранная дисциплина, второй этап — осуществлялась специалистами факультета дистанционного обучения, которые имели большой опыт обучения студентов с инвалидностью.

*Первый этап* экспертизы дистанционного учебного курса представлял собой содержательную экспертизу, в результате которой определялось соответствие содержания учебных и учебно-методических материалов дистанционного учебного курса требованиям актуальных федеральных государственных образовательных стандартов, учебным планам и рабочим программам по соответствующей дисциплине и другим нормативным документам.

Кандидатуры экспертов (1–2 человека) выдвигались заведующими кафедр из числа наиболее опытных и квалифицированных преподавателей соответствующих кафедр, занимающих должности профессоров и/или доцентов.

При проведении содержательной экспертизы учитывалось, что для студентов всех нозологий содержание лекций и семинарских занятий должно было иметь практико-ориентированный характер, направленный на решение различных жизненных ситуаций. Такой подход позволяет своевременно, системно и качественно ликвидировать проблемы взаимодействия студента с обществом, что развивает его общий уровень адаптивности и инклюзии в социум.

Положительное решение принималось в том случае, если материалы, представленные на экспертизу, в целом соответствовали предъявляемым к ним требованиям и у эксперта(ов) отсутствовали серьезные замечания. При наличии серьезных

замечаний, требующих доработки, экспертное заключение передавалось автору (разработчику) с указанием сроков повторной экспертизы.

*Второй этап* экспертизы дистанционного учебного курса представлял собой методическую и технологическую экспертизы, в результате которых определялось соответствие методов, средств и способов представления учебно-методических материалов как принципам дистанционного обучения, так и особенностям восприятия и передачи информации лицами с нарушением слуха, зрения и двигательных функций, а также требованиям, изложенным в рекомендациях по разработке дистанционных учебных курсов.

**Апробация разработанных онлайн-курсов** проводилась в 2016 и 2017 годах с 1 сентября по 1 ноября в соответствии с условиями контракта. Организация апробации проходила в рамках сетевого взаимодействия вузов по инклюзивному образованию студентов с инвалидностью с использованием дистанционных образовательных технологий. Участники эксперимента изучали вопросы формирования эффективного взаимодействия вузов посредством инновационных форм сетевой кооперации. В вузах были назначены ответственные за апробацию — координаторы. Результаты работы студентов оценивали независимые эксперты.

Для проведения апробации было обеспечено информационно-аналитическое и методическое сопровождение вузов-участников, раз в неделю проводились вебинары-консультации для координаторов и педагогов. Для студентов были разработаны простые инструкции по работе с системой дистанционного обучения и обучения на онлайн-курсах. Специальные рекомендации были разработаны для координаторов от вузов-партнеров и методические рекомендации — для преподавателей вузов-участников апробации по применению онлайн-курсов в учебном процессе. Эти рекомендации включали описание особенностей методики и технологий дистанционного и смешанного обучения, особенности проведения семинарских занятий, обучения в сотрудничестве, организации проектной деятельности в сети Интернет.

Все студенты были подключены к размещенным онлайн-курсам на платформе <http://edu.umcsuro.ru/>, созданной на базе системы дистанционного обучения moodle. Этот учебный портал имеет версию для слабовидящих и озвучивается с помощью программ невидимого доступа, что позволяет комфортно работать с материалами как слабовидящим, так и тотально слепым обучающимся.

В процессе апробации использовались комплекты учебно-методического обеспечения по изучаемым дисциплинам с учетом трех нозологий: для лиц с нарушениями зрения, слуха и органов движения. Каждый учебный курс включал несколько модулей, связанных между собой общей логикой изложения [3; 6; 7; 11]. Модуль чаще всего совпадал с темой учебного предмета. В процессе изучения каждого модуля все измерялось и все оценивалось: задание, работа, общение, посещение занятий, уровень усвоения учебного материала. Учебный материал в каждом модуле (разделе) был представлен следующим образом:

1. Теоретическая часть для самостоятельного изучения материала:
  - видеолекции, аудиолекции, тексты лекций, презентации лекций, ссылки на видеозаписи в Интернете, wiki, глоссарий;
  - ссылки на электронные образовательные ресурсы, электронные библиотеки, научно-популярные статьи и т.п.;
  - методические рекомендации по изучению материала.
2. Практическая часть: задания для практических и/или семинарских занятий в онлайн-формате.

3. Контролирующая часть: тесты, опросы, кейсы, задания, вопросы для самопроверки.

В ходе апробации большая часть курсов предполагала последовательное изучение каждого модуля. В системе дистанционного обучения студенты смогли использовать в образовательном процессе тексты лекций, видео- и аудиолекции, презентации, авторские учебные пособия, занятия в онлайн-режиме с видеоподключением и возможностью обратной связи (телеконференции), хрестоматийные и справочные материалы, глоссарии и другие. Структура и размещение представленных материалов обеспечивались удобной навигацией по курсу, что существенно облегчало процесс самостоятельной работы. Вариативность подачи материала позволила студентам с разными нозологиями сделать процесс образования удобным для разных групп обучающихся с различными депривациями, создать комфортную среду для образования [1; 5; 9; 12; 13; 15].

Организация образовательного процесса с использованием разработанных онлайн-курсов предполагала три режима работы:

1. Обучение с использованием дистанционного курса с получением зачета, без обучения в своем вузе по данному предмету. Обеспечивалось формирование и закрепление новых знаний, умений и навыков в определенной предметной области в необходимом объеме в индивидуальном режиме (20 человек).

2. Смешанное обучение. Студент имел возможность выбора формата обучения. Например, он посещал лекции и/или практические занятия в своем вузе, а часть материалов изучал с помощью онлайн-курса. В ходе учебного процесса у студента была возможность получения консультаций не только у преподавателя своего вуза, но и от ведущего дистанционный курс преподавателя как в онлайн-режиме, так и в рамках организованного форума на страницах курса (43 человека).

3. Студент посещал занятия в своем вузе. Доступ к онлайн-курсу использовался как дополнительный ресурс в самостоятельном обучении студента (12 человек).

У студентов всех вузов была возможность в любой момент поддерживать диалог с координаторами и преподавателями курса с помощью средств телекоммуникаций: писать электронные письма, задавать вопросы на форумах, участвовать в онлайн-семинарах, консультациях и пр. Все задания выполнялись студентами самостоятельно. Оценивание результатов обучения было предусмотрено в виде:

- промежуточного или итогового тестирования;
- выполнения письменного задания и представления его на проверку в системе;
- ответов на вопросы на форуме, обсуждения на форуме учебных вопросов и решения проблемных заданий.

Проверка знаний проводилась с использованием систем для автоматизированного контроля знаний, в ходе выполнения контрольных работ, ответов на вопросы в чате, форуме, что максимально усиливало объективность оценок.

Для студентов всех нозологий текущий контроль успеваемости устанавливался с учетом индивидуальных психофизических особенностей (устно, письменно на компьютере, в форме тестирования и т.п.); при необходимости предусматривалось увеличение времени на подготовку к зачету, а также предоставлялось дополнительное время для подготовки ответа на зачете; промежуточная аттестация проводилась в несколько этапов.

Для студентов, изучающих разработанные курсы в рамках апробации, предоставлялась возможность получения зачета в своем вузе на основании полученных результатов.

### **Основные проблемы организации обучения студентов с инвалидностью с использованием дистанционных образовательных технологий.**

Выявленные координаторами, преподавателями, экспертами в ходе проведения первого этапа апробации типичные проблемы в обучении студентов с инвалидностью позволили внести корректировку в ход учебного процесса, изменения в методические и инструктивные материалы, в содержание и структуру дистанционных учебных курсов. Все эти изменения, сделанные на основе учета проблем, возникающих в ходе дистанционного обучения студентов с инвалидностью, направлены на создание эффективной учебной среды, обеспечение доступности и качества обучения.

Выделены и описаны 4 блока типичных проблем, возникавших в организации сетевого взаимодействия вузов по обучению студентов с инвалидностью с использованием дистанционных образовательных технологий. В замечаниях экспертов и отчетах координаторов были отмечены следующие проблемы: организационные, технические, проблемы, связанные с низкой компьютерной грамотностью студентов, принимающих участие в апробации, психолого-педагогические проблемы реализации дистанционных технологий обучения.

#### **1. Организационные проблемы**

- Проблематично было отобрать студентов с необходимой нозологией и по определенному направлению УГСН.
- Основные организационные трудности были связаны с согласованием времени занятий и консультаций со студентами-участниками апробации.
- Разница во времени.
- Студенты, которые обучаются во вторую смену, не успевали на онлайн-занятия.
- Сложности привлечения преподавателей из вузов-партнеров к апробации и использованию потенциала образовательного портала.
- Отсутствие интернета дома.
- Сжатость по времени прохождения онлайн-курсов (с 1 сентября по 1 ноября).

#### **2. Технические проблемы**

- Отсутствие широкополосного канала связи.
- Возникли сложности работы в браузерах, кроме Mozilla Firefox и Google Chrome.
- Для студентов с инвалидностью по зрению было сложно войти на онлайн-курс, участвовать в онлайн-мероприятиях без помощи ассистента, поскольку используемая для этих целей система Mirapolis не предназначена для работ с ней с помощью программ экранного доступа.
- При переключении в режим «Версия для слабовидящих» выходит не та страница, с которой идет работа, а первая страница с перечнем учебных дисциплин, приходится снова переходить на нужную страницу, при этом основная и дополнительная панель интерфейса меняются местами, что затрудняет навигацию по сайту.

#### **3. Проблемы, связанные с низкой компьютерной грамотностью студентов, принимающих участие в апробации**

- Не все студенты с инвалидностью смогли сразу зарегистрироваться в системе из-за недостаточного уровня ИТ-подготовки.
- Недостаточный уровень компьютерной грамотности студентов приводил к последующим сложностям при подключении в системе для проведения вебинаров.
- Отсутствие опыта работы в Системе дистанционного обучения.

- Сложности при использовании системы Mirapolis и СДО Moodle.

#### **4. Психолого-педагогические проблемы реализации дистанционных технологий обучения**

В ходе апробации выявлены следующие психологические проблемы:

- Использование дистанционных и онлайн-курсов дополнительно к основному обучению приводит к дополнительной учебной нагрузке на студентов с инвалидностью.
- Проблемы взаимодействия «преподаватель–студент», недостаток эмоционального взаимодействия между преподавателем и обучающимися, а также между самими обучающимися, дефицит социально-эмоционального контакта.
- Слабая мотивация студентов к участию в апробации, отсутствие мотивации к обучению на онлайн-курсах.
- Разница в подготовленности студентов с инвалидностью к восприятию новой информации в дистанционном формате.
- Некоторые студенты, отмечая, что предлагаемый материал представляет для них интерес, не проявили высокой активности, ссылаясь на загруженность в основном учебном процессе.
- Для некоторых студентов участие в апробации было лишней учебной нагрузкой, которую они старались избегать, в том числе из-за проблем со здоровьем.
- Содержание некоторых дисциплин сильно отличалось от дисциплин в вузе-партнере, что приводило к потере интереса студентов к курсам.
- Наличие доступа сразу к десяткам курсов на портале, поэтому студенты иногда терялись при входе на портал.
- Предоставление в системе дистанционного обучения сразу всего материала приводит в некоторых случаях к тому, что студенты быстро просматривают материал и больше к нему не возвращаются.

По итогам апробации были выделены и проанализированы возникшие проблемы и сформулированы рекомендации по дальнейшему совершенствованию модели сетевого взаимодействия вузов по инклюзивному образованию студентов с инвалидностью с использованием дистанционных образовательных технологий [8; 10; 12; 15]. Экспертами и координаторами в ходе апробации были сформулированы следующие основные рекомендации и пожелания:

- Предусмотреть возможность перевода плоскочечатного текста презентаций в аудиотекст и размещение ссылок на эту информацию в системе дистанционного обучения. Например, программа «речевой блокнот», программы для перевода речи лектора в текстовый формат.
- Для перевода текста в русский жестовый язык; интерактивного и мобильного изменения формата представленных материалов (размер и фон, цвет шрифта, удаление анимации и рисунков и др.) рекомендуется использование программы типа «Сурдофон».
- Следует обеспечить возможность интерактивного и мобильного изменения формата представленных материалов (размер и фон, цвет шрифта, удаление анимации и рисунков и др.).
- Формат представления наглядного материала презентаций для студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата и зрения (слабовидящих) следует обеспечить минимизацией текстового материала и максимальным использованием наглядных схем и таблиц.
- Дисциплину «Физическая культура» следует совершенствовать в плане совмещения презентационного материала в видеопособиях с выступлением преподавателя.

- Авторам онлайн-курсов следует более четко артикулировать тексты, предназначенные для слухо-зрительного, слухового и зрительного восприятия.
- Ориентация при необходимости на технику мозгового штурма, дающую возможность студенту с инвалидностью минимизировать его дефекты.
- Обеспечение материально-технической и программно-технической возможности применения электронного образования и дистанционных образовательных технологий для проведения групповых занятий.
- Использование интерактивности для полноценного усвоения учебного материала при применении дистанционных технологий обучения.
- Преподавателям, которые принимают участие в апробации, следует усилить внимание к обратной связи со студентами по итогам изучения курса и сопровождать итоговую отметку комментарием по поводу результатов освоения компетентностей, предусмотренных по ФГОС ВО в соответствии с типом УГСН.

Выявленные типичные проблемы, возникавшие в организации сетевого взаимодействия вузов по обучению студентов с инвалидностью, были учтены при доработке методических материалов, предназначенных для студентов, преподавателей и сотрудников образовательных организаций высшего образования. Осмысление и исправление проблем обеспечат качественные сдвиги в развитии и реализации инклюзивного образования в российских вузах, что потребует создания адаптированной информационно-образовательной среды и применения педагогических подходов, обеспечивающих эффективность образовательного процесса с учетом особых образовательных потребностей студентов.

Результаты проведенного эксперимента наглядно доказали необходимость организации совместной работы вузов над созданием дистанционных курсов для лиц с инвалидностью, решения вопросов виртуальной студенческой мобильности при выборе курсов по отдельным предметам и учета результатов этого обучения. Использование дистанционных образовательных технологий в рамках сетевого взаимодействия потребует создания единого открытого банка разработанных онлайн-курсов по дисциплинам высшей школы для студентов с инвалидностью.

### **Финансирование**

Работа выполнена в рамках Государственного контракта № 05.020.12.005 по теме «Учебно-методическое сопровождение деятельности региональных ресурсных центров высшего образования для инвалидов».

### **Литература**

1. Айсмонтас Б.Б., Панюкова С.В., Саитгалиева Г.Г. Учебно-методическое сопровождение обучения студентов с инвалидностью в вузе // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 60–70. doi: 10.17759/pse.2017220108
2. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.
3. Вайндорф-Сысоева М.Е., Грязнова Т.С., Шитова В.А. Методика дистанционного обучения: Учебное пособие / Под ред. М.Е. Вайндорф-Сысоевой. М.: Юрайт, 2017. 194 с.
4. Вайндорф-Сысоева М.Е., Хапаева С.С. Методическое обеспечение педагогической деятельности для организации повышения квалификации педагогических работников по вопросам дистанционного образования детей с ограниченными возможностями здоровья: Учебно-методическое пособие. М.: Издательство МГОУ, 2012. 196 с.

5. Денискина В.З. Особенности зрительного восприятия у слепых, имеющих остаточное зрение // Дефектология. 2011. № 5. С. 56–65.
6. Клейносова Н.П., Кадырова Э.А., Телков И.А. и др. Дистанционное обучение в среде Moodle. Рязань: Рязанский государственный радиотехнический университет, 2011. 28 с.
7. Лаврентьев Г.В., Кравченко Г.В. Разработка и реализация электронного учебно-методического комплекса в высшем математическом образовании: гуманитарный аспект: монография. Барнаул, 2009. 78 с.
8. Марголис А.А., Рубцов В.В., Серебрянникова О.А. Концепция проекта развития качества и доступности высшего образования для лиц с инвалидностью в Российской Федерации // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 1. С. 10–17. doi: 10.17759/pse.2017220103
9. Мартынова Е.А., Романенкова Д.Ф. Требования к специальным условиям обеспечения инклюзивного образования инвалидов в организациях профессионального образования // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 4 (20). С. 98–102.
10. Никулина Г.В. Формирование коммуникативной культуры инвалидов по зрению в условиях вузовского образования: психолого-педагогический аспект // Проблемы высшего профессионального образования лиц с нарушением зрения: материалы научно-практической Конференции. Нижний Новгород, 2000. С. 23.
11. Никуличева Н.В. Внедрение дистанционного обучения в учебный процесс образовательной организации: практическое пособие. М: Федеральный институт развития образования, 2016. 71 с.
12. Осьмук Л.А. Самореализация студентов с инвалидностью как базовый механизм социальной инклюзии // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 2. С. 59–67. doi:10.17759/pse.2018230207
13. Соколов В.В., Жуковский С.Н., Сладков М.П., Сладкова Е.В. Специальные компьютерные технологии для детей с глубоким нарушением зрения: учебно-методическое пособие для учителей информатики. М.: ИПТК «Логос» ВОС, 2012. 256 с.
14. Сорокин Н.Ю., Луковенко Т.Г. Готовность профессорско-преподавательского состава к обучению инвалидов в вузе // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 2. С. 68–76. doi: 10.17759/pse.2018230208
15. Швецов В.И., Рощина М.А. Компьютерные тифлотехнологии в социальной интеграции лиц с глубокими нарушениями зрения. Нижний Новгород: Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2007. 154 с.

## Organizational and Methodological Support of Distance Learning for Students with Disabilities

**Panyukova S.V.,**

*PhD (Pedagogy), Professor, Deputy Director of the Resource Training and Methodological Center, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, s.panyukova@mgppu.ru*

**Sergeeva V.S.,**

*PhD (Pedagogy), Associate Professor, Leading Analyst of the Resource Training and Methodological Center, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, vss58@inbox.ru*

---

The article presents the experience of developing and organizing an expert assessment of the quality of online courses for students with disabilities of various nosological groups. The approbation of courses took place in the conditions of network interaction of 15 universities. The article describes the conditions of testing, identified problems and proposed solutions. The authors, on the basis of the analysis of the results of testing online courses in universities of the Russian Federation, made recommendations on their development, examination, educational and methodological support and use in the educational process. Conclusions are drawn about the need to organize joint work of universities on the creation of online courses for people with disabilities, to ensure networking on the organization of a single open bank of developed distance learning courses and teaching and learning complexes in higher education disciplines.

**Keywords:** higher education of students with disabilities, distance learning for students with disabilities, providing distance learning for students with disabilities, distance learning courses, online course.

---

### Funding

This work was carried out as part of State Contract No. 05.020.12.0005 on the topic “Educational and methodological support for the activities of regional resource centers of higher education for the disabled”.

### References

1. Aismontas B.B., Panyukova S.V., Saitgalieva G.G. Educational and methodological support for teaching students with disabilities at the university. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2017, no. 1, pp. 60–70. doi: 10.17759/pse.2017220108
2. Alekhina S.V., Alekseeva M.N., Agafonova E.L. The willingness of teachers as the main factor in the success of the inclusive process in education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2011, no 1, pp. 83–92.
3. Weindorf-Sysoeva M.E. Gryaznova T.S., Shitova V.A. Distance Learning Technique: Textbook / Ed. M.E. Weindorf-Sysoeva. M.: Yurayt, 2017, 194 p.
4. Vayndorf-Sysoeva M.E., Hapaeva S.S. Methodological support of pedagogical activity for the organization of advanced training for teachers on distance education of children with disabilities: a training manual. M.: MGOU Publishing House, 2012, 196 p.
5. Deniskina V.Z. Features of visual perception in the blind with residual vision. *Defectology*, 2011, no. 5, pp. 56–65.
6. Kleinosov N.P., Kadyrova E.A., Telkov I.A. et al. Distance Learning in the Moodle Environment. Ryazan, Ryazan. state radio engineering Univ., 2011, 28 p.
7. Lavrentiev G.V., Kravchenko G.V. Development and implementation of an electronic educational-methodical complex in higher mathematical education: humanitarian aspect: Barnaul monograph, 2009, 78 p.
8. Margolis A.A., Rubczov V.V., Serebryannikova O.A. Konceptiya proekta razvitiya kachestva i dostupnosti vysshego obrazovaniya dlya licz s invalidnost'yu v Rossijskoj Federacii. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2017, no. 1, pp. 10–17. doi: 10.17759/pse.2017220103
9. Martynova E.A., Romanenkova D.F. Requirements for special conditions for the provision of inclusive education for people with disabilities in vocational education organizations. *Historical and socio-educational thought*, 2013, no. 4 (20), pp. 98–102.
10. Nikulina G.V. The formation of a communicative culture of the visually impaired in the context of university education: the psychological and pedagogical aspect. *Problems of higher*

*vocational education of persons with visual impairment: materials of scientific and practical. conf. Nizhny Novgorod, 2000, p. 23.*

11. Nikulicheva N.V. The introduction of distance learning in the educational process of an educational organization: a practical guide. M: Federal Institute for the Development of Education, 2016, 71 p.
12. Os`muk L.A. Samorealizaciya studentov s invalidnost`yu kak bazovy`j mexanizm social`noj inklyuzii. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2018, no. 2, pp. 59–67. doi:10.17759/pse.2018230207
13. Sokolov V.V., Zhukovsky S.N., Sladkov M.P., Sladkova E.V. Special computer technologies for children with severe visual impairment: a teaching tool for computer science teachers. M.: IPTK Logos VOS, 2012, 256 p.
14. Sorokin N.Yu., Lukovenko T.G. Gotovnost` professorsko-prepodavatel`skogo sostava k obucheniyu invalidov v vuze. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2018, no. 2, pp. 68–76. doi: 10.17759/pse.2018230208
15. Shvetsov V.I., Roshchina M.A. Computer typhlotechnology in the social integration of persons with severe visual impairment. Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod State University, N.I. Lobachevsky, 2007, 154 p.

## Психосоциальное благополучие студентов с ограниченными возможностями здоровья в системе высшей школы

**Осьмук Л.А.,**

*доктор социологических наук, профессор, директор Института социальных технологий и реабилитации, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет», Новосибирск, Россия, osmuk@mail.ru*

**Мельникова М.С.,**

*старший преподаватель кафедры социальной работы и социальной антропологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет», Новосибирск, Россия, metill@yandex.ru*

В статье поднимается проблема психосоциального благополучия студентов с ограниченными возможностями здоровья, связанная с развитием инклюзивного образования в высшей школе. Предлагается рассматривать психосоциальное благополучие студентов в контексте процесса их профессионального самоопределения и учитывать особенности психосоциального благополучия студентов с ограниченными возможностями здоровья, попадающих в образовательное пространство университета. Психосоциальное благополучие рассматривается как динамичное состояние, констатируется необходимость разработки методики его исследования с учетом этапов образовательного процесса. В качестве пилотажной базы для разработки методики предлагается инструментарий реализуемого мониторинга социально-психологического благополучия (n=846, студенты 10 университетов, обучающиеся в инклюзивных группах). Для стабильного переживания чувства психосоциального благополучия студентом с ограниченными возможностями здоровья необходимо, чтобы инклюзивная группа и образовательная среда были безопасными, комфортными и имеющими все необходимые ресурсы для самореализации.

**Ключевые слова:** психосоциальное благополучие, студенты с ограниченными возможностями здоровья, профессиональное самоопределение, инклюзивная группа, инклюзивная среда.

**Для цитаты:**

*Осьмук Л.А., Мельникова М.С. Психосоциальное благополучие студентов с ограниченными возможностями здоровья в системе высшей школы [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 84–94 doi: 10.17759/psyedu.2019110307*

**For citation:**

Osmuk L.A., Melnikova M.S. Psychosocial Wellbeing of the Students with Limited Opportunities of Health Studying at the University [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2019. Vol. 11, no. 3, pp. 84–94 doi: 10.17759/psyedu.2019110307. (In Russ., abstr. in Engl.)

Регулярная диагностика психосоциального благополучия студентов с ограниченными возможностями здоровья (в данном случае — студенты, имеющие инвалидность) в университетах продиктована развитием инклюзивной образовательной политики в области высшего образования. Это связано с тем, что психосоциальное благополучие можно рассматривать в качестве индикатора созданной инклюзивной образовательной среды, а также социальной адаптации студента с ограничениями в образовательном процессе. Для самих университетов, которые веками были оплотом гуманистических принципов и инициаторами филантропических проектов, переход к инклюзивному образованию оказался не так противоестественен, как можно было ожидать в ситуации господствующей до начала XXI века реабилитационной парадигмы [5].

Многие университеты уже имели опыт обучения студентов с ограниченными возможностями в «обычных» группах, некоторые университеты успешно реализовывали стратегию сопровождения на основе имеющихся ресурсов. Однако обучение студентов с ограничениями в вузах не было массовым явлением. Скорее, были или специальные группы, или отдельные высокомотивированные и способные студенты. Для большинства из них, закончивших высшую школу, история обучения связана с преодолением препятствий. Психосоциальное благополучие оказалось в поле внимания в связи с созданием условий обучения для всех субъектов с ограничениями здоровья, имеющих желание учиться. Именно этот критерий должен выступать в качестве основного при реализации социально-психологического сопровождения.

О психосоциальном благополучии как факторе успешного образования в последнее время говорят очень много, однако этот вопрос актуализируется больше для начальной и средней школ, студенты в качестве целевой аудитории выступают крайне редко, и исследования данной социальной группы появились совсем недавно (Е.В. Барышева, С.В. Васильева, М.Г. Голубева, И.Г. Самохвалова, О.Г. Холодкова и др.). Последнее связано с ориентацией университета на подготовку профессионала высокого уровня, удовлетворяющего работодателя, в связи с чем сантименты оказываются неуместными. Вопрос для студентов с ограниченными возможностями здоровья ставится в этой ситуации также жестко: или ты способен, или нет. Но в этом случае мы отказываемся от идеи сопровождения. Противоречие, с которым мы сталкиваемся, лежит в основании проблемы, поднимаемой в данном исследовании, и может быть разрешено только при релевантном понимании психосоциального благополучия студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Обычно экспликация содержания понятия «психосоциальное благополучие» начинается с объяснения, что такое «благополучие». С одной стороны, под благополучием понимается спокойное и счастливое течение жизни или дел, которое привело или приведет в ближайшее время к желаемым результатам, ценность которых признается обществом (таким как финансовая и материальная обеспеченность) (С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова), с другой — ощущение спокойного и счастливое течение жизни и дел, формирующее устойчивое чувство удовлетворенности достигнутыми результатами и в высшей эмоциональной фазе — счастья. В первом варианте благополучие может определяться в качестве более-менее объективной оценки своего или чужого психосоциального состояния «здесь и сейчас», во втором — выступает в виде субъективной оценки, которая может не совпадать с объективными оценками других. Для нас принципиально, что субъект не может быть благополучен, если только он сам не чувствует это и не определяет себя как благополучного. Но тогда социальная и психологическая составляющие феномена в определенном соотношении (каждый раз разным) дополняют друг друга, а феномен благополучия человека носит психосоциальный характер. Психологи обычно подчеркивают субъективный характер исследуемого феномена. Так, Ю.В. Бессонова считает, что «уровень

благополучия и счастья оценивается самим человеком в соответствии с его системой ценностей и целей, которые всегда индивидуальны. Следовательно, универсальной структуры и критериев благополучия быть не может, поэтому задачей исследователей становится изучение факторов, влияющих на чувство счастья и благополучия» [1, с. 31]. Видимо, можно и нужно учитывать сложную рефлексивность человеком своего внутреннего состояния — психического/субъективного благополучия, когда оно определяется разными, рядоположенными терминами: «счастье», «удовлетворенность (потребностей)», «личностный гомеостазис» (в гедонистической традиции: Н. Брэдбурн, Э. Динер, Р.М. Шамионов и др.) или «самореализация», «самодетерминация» (в эвдемонистической традиции: А. Вотермен, Э. Деси, Р. Райан, К. Роджерс, Э. Эриксон и др.). Психологическое благополучие в достаточной мере раскрытая тема, весьма актуализированная в последнее время (достаточно вспомнить анализ уже существующих подходов) [9; 11; 12]. Однако субъект может быть благополучен только в социальной среде, и оценивает он свое состояние именно в обществе (признает он или нет социальные ценности).

Оценивая собственное благополучие, субъект всегда соотносит свои достижения с ценностно-смысловой системой общества, а также с оценкой уровня своего благополучия другими. Следовательно, с нашей точки зрения, если делать комплексный анализ общей самооценки или даже оценки другими состояния и достижений человека в социальном пространстве, уместнее говорить о психосоциальном благополучии. Психосоциальное благополучие может иметь следующую многоуровневую структуру: психофизиологическое благополучие; психологическое и эмоциональное благополучие; социальное благополучие.

Психофизиологическое благополучие может пониматься как психофизиологическое здоровье. Диагностика и экспертиза этого состояния прерогатива скорее медиков, чем других специалистов. Понятно, что без психофизиологического благополучия психологическое невозможно, а социальное относительно. В нашем случае серьезные проблемы у студентов со здоровьем во многом определяют их психологическое и социальное благополучие. Однако говорить о том, что в одинаковых условиях студент с ограниченными возможностями здоровья чувствует себя менее благополучным и счастливым, чем студент с нормой здоровья, нельзя. Обратная корреляция влияния социального благополучия на психологическое и, соответственно, на психофизиологическое, надо полагать, существует. Не случайно в Преамбуле к Уставу Всемирной организации здравоохранения, принятому Международной конференцией здравоохранения (Нью-Йорк, 19–22 июня 1946 г.), под здоровьем понимается не только физическое и душевное, но и социальное благополучие.

Если основные критерии психофизиологического благополучия касаются соматического здоровья и здоровья психики, то к критериям психологического и эмоционального благополучия можно отнести: 1) преобладающий позитивный эмоциональный фон, эмоциональную насыщенность, чувство гомеостаза и счастья; 2) успешность: позитивную оценку себя, своей деятельности, своей жизни; 3) чувство уверенности и позитивной оценки собственных достижений, а также субъективного социального мира и достижений/интерсубъективного мира группы. К критериям социального благополучия можно отнести: удовлетворенность приписанными и достигнутыми социальными статусами; удовлетворенность социальным капиталом и сложившимися социальными связями/социальными отношениями; удовлетворенность возможностями продвижения (социальными лифтами) и уровнем собственной компетентности и самореализации [6].

С точки зрения ряда исследователей, для современного человека важно связывать психосоциальное благополучие с возможностью вести активную жизнь, максимально удовлетворяя свои социальные потребности [3; 4; 6]. Тогда психосоциальное благополучие

может быть рассмотрено как достигнутое в ходе преодоления жизненных противоречий устойчивое состояние, сопровождаемое оценкой результатов социальной деятельности и сложным переживанием удовлетворенности сложившейся социальной жизни: социальным статусом и ролями, социальными обстоятельствами, социальным окружением и отношениями, а также возможностями самореализации и развития собственной личности. В рамках данного подхода можно констатировать, что удовлетворение образовательных потребностей, когда в ходе образовательного процесса студенту постоянно приходится доказывать себе и преподавателям свою профессиональную состоятельность, должно приводить к глубокому чувству психосоциального благополучия. Для студента, имеющего инвалидность и в определенном смысле подвергнутого социальной эксклюзии [8], уже тот факт, что он — студент университета, имеет особую значимость и приводит к сильным переживаниям.

Если в процессе разработки университетской системы инклюзивного социально-психологического сопровождения ориентироваться на критерий психосоциального благополучия как основного показателя психологического состояния студента с ограниченными возможностями здоровья, психологического климата инклюзивной группы и инклюзии как образовательной стратегии в целом — можно опираться на простую шкалу общего психосоциального благополучия (психофизиологического, психологического, социального) с выделением высокого, среднего и низкого уровней.

Психосоциальное благополучие студентов, как уже отмечалось выше, связано с образовательным пространством и образовательным процессом. К числу ситуаций, которые преодолевает студент, позволяющих ему оценить свое психосоциальное благополучие, относятся: 1) поступление в университет; 2) адаптация на первом курсе, включение в студенческое сообщество; 3) прохождение сессий; 4) участие в научных и социальных проектах; 5) участие в университетских мероприятиях; 6) защита квалификационной работы; 7) выход из университета и поиск работы. Психосоциальное благополучие студента коррелирует с его профессиональным самоопределением и оценкой своих профессиональных компетенций в каждой отдельно взятой ситуации, где они проявляются (во время семинара или практического занятия, проектной деятельности, научного или культурного мероприятия, экзамена или зачета и др.). Другими словами, для достижения и сохранения чувства благополучия в образовательной среде современному студенту важно сформировать так называемую аутопсихологическую компетентность [10, с. 136].

Можно предположить, что студенты с ограниченными возможностями здоровья (особенно обучавшиеся в коррекционных/специальных школах), попадающие в инклюзивную группу, сравнивают свой уровень компетенций с уровнем студентов с нормой здоровья. Сравнение начинается еще на этапе поступления в университет и вызывает противокативную реакцию неуверенности и страха перед дальнейшим обучением. Как показывает практика, большинство абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья действительно проигрывают своим сверстникам в уровне подготовленности (в большей степени это касается глухих и слабослышащих), кроме того, часто им требуется намного больше времени, чтобы понять и выполнить задание. Естественно, это влияет на оценку своего благополучия уже на момент попадания в студенческую группу и может повлиять на время адаптации в образовательном пространстве. Известно, например, что подростки с тяжелыми нарушениями слуха проявляют меньшую удовлетворенность жизнью (благополучие), чем их здоровые сверстники [14]. То же можно отнести и к молодым людям, поступившим в университет. Период адаптации на первом курсе рискует затянуться, и многие абитуриенты с неочевидными ограничениями не сообщают о своей инвалидности. С нашей точки зрения, в этом поведении можно усмотреть стремление к сохранению психосоциального благополучия. Зависимость психологического благополучия

от социального здесь налицо: человек будет чувствовать себя уверенно, сохранять свою Я-концепцию только в случае, если он такой же студент как все. Бывают случаи, когда одноклассники даже не догадываются, что с ними учится человек, имеющий проблемы со здоровьем.

Обучение в современном университете имеет свою специфику, связанную с достаточно высокими требованиями к образованию, работой с большими объемами информации, научной и проектной деятельностью. Это дает повод утверждать, что известная стратегия обучения в университете «*per aspera ad astra*» сопряжена не только с позитивными переживаниями, но и прохождением личностных и социальных барьеров. Тезис о том, что «психологическое благополучие и образование являются взаимно детерминированными процессами», выдвигается многими авторами [2, с. 5]. Нельзя достичь желаемого психосоциального благополучия, находясь в профессиональной среде, без образования, но «тернии» знаний студентам с ограниченными возможностями даются тяжелее.

Даже выступление на семинарском занятии или лабораторная работа могут иметь большое значение для студента с ограниченными возможностями здоровья, в результате чего при простом неудачном ответе или неудачно сделанной лабораторной работе он может испытать сильный стресс. Рейтинг собственного благополучия студента при регулярных неудачах, разумеется, будет снижаться, что не замедлит отразиться на здоровье. Как вариант, студенты с ограниченными возможностями здоровья стараются компенсировать это высказываниями с места, которые, с их точки зрения, демонстрируют их компетентности. Возможны и другие реакции: социальная аутизация, эскапизм, повышенная агрессия и др. Общий уровень психосоциального благополучия, не подкрепляемого успешной демонстрацией профессиональных компетенций, падает. В то же время преодоление даже небольших препятствий в виде выступлений, участия в дискуссиях, проектах и др. — того, что сверстниками с нормой здоровья не определяется как препятствие — вызывает у студента с ограничениями высокий эмоциональный подъем, который обычно связывается с пониманием благополучия.

Склонность соотносить положительную самооценку и самоэффективность с восприятием высокого уровня глобальной жизненной удовлетворенности [15] свойственна не только подросткам, на основании наблюдений мы можем отнести ее к поведению студентов младших курсов. Вероятно, для студентов с ограниченными возможностями здоровья процесс будет более выражен, но и более динамичен. Стабильное ощущение благополучия возможно только при повторяющихся ситуациях успеха и комфортной, креативной атмосфере в образовательном пространстве. Можно, например, опираться на так называемую «теорию потока»: «Для достижения чувства потока необходимо, чтобы избранная личностью для решения задача создавала не просто трудность, а находилась в зоне его ближайшего развития» [2, с. 8]. Можно продолжить данную мысль, предположив, что в университете чувство потока создается общей университетской атмосферой или же средой, наполненной смыслами и ценностями, связанными с поиском и получением знаний (особым образовательным пространством, в котором уже достаточно просто находиться). Достаточно сильное чувство потока рождается в проектной деятельности, которая выстроена как раз в соответствии с идеей движения к определенному результату. Проектная деятельность прямо показана студенту с ограничениями, поскольку она не просто вовлекает в поток, но формирует паттерны благополучия, или состоятельности, в профессиональном поле. Вовлечение в образовательный поток приводит к постепенному изменению поведения: адаптированное — уверенное — успешное.

При диагностике психосоциального благополучия совершенно отдельно следует выделять ситуацию завершения обучения в университете. Собственно, она является

критичной для большинства студентов, а студенты с ограничениями часто ее не проходят (отчисляются на последнем этапе, переносят защиту). Написание и защита квалификационной (дипломной) работы — этап, отделяющий студента от новой, профессиональной жизни. Поскольку неопределенность (даже для тех, кто уже нашел работу) нарастает, ощущение и оценка собственного психосоциального благополучия снижаются. При увлеченности квалификационным исследованием, включении в какие-либо проектные разработки и успешной защите, видимо, происходит временный подъем уровня благополучия. Специфика прохождения данного этапа студентами с ограниченными возможностями здоровья очевидна, поскольку все психологические проблемы личности обостряются, и это часто требует вмешательства психолога. Может наступить момент, в котором студент с ограниченными возможностями здоровья не может продолжать работать над квалификационным исследованием: «Я не смогу!», «Я не понимаю, как!», «Я не могу как все остальные студенты!». Здесь важно постоянное внимание научного руководителя и сопровождающих служб (специалистов).

Таким образом, психосоциальное благополучие динамично. Это одновременно динамичный признак социального статуса и очень динамичное состояние личности. Психосоциальное благополучие студента с ограниченными возможностями здоровья, обучающегося в университете, имеет высокую и часто хаотическую динамику, связанную с его самооценкой профессиональных компетенций и уровнем профессионального самоопределения. Можно предположить, что хаотическая динамика психосоциального благополучия приводит к резкой и постоянной смене настроения, а в случае его понижения — к девиантному поведению и аффективным расстройствам (или, если таковые имеются, к их обострению). Психосоциальное благополучие каждого студента связано с его адаптированностью в студенческой среде в целом и в группе в частности.

Поскольку субъекты с выраженной инвалидностью могут вызывать не совсем позитивную оценку и чувства в своей студенческой группе (по причине внешнего вида/нетипичности, особенностей поведения, отставания в усвоении учебного материала и др.), важно диагностировать психосоциальное благополучие не только этих студентов, но и их одноклассников с нормой здоровья. А также можно говорить о психосоциальном благополучии группы, под которым будем понимать сумму индивидуальных переживаний представителей группы (см. выше), сложившемся в рамках группового социально-психологического климата. В качестве критериев здесь будут выступать преобладающие в группе настроения, оценки, поведенческие стереотипы и установки, ориентированные на включение социальных субъектов в группу с целью удовлетворения индивидуальных и групповых потребностей. С одной стороны, психосоциальное благополучие группы есть некий суммарный показатель благополучия всех участников группы, с другой — это средовый показатель, который почти идентичен социально-психологическому климату. Последний характеризует межличностные отношения и основывается на доброжелательности, доверии, мотивации к совместной деятельности, позитивном эмоциональном фоне этих отношений. Психосоциальное благополучие отличается от социально-психологического климата, скорее всего, оценочной компонентой, связанной с перспективами существования в выбранной жизненной (а в данном случае — профессиональной) траектории. Если группа неблагополучна или в ней неблагополучен студент с ограниченными возможностями здоровья, профессиональное самоопределение будет связано с негативными эмоциями, что отрицательно повлияет на дальнейшую карьеру будущего специалиста.

Для оценки психосоциального благополучия студентов, обучающихся в инклюзивных группах в университетах Сибирского федерального округа (всего 10 университетов), Ресурсным учебно-методическим центром по обучению инвалидов

Новосибирского государственного технического университета был разработан инструментарий и проведено исследование (2018 г.). В качестве метода использовалось анкетирование, выборочная совокупность составила 846 студентов, обучающихся в инклюзивных группах, среди которых — 81 студент с инвалидностью I и II группы. Студентам было предложено выделить и оценить (по четырехбалльной системе) проблемы, с которыми они сталкиваются в процессе обучения. Самыми существенными оказались проблемы с отношениями с однокурсниками (3,58), проблемы недостаточной организованности досуговых мероприятий (3,45), а также проблемы отношений с преподавателями (3,36). В большинстве инклюзивных групп существует нормальный (позитивный) социально-психологический климат. Тем не менее, нетипичность студентов с инвалидностью там, где она очевидна, при отсутствии сопровождения рождает проблемы во взаимодействии внутри группы. Студенты с инвалидностью часто оказываются аутсайдерами. Проблемы с преподавателями связаны с тем, что они не хотят учитывать потребность в дополнительном внимании и, самое главное, в дополнительном времени. Существует устойчивая позиция — студент должен успевать! Такой подход приводит к снижению (иногда — резкому) психосоциального благополучия. Студенты с инвалидностью чувствуют себя в вузе в большинстве случаев защищенными (3,37), но очень часто исключенными из общей (учебной, проектной, научной, культурной, социальной) деятельности (3,1). Выше мы отмечали, что это и определяет психосоциальное благополучие в образовательном пространстве университета. По всей вероятности, существуют явные проблемы со сплоченностью инклюзивных групп («студентам нашей группы нравится быть вместе» — 3,1), даже если социальная напряженность и конфликтность здесь не имеет выраженного характера. В результате почти половина студентов с инвалидностью часто чувствуют себя одинокими. И, несмотря на то, что студенты сообщают о своем положительном отношении к социальной инклюзии в вузе в целом (почти 90%), есть некоторое количество и студентов с нормой здоровья, и студентов с инвалидностью, считающих, что совместное обучение проблематично (и тех, и других — примерно пятая часть). Представленный инструментарий лишь отчасти позволяет сделать выводы о психосоциальном благополучии студентов, обучающихся в инклюзивных группах. Между тем, развитие инклюзивного образования, предполагающее сопровождение, требует релевантного и эффективного инструментария.

Психосоциальное благополучие как средовая характеристика (под социальной средой будем понимать сумму условий для жизнедеятельности) предполагает несколько обязательных критериев: безопасность, наличие ресурсов для удовлетворения потребностей, комфортность. Отсутствие или снижение хотя бы одного из этих критериев существенно влияют на психосоциальное благополучие среды. Очень важным представляется возникающее в этих условиях осознание непрерывности, другими словами, студент с ограничениями должен быть уверен, что все четыре года (для бакалавриата) или более (для магистратуры и аспирантуры) ситуация будет неизменно комфортной и безопасной. Учебная, научная и проектная деятельность в современном университете должна быть выстроена для студента с ограниченными возможностями здоровья так, чтобы сформировать устойчивую мотивацию достижения в цепочке «знания–навыки–результат», основанную на критичном отношении к себе и паттернах ориентации на овладение и получение удовольствия при столкновении с трудностями в получении образования [13].

Итак, создавая модели доступной инклюзивной среды в университете [7], можно и нужно учитывать следующие моменты:

– психосоциальное благополучие студентов с ограниченными возможностями здоровья, равно как и всех студентов, обучающихся в университете, коррелирует с

образовательной (инклюзивной) средой и пространством, а также связано с профессиональным самоопределением;

– психосоциальное благополучие как разноаспектный и многоуровневый критерий психологического состояния и социального статуса (состояния) индивида позволяет дать более глубокую и полную характеристику состояния обучающегося студента с ограниченными возможностями здоровья;

– психосоциальное благополучие представляется динамичным образованием, имеющим у лиц с ограниченными возможностями здоровья хаотический характер, что требует внимания к разработке релевантной диагностики и использования ее в работе служб (специалистов) сопровождения в университете.

Без устойчивого чувства психосоциального благополучия и аутопсихологических компетенций [10] управления данным чувством будущему профессионалу проблематично строить успешную карьеру, особенно в состоянии неустойчивости современного общества.

## Литература

1. *Бессонова Ю.В.* О структуре психологического благополучия // Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве: сб. статей / Составитель Ю.В. Братчикова. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2013. С. 30–35.
2. *Водяха С.А.* Психологическое благополучие учащихся // Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве: сб. статей / Составитель Ю.В. Братчикова. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2013. С. 5–11.
3. *Кисляков П.А.* Психологический мониторинг образовательной среды вуза по критерию социальной безопасности студентов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2014. № 2 (1). С. 47–54.
4. *Кисляков П.А.* Психосоциальное благополучие как показатель социальной безопасности личности и общества [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем. 2016. № 1 (57). URL: <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/8563> (дата обращения: 26.07.2019)
5. *Мельник Ю.В., Панюкова С.В., Саятгалиева Г.Г., Серебрянникова О.А.* Отечественный и зарубежный опыт вузов по обучению и сопровождению студентов с инвалидностью // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 1. С. 88–97. doi:10.17759/pse.2017220111
6. *Осьмук Л.А.* Самореализация студентов с инвалидностью как базовый механизм социальной инклюзии // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 2. С. 59–67. doi:10.17759/pse.2018230207
7. *Рубцов В.В., Васина Л.Г., Куравский Л.С., Соколов В.В.* Модельный образец специальных образовательных условий для получения высшего образования студентами с инвалидностью: опыт создания и применения // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 1. С. 34–49. doi:10.17759/pse.2017220106
8. *Рубцов В.В.* О межведомственном взаимодействии в реализации социальной и образовательной инклюзии для социально уязвимых групп населения // Психологическая наука и образование. 2016. Том 21. № 1. С. 87–93. doi:10.17759/pse.2016210107
9. *Сазонтов А.Е.* Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия // Вопросы психологии. 2006. № 4. С. 105–114.

10. Самохвалова И.Г. Аутопсихологическая компетентность как фактор психологического благополучия личности студента // Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве: сб. статей / Составитель Ю.В. Братчикова. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2013. С. 136–139.
11. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методик исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–129.
12. Фомина О.О. Благополучие личности: проблемы и подходы к исследованию в отечественной психологии [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Т. 4. № 6. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/53PSMN616.pdf> (дата обращения: 28.07.2019)
13. Dweck C., Hong Y., Lin D., Wan W. Implicit Theories, Attributions, and Coping: A Meaning System Approach / Dweck C., Hong Y., Lin D., Wan W. // Journal of Personality and Social Psychology. 1999. Vol. 77. № 3. P. 588–599.
14. Gilman R., Huebner E.S. Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction // Journal of Youth and Adolescence. 2006. Vol. 35. P. 311–319.
15. Nevin S., Carr A., Shelvin M., Dooley B., Breden C. Factors related to well-being in Irish adolescents // The Irish Journal of Psychology. 2005. Vol. 26 (3-4). P. 123–136.

## Psychosocial Wellbeing of the Students with Limited Opportunities of Health Studying at the University

**Osmuk L.A.,**

*Dr. of Sc. (Sociology), Professor, Director of the Institute of Social Technologies and Rehabilitation Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russian Federation, [osmuk@mail.ru](mailto:osmuk@mail.ru)*

**Melnikova M.S.,**

*The senior teacher of department of social work and social anthropology of Novosibirsk State Technical University (FGBOU IN NGTU), Novosibirsk, Russia, [metill@yandex.ru](mailto:metill@yandex.ru)*

---

In article being considered the problem of psychosocial wellbeing of students with limited opportunities of health connected with development of inclusive education at the higher school. It is offered to consider psychosocial wellbeing of students in the context of process of their professional self-determination and to consider features of psychosocial wellbeing of the students with limited opportunities of health getting to educational space of the university. The psychosocial wellbeing is considered as a dynamic state, need of development of a technique of its research, taking into account stages of educational process is stated. The flight base for development of a technique offers tools of the realized monitoring of social and psychological wellbeing (n=846, the students of 10 universities studying in inclusive groups). In order, that the

student with limited opportunities of health steadily experienced feeling of psychosocial wellbeing, it is necessary that the inclusive group and the educational environment were safe, comfortable and having all necessary resources for self-realization.

**Keywords:** psychosocial wellbeing, students with limited opportunities of health, professional self-determination, inclusive group, the inclusive environment.

## References

1. Bessonova Y.V. About structure of psychological wellbeing. Psychological wellbeing of the personality in modern educational space: Collection of articles / Originator Yu.V. Bratchikova. Yekaterinburg: Urals. state. ped. un-t., 2013. p. 30–35.
2. Vodyakha S.A. Psychological wellbeing of pupils. Psychological wellbeing of the personality in modern educational space: Collection of articles / Originator Yu.V. Bratchikova. Yekaterinburg: Urals. state. ped. un-t., 2013. p. 5–11.
3. Kislyakov P.A. Psychological monitoring of the educational environment of higher education institution by criterion of social safety of students. *The Messenger of the Nizhny Novgorod university of N.I. Lobachevsky*, 2014, no. 2 (1), p. 47–54.
4. Kislyakov P.A. Psychosocial wellbeing as indicator of social safety of the personality and society [Elektronnyi resurs]. *Modern researches of social problems (online scientific magazine)*, 2016, no. 1 (57). URL: [www/sisp.nkras.ru](http://www/sisp.nkras.ru) (Accessed 26.07.2019)
5. Miller Y.V., Panyukova S.V., Saitgaliyeva G.G., Serebryannikova O.A. Domestic and foreign experiment of higher education institutions on training and escort of students with disability. *Psychological science and education*, 2017. Vol. 22 (1), pp. 88–97. doi:10.17759/pse.2017220111
6. Osmuk L.A. Self-realization of students with disability as the basic mechanism of a social inkluziya. *Psychological science and education*, 2018. Vol. 23 (2), p. 59–67. doi:10.17759/pse.2018230207
7. Rubtsov V.V., Vasin L.G., Kuravsky L.S., Sokolov V.V. A model sample of special educational conditions for receiving the higher education by students with disability: experience of creation and application. *Psychological science and education*, 2017. Vol. 22 (1), p. 34–49. doi:10.17759/pse.2017220106
8. Rubtsov V.V. About Interdepartmental interaction in realization of a social and educational inkluziya for socially vulnerable national groups. *Psychological science and education*, 2016. Vol. 21(1), pp. 87–93. doi:10.17759/pse.2016210107
9. Sazontov A.E. Hedonistic and evdemonistichesky approaches to a problem of psychological wellbeing. *Psychology Questions*, 2006, no. 4, p. 105–114.
10. Samokhvalova I.G. Autopsikhologicheskaya competence as a factor of psychological wellbeing of the identity of the student. Psychological wellbeing of the personality in modern educational space: Collection of articles / Originator Yu.V. Bratchikova. Yekaterinburg: Urals. state. ped. un-t., 2013. p. 136–139.
11. Shevelenkova T.D., Fesenko P.P. Psychological wellbeing of the personality (review of the main concepts and techniques of a research). *Psychological diagnostics*, 2005, no. 3, p. 95–129.
12. Fomina O.O. Wellbeing of the personality: problems and approaches to a research in domestic psychology [Elektronnyi resurs]. Intenet-zhurnal "The world of science", 2016, vol. 4 (6). URL: <http://mir-nauki.com/PDF/53PSMN616.pdf> (Accessed 28.07.2019)
13. Dweck C., Hong Y., Lin D., Wan W. Implicit Theories, Attributions, and Coping: A Meaning Sistem Approach / Dweck C., Hong Y., Lin D., Wan W. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1999, vol. 77 (3), p. 588–599.
14. Gilman R., Huebner E.S. Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 2006, vol. 35, p. 311–319.

Осмук Л.А., Мельникова М.С. Психосоциальное благополучие студентов с ограниченными возможностями здоровья в системе высшей школы  
Психолого-педагогические исследования  
2019. Том 11. № 3. С. 84–94

Osmuk L.A., Melnikova M.S. Psychosocial Wellbeing of the Students with Limited Opportunities of Health Studying at the University  
Psychological-Educational Studies  
2019. Vol. 11, no. 3, pp. 84–94

15. Nevin S., Carr A., Shelvin M., Dooley B., Breden C. Factors related to well-being in Irish adolescents. *The Irish Journal of Psychology*, 2005, vol. 26 (3-4), p. 123–136.

## Механизм развития высшего инклюзивного образования для лиц с нарушением слуха

**Станевский А.Г.,**

*кандидат технических наук, директор Головного учебно-исследовательского и методического центра профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья (инвалидов), ГУИМЦ МГТУ им. Н.Э. Баумана, Москва, Россия, stan@bmstu.ru*

**Храпылина Л.П.,**

*доктор экономических наук, профессор кафедры труда и социальной политики Института государственной службы и управления, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при президенте Российской Федерации, Москва, Россия, khrapylina@mail.ru*

**Винокуров А.С.,**

*АНО «Паралимпийский комитет города Москвы», vinokurov.artem@gmail.com*

### Для цитаты:

*Станевский А.Г., Храпылина Л.П., Винокуров А.С. Механизм развития высшего инклюзивного образования для лиц с нарушением слуха [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 95–105. doi: 10.17759/psyedu.2019110308*

### For citation:

Stanevsky A.G., Khrapilina L.P., Vinokurov A.S. Development Mechanism for Higher Inclusive Education for Persons with Hearing Impaired [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2019. Vol. 11, no. 3, pp. 95–105. doi: 10.17759/psyedu.2019110308. (In Russ., abstr. in Engl.)

В статье представлены теоретические аспекты современного инклюзивного образования, которое рассматривается как важнейшая компонента комплексной реабилитации инвалида, в том числе профессиональной реабилитации, и как инструмент формирования у инвалида устойчивых навыков социализации, коммуникации, духовно-нравственных и социальных установок, чувства уверенности в жизни. В этом контексте проанализированы актуальные проблемы развития высшего инклюзивного образования для лиц с нарушением слуха и определены перспективные пути их решения с учетом специфики формирования инклюзивной среды и инклюзивных сообществ для данной категории студентов в вузах. Освещен опыт МГТУ им. Н.Э. Баумана по подготовке инженерных кадров из числа указанных лиц в условиях инклюзивного образования и сопутствующего ему развития инклюзивной среды в разных сферах жизнедеятельности, связанных с процессом учебы в вузе. Приведены результаты научного исследования и анализа, обозначенного выше опыта, которые убедительно доказывают эффективность использования гибких подходов к развитию инклюзивного образования с учетом образовательных потребностей и наилучшего их удовлетворения применительно к конкретным студентам. Описан механизм развития высшего инклюзивного образования для лиц с нарушением слуха, изложены инновационные технологии организационного и методического обеспечения инклюзивного обучения в вузе, применяемые в МГТУ им. Н.Э. Баумана.

**Ключевые слова:** высшее инклюзивное образование, инвалид, инклюзивное обучение, инклюзивная среда, комплексная реабилитация инвалида, лицо с ограниченными

возможностями здоровья, образовательные потребности, студент с инвалидностью по слуху, студент с ограниченными возможностями здоровья.

---

Необходимость усиления доступности высшего инклюзивного образования для разных категорий учащихся с инвалидностью вызвана устойчивыми позитивными изменениями целей и задач государственной социальной политики в целом и в частности в отношении профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (ЛОВЗ), в том числе инвалидов по слуху. Для позитивных перемен, касающихся развития этого образования, требуется адекватный вызовом настоящего времени и прогнозируемым будущим рискам в рассматриваемой области механизм, что подтверждают результаты исследований ряда ученых [2; 3; 4]. До настоящего времени недостаточно изучены лучшие практики разработки и реализации вузами механизма, способного обеспечить успешное развитие рассматриваемого высшего образования, есть лишь публикации, касающиеся его отдельных аспектов [1].

В настоящей статье представлены теоретические и прикладные разработки механизма развития высшего инклюзивного образования для лиц с нарушением слуха, а также опыт их реализации в МГТУ им. Н.Э. Баумана применительно к программам бакалавриата по инженерным направлениям. Подготовка инженерных кадров является приоритетным направлением государственной политики социально-экономического развития России. В условиях коренных изменений трансформируется содержание инженерной деятельности, а также социально-трудовых отношений между работником и работодателем, когда повышается личная ответственность работника за результаты своей деятельности. Это предопределяет изменение требований к компетенциям и квалификации инженера, в том числе касательно приобретения способности принимать технические, проектные и организационно-управленческие решения.

В соответствии с этим выпускник технического вуза как состоявшийся специалист должен обладать высоким уровнем знаний, владеть методами инженерной деятельности и обладать высоким уровнем общей и инженерной культуры. Многие годы доступность получения большинством инвалидов и иными лицами с дефектами слуха статуса квалифицированных специалистов остается на стадии намерений. Необходимо изменить эту ситуацию и переходить в реальной практике к профессиональному образованию, обеспечивающему им условия социально-экономической самодостаточности. В целом квалификационный уровень работников из числа инвалидов этой категории является низким, охватывает крайне узкий перечень профессий и специальностей, что реально ограничивает их возможности на рынке труда. Только 25% из числа трудоспособных с нарушением слуха имеют относительно стабильную занятость. К числу проблем, не нашедших решения в практике подготовки специалистов в системе высшего образования, относится низкая эффективность в плане трудоустройства и стабильной занятости выпускников вузов из числа инвалидов, в том числе инвалидов по слуху.

Существующие в течение длительного времени подходы к образованию лиц с дефектами слуха нацелены на преимущественно специализированный тип их обучения, принципы дефектологии и применение традиционных технологий коммуникативного общения с помощью сурдоперевода. Из-за этого происходит ограничение для учащихся с ОВЗ по слуху таких ресурсов, как разноплановые источники и носители-передатчики информации, что предопределяет зависимость их знаний от разных субъективных и объективных факторов, в том числе и от качества сурдоперевода. Это, в свою очередь, влияет на качество знаний, процесс социализации, развитие познавательной самостоятельности, выработку творчества в процессе учебы у студентов при изучении различных профессиональных дисциплин. Как следствие — трудности в адаптации в

вузовской образовательной среде, замедление социальной интеграции. У выпускников вузов из числа людей с нарушением слуха, особенно с инвалидностью, возникают проблемы трудоустройства и адаптации в социально-трудовой среде на предприятиях общего типа. Такая ситуация возникает, прежде всего, из-за пробелов в знаниях, навыках и деловой культуре, которые должны быть у выпускника на определенном уровне «нормальных» для молодого специалиста, т.е. таких, которые бы соответствовали требованиям к потенциальным работникам со стороны работодателя.

Анализ становления и развития систем профессионального образования инвалидов с нарушением слуха в США, Японии, Австралии, Китае и в других странах, а также результаты изучения отечественного опыта реализации программ высшего образования для глухих в период с 90-х годов (на примере МГТУ им. Н.Э. Баумана, Новосибирского института социальной реабилитации, Московского педагогического государственного университета, Владимирского государственного университета) позволяют выделить два основных подхода к организации образовательного пространства для этой категории потенциальных и реальных обучающихся:

- «дефектологический», нацеленный на компенсацию дефектов в сегрегационных условиях специальных образовательных учреждений;
- «интеграционный», в котором акцент делается на создание специальных условий обучения и деятельности этих лиц в условиях образовательных учреждений общего типа с акцентом на развитие инклюзивного образования.

В настоящее время в России система государственной социальной поддержки инвалидов, включая поддержку в области образования, приоритетно ориентирована на уровневое инклюзивное профессиональное образование. Особое значение придается высшему образованию в повышении качества жизнедеятельности лиц с нарушением слуха в виду того, что в связи с этим нарушением у них ограниченные возможности для развития личности, в том числе в области реализации своих способностей в трудовой деятельности. Высшее образование является одним из наиболее эффективных механизмов повышения социально-экономического статуса и защищенности данной категории граждан.

Таким образом, актуальность и высокая практическая значимость разработки и реализации механизма развития высшего инклюзивного образования для лиц с нарушением слуха определяется:

- социальным заказом общества и государства на личность студента и выпускника вуза, обладающего развитыми коммуникативными способностями, обеспечивающими должный уровень его профессиональной подготовки и степень готовности молодого специалиста на равных конкурентных началах выступать на рынке труда в роли претендента на вакантное рабочее место, а также способным работать на предприятиях общего типа с минимальными издержками на его производственную адаптацию;
- социальным заказом общества и государства на повышение толерантности здоровых членов общества к лицам, имеющим ограничения жизнедеятельности по состоянию здоровья, и формирование у них устойчивых стереотипов взаимодействия с работниками из числа инвалидов по слуху на предприятиях общего типа на условиях социальной солидарности и социального партнерства.

Исходя из вышеизложенного, разработка представляемой модели механизма развития высшего инклюзивного образования для лиц с нарушением слуха основана на том, что объективная потребность теории и практики совершенствования действующей системы профобразования таких людей в целом и в частности имеющих инвалидность обуславливают ее преобразование с приоритетной ориентацией на высокий уровень доступности для этих лиц инклюзивного, интегрированного высшего образования.

Образовательный процесс, в который вовлечены студенты с нарушением слуха, должен происходить в условиях, отвечающих ряду требований, включая:

- наличие специальной образовательной среды, позволяющей обучающимся в полном объеме освоить профессионально-профильное образование согласно установленным ФГОС; доступность интегративного образования, способствующего развитию личности и повышению мотивированной коммуникабельности, а также достижению успешного усвоения теоретических и прикладных знаний с умением реализовывать их на практике. В результате выпускник вуза по своим характеристикам как специалист должен обладать высокой (а более точно — повышенной по сравнению с большинством иных субъектов рынка труда) конкурентоспособностью на общем рынке труда. У него появляется перспектива успешной трудовой жизни и активного собственного влияния на карьерное продвижение;
- использование научно обоснованной модели рациональной интенсификации учебного процесса при обязательном обеспечении здоровьесбережения студентов;
- применение технологий обучения на основе адаптированных программ с полным сохранением содержания соответствующих ФГОС дисциплин;
- эффективные производственные практики как стартовое начало и последующее развитие вхождения в профессию;
- развитие нравственной и психологической готовности к толерантности при взаимодействии с различными по своим особенностям людьми.

Таким образом, в области высшего инклюзивного образования инвалидов по слуху механизм развития такого образования должен базироваться на перманентном развитии инклюзивной среды и создании условий для интенсификации процесса интеграции как наилучших способов обеспечения инвалидам равных прав и возможностей в получении беступикового высшего образования. Это образование должно позволить инвалиду быть востребованным как специалисту, отвечающему требованиям работодателей.

Предлагаемый авторами статьи механизм включает определенные требования к структуре и организации профессионально-образовательного и образовательно-реабилитационного процессов в вузе, которые могут быть сведены к следующему:

- гибкость подходов к проектированию процесса образования для каждого студента, с учетом его специфических образовательных потребностей (в том числе отраженных в ИПРА) и перспектив их удовлетворения в вузе, прежде всего в виде услуг, предусмотренных нормативно-правовыми актами;
- конструирование вузовской среды с ориентацией на технологии инклюзии и интеграции, модульность образовательных программ и оптимизацию образовательно-реабилитационной структуры;
- инновационные методы индивидуального педагогического и социально-психологического сопровождения обучающихся;
- создание уполномоченных структур, выполняющих функции организации и координации деятельности в интересах студентов с дефектами слуха. Особо выделим их ответственность за четкость работы по сурдопереводу, тьюторингу, кураторству, содействию получения медицинского обслуживания, выполнению ИПРА, специальной технической и информационной поддержке.

Далее изложен вариант реализации модели, при разработке которой использован опыт применения технологии комплексной поддержки обучения лиц с нарушенным слухом в МГТУ им. Н.Э. Баумана. Эта технология основана на научной позиции, согласно которой ключевой задачей вуза на современном этапе является обеспечение доступности для этих лиц, в том числе инвалидов, высшего образования, в процессе которого они становятся квалифицированными специалистами, обладающими всеми необходимыми компетенциями для допуска к конкретному рабочему месту согласно своей специальности. При решении

указанной задачи необходимо учитывать особенности прав граждан с инвалидностью и наличие законодательно признанных для них ограничений в отдельных видах жизнедеятельности, связанных с обучением и трудовой деятельностью. Осознание государством своих обязательств перед инвалидами и социально-экономической целесообразности включения инвалидов в трудовую деятельность нашло свое выражение в соответствующих мерах государственной поддержки. В области высшего образования ключевым является снятие разноплановых барьеров с целью повышения доступности такого образования.

В предложенной модели отражена вариативная структура, которая ориентирована на профессионально-профильное обучение с индивидуальным педагогическим и социально-психологическим сопровождением с учетом особенностей нарушений здоровья студентов с дефектами слуха. Также представлены подходы к организации инклюзивного обучения этих учащихся с учетом специфики программ бакалавриата по области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки». Модель сконструирована в контексте «универсального дизайна» образовательных программ для инвалидов и их реализации в должной образовательной среде согласно положениям федеральных нормативно-правовых документов, регламентирующих обеспечение доступности инвалидам объектов и услуг в сфере образования.

В модели выстроена схема непрерывного сопровождения инвалида по слуху (в статусах «абитуриент», «студент» и «выпускник»), определен алгоритм организации регламентированного инклюзивного пространства. Установлены факторы, которые влияют на эффективность процесса обучения и индивидуального сопровождения для данной категории студентов.

В вузе в рамках данной модели предусмотрено создание системы комплексного сопровождения инклюзивного образования студентов с ОВЗ по слуху, подтвержденной локальными актами самого вуза. Образовательно-информационная среда вуза должна компенсировать (полностью или частично) ограничения жизнедеятельности студента с инвалидностью по слуху при освоении им адаптированных основных профессиональных образовательных программ (АОПОП). Первоначальный пакет поддержки такого студента при реализации АОПОП можно прогнозировать на основании аудиограммы студента и с учетом записи в индивидуальной программе реабилитации и абилитации о технических средствах реабилитации и услуг, предоставляемых инвалиду за счет средств федерального бюджета и средств бюджета субъекта Российской Федерации.

Важную роль в успешности инклюзивного высшего образования играют субъекты непрерывного образовательного процесса в системе «школа–вуз–профессиональная деятельность». В рамках отношений между обозначенными выше субъектами организационные и координирующие функции в предложенной модели берет на себя вуз, а само взаимодействие может быть определено в установленном порядке на федеральном и региональном уровнях. В содержательную часть модели входит комплекс мероприятий, направленных на достижение определенных результатов, в том числе:

- самоопределение абитуриента в мотивированном выборе направления профессионального образования и профильного вуза для своего поступления. Это достигается посредством предоставления абитуриенту и его родителям репрезентативной информации о мире профессий и специальностей и рисках их освоения при той или иной степени нарушения слуха и инвалидизации;
- создание специальных образовательных условий, включающих инклюзивную среду, удаленный доступ учебного места, использование индивидуально-ориентированного проектирования образовательно-реабилитационной среды и учебного процесса; разработку и перманентное обновление АОПОП, ориентированной на особенности обучающихся с дефектами слуха;

- развитие личности и ее способностей усвоения и реализации в жизнедеятельности, включая профессиональную деятельность, общекультурные компетенции, ценностные ориентиры; выработку умений выражать свою креативность, гражданскую позицию, творческие интересы и др. Формирование ценностных установок студентов, подготовка студентов к дальнейшей профессиональной деятельности по выбранной профессии.

Компонент модели «Содействие трудоустройству и постдипломное сопровождение выпускников» предусматривает выявление факторов, негативно влияющих на траекторию трудовой жизни выпускника вуза. Прогнозирование вероятности такого воздействия требует опережающих мер по недопущению или смягчению рисков, связанных с тем или иным фактором. В этом контексте обоснованы способы организации практик и стажировок с приоритетом предприятий общего типа, составления сценариев трудоустройства и постдипломного сопровождения выпускников. Определена роль портфолио профессиональных компетенций студента как доказательная база его профессионального развития.

В качестве инструментов реализации предлагаемой модели механизма рассмотрим набор мероприятий, направленных на реализацию данной модели в практике различных образовательных организаций высшего образования, обучающихся инвалидов по слуху:

- нормативно-правовой, предусматривающий приведение в соответствие нормативных актов образовательных организаций с целью реализации модели;
- организационный, предусматривающий изменение организационной структуры и штатного расписания образовательной организации, создание условий для обеспечения доступности объектов и образовательных услуг, а также внешнюю кооперацию для выстраивания непрерывной системы «школа–вуз–профессиональная деятельность»;
- учебно-методический, предусматривающий наличие у образовательной организации компетенций по адаптации ОПОП, а также разработку необходимых комплектов учебной и методической литературы для студентов-инвалидов и сотрудников организации;
- информационный, предусматривающий создание развитой информационной инфраструктуры, направленной на поддержку обучения, в сочетании с индивидуальным педагогическим и социально-психологическим сопровождением инвалидов по слуху; он включает создание порталов, внедрение информационных систем, проведение профильных мероприятий;
- финансово-экономический, предусматривающий финансовые и материальные гарантии путем утверждения статей в бюджетах федерального и регионального уровня, направленных на финансирование мероприятий по реализации модели.

Кроме того, следует выделить еще ряд особенностей деятельности вуза, которые могут быть отнесены к механизму развития высшего инклюзивного образования для лиц с нарушением слуха:

1. Формирование отдельных групп инвалидов и/или учащихся с ограниченными возможностями здоровья на этапе подготовки к полной интеграции, укомплектованных в соответствии с действующими для таких учащихся нормативами, обучающихся по адаптированным учебным планам и программам, но не имеющих барьеров для общения и совместных мероприятий со сверстниками.

2. Организация отдельного обучения и прохождения дополнительной подготовки в центрах ресурсного обеспечения (или ресурсных центрах) при обучении на специальных отделениях вузов, в частности, для одаренных учащихся с ограничениями по слуху в силу ярко выраженных особенностей в развитии.

3. Последующее создание специализированных структурных подразделений для стимулирования процесса разработки специальных методик и улучшения материально-технической базы организаций, обучающих лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Уточним отдельные аспекты механизма развития высшего инклюзивного образования для лиц с нарушением слуха, используемого в МГТУ им. Н.Э. Баумана («Бауманская» модель). Специфика «Бауманской» модели заключается в главном — академической поддержке студентов с ограниченными возможностями здоровья посредством научно обоснованных организационных решений: наличия адаптированных основных профессиональных образовательных программ высшего образования по отдельным дисциплинам для плохослышащих обучающихся и специального структурного подразделения в вузе — ГУИМЦ<sup>1</sup>, обеспечивающего поддержку студентов с инвалидностью. Подразделение выполняет функции ресурсного центра по обеспечению разработки этих программ и координатора деятельности всех структурных единиц вуза по их реализации. В качестве ресурсного центра ГУИМЦ разрабатывает и аккумулирует технологии, которые обеспечивают доступность среды вуза и образовательных программ для инвалидов.

Кроме того, ГУИМЦ является структурным подразделением вуза и на правах кафедры реабилитации осуществляет учебную деятельность, ведет обширные научные разработки по вопросам инклюзивной высшей школы.

Студенты с нарушенным слухом в рамках адаптированных программ обучаются по следующим направлениям подготовки: «Информатика и вычислительная техника», «Информационная безопасность автоматизированных систем», «Автоматизация технических процессов и производств», «Материаловедение и технологии материалов», «Стандартизация и метрология».

Особенностями адаптированной программы бакалавриата являются:

- адаптированные учебные планы, которые предусматривают варьирование сроков учебной и экзаменационной нагрузки;
- адаптированные образовательные программы реализуются в форме постепенной интеграции. Первые два года плохослышащие студенты обучаются в отдельных группах (10–12 человек), но некоторые лекции и мероприятия уже на этом этапе проходят у них совместно со слышащими студентами. После двух лет обучения студенты переходят в общие группы второго курса (по 2–3 человека);
- в учебные планы включен факультативный адаптационный цикл дисциплин «Профессиональной и трудовой социализации студентов-инвалидов», нацеленный на формирование у студентов компетенции независимой социальной и профессиональной жизни: умение работать с безбарьерным оборудованием, навык коммуникативного взаимодействия в интегрированной среде, правовые компетенции и пр.;
- комплексное сопровождение: организационно-педагогическое, социальное, психолого-педагогическое, медицинское; сопровождение в процессе профориентации, адаптационных производственных практик, поиска работы и адаптации на рабочем месте.

Такая реализация адаптированных программ требует увеличения срока обучения студентов с ОВЗ в вузе на год, но за счет этого снижается повышенная для них трудоемкость освоения инженерных программ высшего образования.

Оказание услуг сопровождения осуществляется на основе диагностики специальных потребностей (в т.ч. «реабилитационного потенциала»), индивидуального плана реабилитации и абилитации (ИПРА) во взаимодействии со структурами и подразделениями

---

<sup>1</sup> ГУИМЦ — Головной учебно-исследовательский и методический центр профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья (инвалидов) Московского государственного технического университета имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет), Москва

вуза, города. ГУИМЦ выступает как координатор взаимодействия этих служб и структур со студентом-инвалидом.

Структура ГУИМЦ включает: деканат, лабораторию коррекционной поддержки, лабораторию психолого-педагогической, учебно-методической и правовой поддержки, лабораторию вычислительной техники и информационного обеспечения, лабораторию сурдотехники и технических средств обучения.

Деканат ведет организационно-педагогическое и учебно-документальное сопровождение процесса обучения студента с нарушением слуха в университете. Деканату подчиняются службы сопровождения учебного процесса: тьюторинга, записывания лекций, сурдоперевода, а также кураторы учебных групп.

Деканат также координирует услуги социально-психологического сопровождения учебного процесса другими службами и структурами университета. Важное звено в этом процессе — институт кураторов, деятельность которых непосредственно организуется деканатом. Кураторы ведут контроль посещаемости и выполнения учебного графика в срок, консультируют студентов по вопросам ликвидации пробелов и академических задолженностей (в т.ч. в случае длительного отсутствия по причине болезни); играют роль первичного звена в консультировании преподавателей и сотрудников вуза по вопросам создания специальных условий и учета специальных потребностей студентов. Кураторы предоставляют в деканат рекомендации относительно необходимости назначения студенту дополнительных консультаций и/или тьюторинга, предоставления дополнительных специальных услуг (сурдоперевода, записывания лекций, технических средств). Важную роль играет куратор в общежитии, который владеет сурдопереводом и сопровождает студентов в решении бытовых проблем.

Лаборатория коррекционной работы осуществляет методическое и информационное сопровождение учебного процесса, ведение базы данных рекомендованных студенту услуг сопровождения.

Лаборатория психолого-педагогической, учебно-методической и правовой поддержки совместно с Учебно-методическим центром «Здоровьесберегающие технологии» МГТУ реализуют психолого-педагогические мероприятия — изучение, развитие и коррекцию личности студента-инвалида с помощью психодиагностических процедур, психопрофилактики и коррекции личностных искажений.

Лаборатория вычислительной техники и информационного обеспечения осуществляет техническое обеспечение учебного процесса, подготовку специальных мультимедийных аудиторий к занятиям, контроль состояния техники, обучение пользованию техникой всех заинтересованных лиц (преподавателей, студентов, сотрудников).

Спектр задач лаборатории сурдотехники и технических средств обучения схож с предыдущей лабораторией, но реализуется в отношении специальной звукоусиливающей аппаратуры. Две последние лаборатории напрямую способствуют созданию доступной среды в вузе.

Образовательный процесс студентов с ОВЗ проходит в специальных мультимедийных аудиториях, его сопровождают квалифицированные преподаватели, имеющие позитивный многолетний опыт работы.

Важным условием успешности высшего инклюзивного образования является осуществление медицинско-оздоровительных мероприятий — диагностика физического состояния студентов-инвалидов, сохранение здоровья, развитие адаптационного потенциала, приспособляемости к учебе реализуют Учебно-научный медико-технологический центр (УНМТЦ) и Учебно-методический центр «Здоровьесберегающие технологии и профилактика наркомании в молодежной среде». Кафедра физического воспитания вуза реализует здоровьесберегающий комплекс адаптивной физкультуры.

Социальное сопровождение включает общеузовскую социальную поддержку для всех студентов, реализуемую через профком студентов и планово-финансовые структурные подразделения университета.

Практическое социально-психологическое сопровождение студентов с нарушенным слухом реализуется структурой вуза — Учебно-методическим центром «Здоровьесберегающие технологии» МГТУ. Главными задачами такого сопровождения являются: ускорение адаптации к новой среде жизнедеятельности и ее образовательной специфике; содействие личностному развитию; воздействие на выбор ценностных установок студентов; усвоение норм корпоративной культуры с учетом выбранной профессии. В соответствии с указанными задачами применяются следующие технологии: психологической профилактики, просвещения, диагностики, развивающей и психоконсультационной работы, консультирования (в т.ч. психологического). Описанное сопровождение студентов с дефектами слуха начинается на младших курсах и продолжается в процессе всех лет учебы и в постдипломном периоде. В МГТУ созданы условия для того, чтобы студенты могли активно реализовать свой творческий потенциал, участвуя в различных конференциях, олимпиадах, проектах, одним из которых стала программа поддержки и развития студенческих бизнес-идей «Технологии возможностей».

Важнейшую часть мероприятий, направленных на включение этих студентов в вузовскую среду, реализует студенческий совет ГУИМЦ, который является частью общего студенческого совета вуза, что соответствует концепции независимой жизни и позволяет студентам с ОВЗ участвовать в принятии решений относительно их самих. Студенческий совет ГУИМЦ — это выборная организация, формируемая самими студентами с нарушенным слухом, состоящая из председателя, 4 заместителей (по направлениям работы), студоргов и активистов. Председатель студенческого совета ГУИМЦ представляет интересы студентов с нарушенным слухом в студенческом совете вуза. К приоритетным направлениям работы студенческого совета ГУИМЦ относятся: учебно-воспитательная (в рамках менторских программ), спортивная, общественная, культурно-массовая. Также функционирует рабочая группа по общежитию. Студенческий совет ГУИМЦ специально для учащихся с ОВЗ реализует такие мероприятия, как «Бауманка в школе»; «История и культура Москвы» — серия тематических экскурсий; организует соревнования по футболу и волейболу для плохослышащих учащихся и др.

Кроме этого, студенческий совет ГУИМЦ содействует включению данной категории студентов в общеузовские мероприятия, такие как «Клуб уникальных бауманцев», «Мисс очарование», «Школа молодого Бауманца», «Приемная комиссия» и пр. Осуществляется их информирование о мероприятиях общеузовских, в городе, проводимых для студентов и для людей с нарушенным слухом.

Представленный механизм развития высшего инклюзивного образования для лиц с нарушением слуха успешно внедрен в практику в МГТУ им. Н.Э. Баумана и реализуется в рамках модели «инклюзивный вуз», нацеленной на профессиональную интеграцию и социализацию выпускников вуза. В данном механизме ключевую роль играет установка на интеграцию учащихся с нарушенным слухом в общей среде, что позволяет отнести этот механизм к инклюзивно-интеграционному пути развития высшего инклюзивного образования.

Основными плюсами «Бауманской» модели механизма являются: ее эффективность с позиций результативного, беступикового профессионального образования и трудоустройства, разработанности инструментов реализации адаптированных программ, технологий сопровождения разных категорий студентов с дефектом слуха с учетом особенностей МГТУ и его среды, возможности тиражирования данного механизма в других вузах. Модель может быть тиражирована в вузы в различных вариациях в зависимости от их конкретных условий и ресурсных возможностей. В вузе для соответствующей деятельности надо создать специальное структурное подразделение, а в случае ограниченности ресурсов

вуза роль координатора по применению механизма может играть назначенный «уполномоченный», который будет работать совместно с ответственными за это направление службами вуза и должностными лицами на факультетах.

## Литература

1. Денисова О.А. Лучшие практики инклюзивного высшего образования в вузах Северо-западного федерального округа // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. № 6 (156). С. 156–169.
2. Мальцева Т.Е., Бойко А.Л. Высшее инклюзивное образование как новая ступень в общей системе высшего образования. // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2017. № 3. С. 32–38.
3. Медведева Е.Ю., Двуреченская О.Н. Мониторинг процессов и результатов инклюзивного высшего образования в России // Вестник Мининского университета. 2016. № 3. С. 1–12.
4. Щетинина С.Ю. Мониторинг состояния высшего инклюзивного образования в Дальневосточном федеральном округе // Ученые записки Университета имени П.Ф. Лесгафта. 2018. № 2 (156). С. 298–304.

# Development Mechanism for Higher Inclusive Education for Persons with Hearing Impaired

**Stanevsky A.G.,**

*Ph.D. in Engineering, Head of the Core Research and Methodological Center for Professional Rehabilitation of Persons with Disabilities, Moscow State Technical University named after N.E. Bauman, Moscow, Russia, stan@bmstu.ru*

**Khrapilina L.P.,**

*Doctor in Economics, Professor, Chair of Work and Social Politics, RANEPa, Moscow, Russia, khrapilina@mail.ruPhD*

**Vinokurov A.S.,**

*NPO "Moscow Paralympic Committee", vinokurov.artem@gmail.com*

---

The article presents the theoretical aspects of modern inclusive education, which is considered as the most important component of the comprehensive rehabilitation of a disabled person, including professional rehabilitation, and as a tool for developing a disabled person's sustainable skills of socialization, communication, spiritual, moral and social attitudes, a sense of confidence in life. In this context, the current problems of the development of higher inclusive education for people with hearing impairment are analyzed and promising ways to solve them, taking into account the specifics of the formation of an inclusive environment and inclusive communities for this category of students in universities, are identified. The experience of BMSTU the training of engineering personnel from among these persons in the conditions of inclusive education and the accompanying development of an inclusive environment in various spheres of life related to the process of studying at a university. The results of scientific research and analysis of the above experience are presented, which convincingly prove the effectiveness of using flexible approaches to the development of inclusive education, taking into account educational needs and

their best satisfaction for specific students. The mechanism of the development of higher inclusive education for people with hearing impairments is described, innovative technologies for the organizational and methodological support of inclusive education at the university, used at BMSTU.

**Keywords:** higher inclusive education, a disabled person, inclusive education, an inclusive environment, comprehensive rehabilitation of a disabled person, a person with disabilities, educational needs, a student with hearing disabilities, a student with disabilities.

---

## References

1. Denisova O.A. Luchshie praktiki inkluzivnogo vysshego obrazovaniya v vuzah Severo-zapadnogo federal'nogo okruga [The best practices of inclusive higher education in universities of the North-West Federal District]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta* [*Gerald of Cherepovetz university*], 2018, no. 6 (156), pp. 156–169.
2. Malceva T.E., Boiko A.L. Vysshee inkluzivnoe obrazovanie kak novaya stupen v obshei systeme vysshego obrazovaniya [Higher inclusive education as a new step in the general system of higher education]. *Vestnik Omskogo Universiteta, Seriya Psihologiya* [*Gerald of Omsk university*], 2017, no. 3, pp. 32–38.
3. Medvedeva E.U., Dvurechenskaya O.N. Monitoring processov b rezultatov inkluzivnogo vysshego obrazovaniya v Rossii [Monitoring of the processes and results of inclusive higher education in Russia]. *Vestnik Mininskogo Universiteta* [*Gerald of Minsk university*], 2016, no. 3, pp. 1–12.
4. Schetinina S.U. Monitoring sostoyaniya vysshego inkluzivnogo obrazovaniya v Dal'nevostochnom federal'nom okruge [Monitoring the status of higher inclusive education in the Far Eastern Federal District]. *Uchenye zapiski Universiteta imeni P.F. Lesgafta* [*Scientific signs of Lesgaft univercity*], 2018, no. 2 (156), pp. 298–304.

# Инклюзивное образование студентов с нарушением зрения на факультете информационных технологий Московского государственного психолого-педагогического университета

**Соколов В.В.,**

*заведующий учебно-производственной лабораторией технических и программных средств обучения студентов с нарушением зрения, Факультет информационных технологий, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, sokolovvv@mgppu.ru*

В данной статье описывается, как вопрос доступности высшего образования для лиц с глубоким нарушением зрения решается в Московском государственном психолого-педагогическом университете. Раскрываются основные трудности, испытываемые студентами этой категории, и приводятся способы их преодоления. Дана классификация доступных без визуального контроля форм представления учебной информации и описаны тифлотехнические устройства, позволяющие преобразовывать информацию в эти формы.

**Ключевые слова:** нарушение зрения, инклюзия, тифлотехника, система Брайля, рельефные рисунки.

## Для цитаты:

*Соколов В.В.* Инклюзивное образование студентов с нарушением зрения на факультете информационных технологий Московского Государственного Психолого-педагогического Университета [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 106–113 doi: 10.17759/psyedu.2019110309

## For citation:

Sokolov V.V. Inclusive Education of Students with Visual Impairment at the Faculty of Information Technology at the Moscow State University of Psychology and Education [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2019. Vol. 11, no. 3, pp. 106–113 doi: 10.17759/psyedu.2019110309. (In Russ., abstr. in Engl.)

Современная инклюзивная форма получения высшего образования основывается на принятии индивидуальности каждого обучающегося, следовательно, обучение должно быть организовано таким образом, чтобы особые образовательные потребности каждого конкретного студента удовлетворялись в полной мере.

В соответствии с Конституцией Российской Федерации и Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ любой гражданин Российской Федерации может бесплатно получить среднее профессиональное или высшее образование в государственных образовательных организациях, в том числе этим правом обладают и лица с ограниченными возможностями здоровья. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ

определяет государственную политику в части социальной защиты инвалидов, устанавливая в качестве приоритетной цель обеспечения инвалидам равных со здоровыми гражданами возможностей в реализации гражданских, политических, экономических и других прав и свобод, гарантированных конституцией.

Одним из важнейших аспектов социальной защиты инвалидов является возможность получения высшего образования, приобретения такой специальности, которая позволяет человеку с инвалидностью стать экономически и социально равноправным членом общества. Начало XXI века характеризуется изменением взглядов на роль образования в жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья. Вопрос о доступности высшего образования для граждан этой категории стал одним из приоритетных в социальной и образовательной политике государства.

При получении высшего профессионального образования государственные образовательные стандарты являются обязательными как для лиц с ограниченными возможностями здоровья, так и для здоровых студентов. Только при таком подходе к обучению инвалидов они как профессионалы в дальнейшем смогут стать конкурентоспособны на рынке труда.

Лица с глубоким нарушением зрения составляют весьма сложную для обучения в вузе нозологическую группу. Это обусловлено тем, что большая часть получаемой современным студентом информации поступает через зрительный канал. Обычные плоскочечатные учебники, учебные пособия, презентации, учебные фильмы, записи на доске — все эти формы представления информации недоступны для восприятия студентами с глубоким нарушением зрения.

При реализации инклюзивной формы получения высшего профессионального образования лицами с нарушением зрения следует учитывать, что эта нозологическая группа не является однородной, а распадается на две категории — слепые и слабовидящие. Методики обучения студентов этих категорий, имея общую направленность, отличаются в некоторых аспектах и, в частности, опираются на использование различных тифлотехнических устройств.

Слепые (или лица с глубоким нарушением зрения) имеют остроту зрения от 0% до 4% на лучше видящем глазу с коррекцией очками. Такая острота зрения не позволяет использовать его как ведущий канал получения информации, т.е. при обучении опора делается на осязание и слух. При наличии остаточного зрения в некоторых случаях оно может нести вспомогательную функцию.

Слабовидящие имеют остроту зрения от 5% до 40% на лучше видящем глазу с коррекцией очками и, соответственно, способны опираться на зрение в учебном процессе. Однако, для эффективного использования ослабленного зрения необходимо применять соответствующие тифлотехнические устройства и специальные методики.

В процессе получения высшего профессионального образования наибольшие трудности испытывают студенты с глубоким нарушением зрения (слепые), поскольку полностью лишены возможности использовать зрительный канал получения информации. Именно этой подкатегории обучающихся на факультете информационных технологий уделяется особое внимание.

В целях обеспечения комфортных условий эффективного образовательного процесса для студентов с глубоким нарушением зрения на базе факультета информационных

технологий МГППУ был создан модельный образец специальных образовательных условий (МО СОУ). Основными компонентами этих условий стали следующие результаты:

1. Внутри здания факультета и на прилегающей территории создана безбарьерная архитектурная среда, обеспечивающая безопасное самостоятельное передвижение слепых студентов;
2. В учебных аудиториях размещено современное тифлотехническое оборудование, а на компьютерах установлено соответствующее специализированное программное обеспечение невидуального доступа к информации;
3. Разработаны адаптационные модули для решения задач по эффективному включению обучающихся с глубоким нарушением зрения в общий поток;
4. Разработаны программы сопровождения студентов с глубоким нарушением зрения (психолого-педагогического, коррекционно-реабилитационного и пр.);
5. Разработаны методические рекомендации и другие документы по вопросам создания специальных условий для получения высшего профессионального образования студентами этой категории;
6. Обеспечено содействие выпускникам с инвалидностью в трудоустройстве.

В процессе получения высшего образования студенты с глубоким нарушением зрения сталкиваются с рядом значительных трудностей, обусловленных зрительной депривацией. Эта категория обучающихся существенно ограничена в выборе учебных материалов, в доступе к печатным источникам информации и к визуальной составляющей лекционного материала. Кроме этого, сложности возникают при конспектировании лекций, в ходе семинарских занятий, при проведении контрольных работ и письменных экзаменов, поскольку письмо по рельефно-точечной системе Брайля значительно медленнее, чем обычное (плоское), а также в силу специфики системы Брайля не позволяет писать и одновременно читать написанное.

Заметим, что содержание учебного материала не вызывает дополнительных сложностей у обучающихся этой категории. Т.е. любые образовательные дисциплины достаточно легко осваиваются студентами с глубоким нарушением зрения при условии обеспечения полного доступа к их содержанию.

В процессе реализации практики инклюзивного обучения студенты с глубоким нарушением зрения должны использовать учебники и другие учебные материалы так же, как и их однокурсники, свободные от зрительных ограничений. Вследствие того, что плоскочечатные издания недоступны для данной категории обучающихся, необходимо выбирать альтернативные, невидуально доступные, формы представления учебных материалов:

1. материалы, отпечатанные рельефно-точечным шрифтом Брайля;
2. материалы, представленные в виде цифровой аудиозаписи (mp3, DAISY, lkf);
3. материалы в электронной форме хранения текстов (txt, rtf, doc, docx, html и др.);
4. рельефно-графические пособия (графики функций, геометрические чертежи, карты, схемы и др.).

Выбор необходимой в данной ситуации формы представления учебного материала зависит от нескольких факторов, среди которых основными являются следующие:

1. возможность адекватно представить материал конкретного учебного пособия в выбранной форме;
2. удобство выбранной формы представления учебного материала для конкретного студента с глубоким нарушением зрения.

Например, схемы территории факультета, внутренних помещений здания, геометрические чертежи, графики функций и т.д. изготавливаются в виде рельефных изображений. Материалы по физико-математическим дисциплинам необходимо изготавливать рельефно-точечным шрифтом Брайля, поскольку это единственно возможный способ адекватного восприятия теорем, формул и других, требующих именно прочтения, элементов математики. Материалы по истории и литературе могут быть представлены в форме цифровой аудиозаписи или в виде электронных текстовых документов. Однако встречаются ситуации, когда и литературные материалы необходимо представлять в рельефно-точечной системе Брайля.

Заметим, что особо серьезные трудности студенты с глубоким нарушением зрения испытывают при изучении физико-математических предметов. Эти трудности обусловлены острой нехваткой учебных материалов (часто — их полным отсутствием), изданных рельефно-точечным шрифтом Брайля на федеральном уровне. Централизованно для образовательных организаций всей страны издаются только учебники для школы, а брайлевские материалы для вузов не печатаются. Таким образом, обучение студентов с глубоким нарушением зрения невозможно без печати шрифтом Брайля учебных материалов по математическим дисциплинам.

На факультете информационных технологий рельефно-точечная печать текстовых учебных материалов осуществляется на самых современных брайлевских принтерах Everest и Braille Vox шведской компании Index Braille. Эти печатающие устройства пятого поколения представляют собой высокотехнологичное оборудование, для эксплуатации которого необходима особая подготовка сотрудников. Для решения этой и многих других задач обеспечения специальных образовательных условий на факультете создана учебно-производственная лаборатория технических и программных средств обучения студентов с нарушением зрения.

Силами студентов и сотрудников факультета разработано и постоянно совершенствуется специальное программное обеспечение для подготовки математических текстов к печати рельефно-точечным шрифтом Брайля. Но, несмотря на наличие автоматизирующих подготовку оригинал-макетов брайлевских книг программ, процесс издания таких книг весьма длителен и трудоемок, что обусловлено сложностью представления математических записей в рельефно-точечной форме.

Удобной в использовании и весьма перспективной формой представления учебных материалов для студентов с глубоким нарушением зрения является DAISY-книга. Такая книга сочетает в себе аудиозапись и текстовое представление учебного материала. В отличие от обычной аудиокниги, DAISY-книга позволяет осуществлять быструю и удобную навигацию по структурным элементам текста (по главам, параграфам, абзацам и т.д.), осуществлять контекстный поиск нужного фрагмента, визуализировать для слабовидящих озвучиваемый текст в удобной для них цветовой палитре, воспроизводить материал не только на компьютере, но и на мобильном тифлофлешплеере или смартфоне. Это далеко не полный перечень возможностей DAISY-книги, но именно эти ее особенности делают такую книгу эффективным способом представления учебных материалов для студентов с

нарушением зрения. В УПЛ технических и программных средств обучения студентов с нарушением зрения ведется работа по выпуску таких книг.

Как уже говорилось выше, для студентов с глубоким нарушением зрения доступна также и электронная форма представления учебной информации. Это наиболее простой в подготовке способ представления материалов, однако математические тексты в электронной форме для обучающихся со зрительной депривацией малоэффективны. В лаборатории ведется подготовка учебных материалов в этой форме только по дисциплинам, специфика которых позволяет адекватно передать в электронном формате учебный материал.

Большое значение имеет также удобство работы с текстом, которое обеспечивается его структурированностью. При использовании формата HTML структура текста определяется грамотным использованием тегов, что формирует четкую структуру текста. Эти требования связаны с тем, что эффективность «чтения» HTML-документа программами невидимого доступа зависит от используемых для разметки текста тегов.

При использовании текстовых документов MS Word слепым студентом структурированность текста также обеспечивает удобство его использования без визуального контроля. Текст должен быть отформатирован с помощью соответствующих элементов стиля, в этом случае обучающийся сможет использовать навигационный функционал программы невидимого доступа к информации, что значительно упростит и ускорит работу с текстом без визуального контроля и повысит ее эффективность.

Важным условием обеспечения качественного обучения студентов с глубоким нарушением зрения является использование в учебном процессе рельефных изображений. Такие изображения представляют собой большую и разнообразную группу пособий, различающихся по исходному материалу и способу изготовления, а также по характеру используемых изобразительных средств.

В учебно-производственной лаборатории факультета информационных технологий применяются два способа изготовления рельефных изображений:

1. печать на брайлевской бумаге с помощью графического брайлевского принтера;
2. изготовление рельефа на рельефообразующей бумаге с помощью термомашин.

Для изготовления рельефно-графических пособий первым способом используются принтеры компании ViewPlus модели Emprint, приобретенные при создании МО СОУ.

Emprint — это принтер, ориентированный на печать рельефной графики. В основе его работы лежит графический способ печати как у обычных лазерных принтеров. Этот принтер имеет возможность делать точки разной высоты в зависимости от насыщенности цвета. При рельефной печати рисунка высота точек соотносится с интенсивностью цвета. Чем ярче и интенсивнее цвет, тем выше соответствующий участок рельефного изображения.

Еще одной, весьма полезной в учебном процессе особенностью данного принтера является возможность совмещения рельефной и цветной печати, т.е. отпечатанный рисунок будет одновременно рельефным и цветным. Эта особенность позволяет существенно облегчить задачу восприятия рисунка студентами с остаточным зрением.

Второй способ создания рельефной графики реализуется с помощью термомашин PIAF. PIAF предназначен для создания тактильных изображений на специальной

рельефообразующей бумаге. При помощи нагрева изображение на этой бумаге становится выпуклым.

Процедура подготовки рельефного изображения состоит из трех этапов:

1. на компьютере в графическом редакторе подготавливается оригинал-макет рисунка;
2. подготовленный макет распечатывается на специальной бумаге на лазерном принтере;
3. бумага подвергается равномерному нагреву и там, где была краска, происходит образование рельефа.

Использование описанного оборудования позволило существенно повысить эффективность учебного процесса для студентов с глубоким нарушением зрения. Наличие рельефных рисунков существенно упростило изучение физики и геометрии для студентов этой категории.

На базе лаборатории решается не только задача подготовки учебных материалов в доступной без зрительного контроля форме, но и проводится обучение студентов использованию современных тифлотехнических устройств.

Наряду с тифлотехническим оборудованием, используемым для подготовки учебных пособий в доступной для обучающихся с глубоким нарушением зрения форме, огромную роль в обеспечении учебного процесса для студентов этой категории играют тифлотехнические устройства индивидуального пользования.

Оборудованные тактильным (брайлевским) дисплеем и программой незрительного доступа компьютеры в учебной аудитории позволяют студентам с глубоким нарушением зрения участвовать в практических занятиях наравне со своими зрячими сокурсниками.

Для работы с персональным компьютером студенты с глубоким нарушением зрения используют программы незрительного доступа к информации на экране компьютера. Цель работы этих программ состоит в том, чтобы представить информацию, отображаемую на экране рельефно-точечным шрифтом Брайля, с помощью брайлевского (тактильного) дисплея или озвучить с помощью встроенного синтезатора речи.

При работе за компьютером у свободного от зрительных ограничений пользователя основным устройством вывода информации является монитор. Студент с глубоким нарушением зрения использует программу незрительного доступа, осуществляющую озвучивание информации на экране компьютера и/или вывод ее на брайлевский (тактильный) дисплей. В настоящее время в учебных аудиториях факультета информационных технологий используются современные брайлевские дисплеи Focus 40 Blue в сочетании с наиболее популярной во всем мире программой этого класса — JAWS for Windows.

Программа JAWS for Windows в сочетании с брайлевским дисплеем Focus позволяют контролировать информацию, вводимую с клавиатуры и выводимую на экран персонального компьютера в текстовом режиме. Это дает возможность студенту с нарушением зрения работать с любыми прикладными программами различного назначения, например, с текстовыми и табличными процессорами, системами программирования, статистическими пакетами и др.

Использование программы не визуального доступа с брайлевским дисплеем позволяет также с помощью кнопок брайлевского дисплея осуществлять навигацию по экрану, управлять прикладным программным обеспечением и вводить текст, используя 8 клавиш, аналогичных клавишам брайлевской печатной машинки. Такую клавиатуру для ввода текста называют клавиатурой Перкинса.

Внедряются в учебный процесс уникальные для отечественной системы образования портативные компьютеры для слепых ElBraille. МГППУ является единственной образовательной организацией, где в учебном процессе используется это устройство. Сотрудниками факультета информационных технологий разработаны методические рекомендации для студентов с глубоким нарушением зрения по использованию ElBraille.

При соответствующей подготовке студента ElBraille позволяет выполнять все операции, которые можно выполнить на обычном компьютере. Следует подчеркнуть, что все возможности этого специализированного компьютера студент с нарушением зрения может освоить лишь при грамотно организованном и достаточно длительном обучении, основанном на использовании специальных методик, разработанных на факультете информационных технологий.

Таким образом, модельный образец специальных образовательных условий, созданный в МГППУ на базе факультета информационных технологий, позволяет студентам с глубоким нарушением зрения получить качественное профессиональное образование, а по окончании обучения — и соответствующую специальности работу.

## Литература

1. Методические рекомендации для РУМЦ по организации обучения в ВУЗе студентов с глубоким нарушением зрения, обучающихся по программам бакалавриата в области математики и прикладной информатики. М.: МГППУ, 2016 г.
2. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащённости образовательного процесса (Утвержденного заместителем Министра образования и науки Российской Федерации А.А. Климовым 08.04.2014 № АК-44/05вн) [Электронный ресурс] // URL: [http://cheb.ranepa.ru/images/edu/sved\\_obrazov/2509/Recomendatsii\\_MON\\_po\\_obucheniu\\_invalidov.pdf](http://cheb.ranepa.ru/images/edu/sved_obrazov/2509/Recomendatsii_MON_po_obucheniu_invalidov.pdf) (дата обращения: 12.09.2019).
3. Рубцов В.В., Васина Л.Г., Куравский Л.С., Соколов В.В. Модельный образец специальных образовательных условий для получения высшего образования студентами с инвалидностью: опыт создания и применения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 1. С. 34–49. doi:10.17759/pse.2017220106 (дата обращения: 12.09.2019).
4. Требования к оказанию образовательных услуг по получению высшего образования лицами с инвалидностью с учетом различных нозологических групп (нарушения зрения, нарушения слуха, поражения опорно-двигательного аппарата). М.: МГППУ, 2016. 75 с.

# Inclusive Education of Students with Visual Impairment at the Faculty of Information Technology at the Moscow State University of Psychology and Education

Sokolov V.V.,

*Chief of education-production laboratory of technical tools and software for teaching blind and visually impaired students, faculty of information technologies, MSUPE, Moscow, Russia, sokolovvv@mgppu.ru*

---

This article describes how the issue of access to higher education for people with severe visual impairment is addressed at the Moscow State Psychological and Pedagogical University. The main difficulties experienced by students of this category are revealed, and ways to overcome them are given. The classification of the forms of presentation of educational information available without visual control is given and typhlotechnical devices that allow converting information into these forms are described.

**Keywords:** visual impairment, inclusion, typhlotechnics, Braille system, relief drawings.

---

## References

1. Methodological recommendations for the RMTС on the organization of training at a university of students with profound impairment of vision, studying undergraduate programs in mathematics and applied informatics. Moscow: MGPPU, 2016.
2. Guidelines for organizing the educational process for training people with disabilities and persons with disabilities in educational institutions of higher education, including the equipment of the educational process [Elektronnyi resurs] (Approved by the Deputy Minister of Education and Science of the Russian Federation A.A. KLIMOV 04.08.2014 No. AK-44/05vn). Available at: [http://cheb.ranepa.ru/images/edu/sved\\_obrazov/2509/Recomendatsii\\_MON\\_po\\_obucheniu\\_invalidov.pdf](http://cheb.ranepa.ru/images/edu/sved_obrazov/2509/Recomendatsii_MON_po_obucheniu_invalidov.pdf) (Accessed: 12.09.2019).
3. Rubtsov V.V., Vasina L.G., Kuravsky L.S., Sokolov V.V. Creating a Model of Special Educational Settings for Disabled Students in Higher Education [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 34–49. doi:10.17759/pse.2017220106. (In Russ., abstr. in Engl.) (Accessed: 12.09.2019).
4. Trebovaniya k okazaniyu obrazovatel'nykh uslug po polucheniyu vysshego obrazovaniya litsami s invalidnost'yu s uchetom razlichnykh nozologicheskikh grupp (narusheniya zreniya, narusheniya slukha, porazheniya oporno-dvigatel'nogo apparata) [Requirements for the provision of educational services for the acquisition of higher education by persons with disabilities, taking into account various nosological groups (visual impairment, hearing impairment, musculoskeletal disorders)]. Moscow: MGPPU, 2016. 75 p. (Accessed: 12.09.2019).

## Психолого-педагогическое сопровождение студентов с инвалидностью в инклюзивной образовательной среде вуза

**Одинцова М.А.,**

*кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры «Психология и педагогика дистанционного обучения» факультета дистанционного обучения ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, mari505@mail.ru*

**Александрова Л.А.,**

*кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Психология и педагогика дистанционного обучения» факультета дистанционного обучения ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, mari505@mail.ru*

**Кузьмина Е.И.,**

*и.о. декана факультета «Дистанционное обучение», старший преподаватель кафедры «Психология и педагогика дистанционного обучения» ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, kuzminaei@mgppu.ru*

**Лазарева В.М.,**

*руководитель центра сопровождения и поддержки электронной образовательной среды ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, lazarevavm@mgppu.ru*

### Для цитаты:

*Одинцова М.А., Александрова Л.А., Кузьмина Е.И., Лазарева В.М. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с инвалидностью в инклюзивной образовательной среде вуза [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 114–127. doi: 10.17759/psyedu.2019110310*

### For citation:

*Odintsova M.A., Kuzmina E.I., Aleksandrova L.A., Lazareva V.M. Psychological and Pedagogical Support for Students with Disabilities in Inclusive Educational Environment of University [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2019. Vol. 11, no. 3, pp. 114–127. doi: 10.17759/psyedu.2019110310. (In Russ., abstr. in Engl.)*

В статье анализируются компоненты психолого-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью в инклюзивной образовательной среде вуза на примере факультета дистанционного обучения МГППУ. Показано, что основой психолого-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью в вузе может стать проактивная модель инвалидности (active model of disability), направленная на активность самих студентов. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с инвалидностью включает разнообразные формы помощи (педагогическая, социальная, психологическая поддержка, самоподдержка), направленные на обогащение психолого-педагогических условий образовательной среды за счет: 1) организации и деятельности

групп поддержки; 2) групп самоподдержки; 3) создания оптимально доступной образовательной среды с использованием дистанционных технологий. Система психолого-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью может быть выстроена на основе «понимающих отношений», предполагающих безбарьерность понимания в преодолении стереотипов инвалидности; преодоление попыток ошибочных интерпретаций многомерного мира людей с инвалидностью; сопричастность, вовлеченность в опыт инвалидности. Приводятся данные поисковых эмпирических исследований, которые проводились студентами с инвалидностью в рамках магистерских диссертаций и которые позволили обнаружить наиболее проблемные и ресурсные зоны в: 1) группах поддержки (родители студентов с инвалидностью); 2) готовности самих обучающихся с инвалидностью к самопомощи, их ресурсах, самоактивации и жизнестойкости; 3) роли инклюзивной дистанционной образовательной среды в развитии мотивации и психологическом благополучии студенчества в целом.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, студенты с инвалидностью, инклюзивная образовательная среда вуза, проактивная модель инвалидности, безбарьерность понимания.

---

## Введение

Высшее образование считается одним из самых перспективных в продвижении идей инклюзии. В научных разработках в соответствии с разнообразными моделями инвалидности (социальной, медицинской, психологической и др.) обозначаются направления работы с обучающимися с инвалидностью по их успешной интеграции в образовательное пространство вузов. Однако большинство специалистов убеждены в том, что укрепляющим и обогащающим идеи инклюзии и способствующим успешной интеграции людей с инвалидностью в общество является сочетание разнообразных моделей. В этом плане наиболее перспективной, на наш взгляд, является проактивная модель инвалидности (*active model of disability*) [11], которая интегрирует наиболее прогрессивные идеи других моделей и является своевременной в связи с постепенным сокращением барьеров и расширением возможностей для людей с инвалидностью. На сегодняшний день все большее количество таких людей, независимо от тяжести заболевания и возраста, стремятся получить высшее образование, а это, в свою очередь, ставит перед нами новые цели и задачи. И это задачи не только подбора наиболее оптимальных и эффективных методик и технологий обучения людей с инвалидностью, но и решения вопросов их поддержки и сопровождения в условиях вузовского образования.

Проблема эффективности и целесообразности того или иного вида помощи студентам с инвалидностью в условиях вуза является достаточно дискуссионной. Специалисты, в зависимости от того, сторонниками какой модели инвалидности они являются, предлагают разнообразные и достаточно привлекательные варианты помощи и поддержки, анализ которых выходит далеко за рамки этой статьи. В данной работе хотелось бы остановиться на проактивной модели инвалидности, в фокусе внимания которой не только устранение внешних барьеров, снижение ограничений, связанных с состоянием здоровья, но и активность самих обучающихся с инвалидностью в уменьшении последствий инвалидности и включения их в социально активную жизнь.

В соответствии с данной моделью, во-первых, предлагается сосредоточиться на проблематике изменения природы поддержки, носящей по большей части внешний характер, в сторону *самоподдержки*, что может способствовать активизации личностных ресурсов самих обучающихся с инвалидностью. Но это не означает, что вся ответственность по преодолению ограничений, связанных с состоянием здоровья, ложится исключительно на них. Преодоление ограничений, успешная инклюзия становятся нашей общей

ответственностью и общей задачей, которую необходимо решать в среде высшего учебного заведения. Поэтому, во-вторых, возникает необходимость в организации *групп поддержки*, куда могут входить студенты с инвалидностью и без инвалидности. Такие поддерживающие группы создают «питательную» среду для успешной адаптации и развития личности студентов с инвалидностью, для подготовки к будущей профессиональной деятельности с учетом их психологических особенностей, специфики заболевания и связанных с ним ограничений. И, в-третьих, для создания безбарьерной среды при получении образования, для расширения сферы общения и взаимодействия обучающихся с инвалидностью необходимо уделять внимание различным вспомогательным технологиям, в числе которых дистанционные. Дистанционный формат обучения снимает многие барьеры и позволяет студентам с инвалидностью быть полноценными участниками образовательного процесса [8].

Таким образом, проактивная модель инвалидности, включающая группы поддержки, самоподдержки, вспомогательные технологии, укладывается в систему психолого-педагогического сопровождения. Психолого-педагогическое сопровождение ранее рассматривалось нами как специально организованный процесс, в основе которого лежат «понимающие отношения», направленный на создание оптимальных условий для взаимодействия, общения, проявлений активности, ответственности и самостоятельности, что предполагает здоровую компенсацию в процессе обучения и обеспечивает процесс саморазвития и самореализации студентов с инвалидностью [1]. Однако, исходя из проведенных нами поисковых эмпирических исследований в логике проактивной модели инвалидности, хотелось бы внести некоторые уточнения в данное определение. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с инвалидностью будет рассматриваться нами как специально организованный процесс обогащения психолого-педагогических условий среды за счет: 1) организации и деятельности групп поддержки; 2) групп самоподдержки и обучения искусству самоподдержки; 3) создания оптимально доступной среды на основе использования вспомогательных технологий, в числе которых дистанционные, что в совокупности обеспечивает процесс саморазвития и самореализации студентов с инвалидностью.

Вся система психолого-педагогического сопровождения выстраивается на основе «безбарьерности понимания», что предполагает: 1) преодоление стереотипов инвалидности; 2) преодоление попыток ложного истолкования многомерного мира человека с инвалидностью, в который включены эмпирическая, социокультурная и экзистенциальная реальности [7]. Это процесс схватывания целого на основе самопонимания, интуитивного чувствования и рефлексии; 3) вовлеченность в опыт инвалидности.

Исходя из данного определения, предстоит большая исследовательская работа, на основании которой и выстраивается вся система психолого-педагогического сопровождения обучающихся в вузе. Отдельные итоги поисковых эмпирических исследований, которые проводились нашими студентами с инвалидностью в рамках магистерских диссертаций под руководством научных руководителей факультета дистанционного обучения МГППУ, самими преподавателями и психологами, в обобщающей форме будут представлены в данной статье и могут использоваться другими специалистами при работе со студентами с инвалидностью. Некоторые результаты являются очевидными, подтверждаются целым рядом исследований известных ученых, однако важно, что эти открытия делали сами студенты, что также имеет большое воспитательное значение.

**Целью** данных исследований является выявление наиболее проблемных и ресурсных зон в: 1) группах поддержки (в данном случае одной из них являются родители студентов с

инвалидностью); 2) способностях самих обучающихся с инвалидностью к самопомощи, их самоактивации и жизнестойкости; 3) роли инклюзивной дистанционной образовательной среды в психологическом благополучии, развитии мотивации для анализа и последующей разработки модели психолого-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью.

### Предварительные результаты исследований и обсуждение

*Первым структурным элементом психолого-педагогического сопровождения*, как было сказано выше, являются группы поддержки, и одной из них становятся родители студентов с инвалидностью, от которых зависит успешная или неуспешная адаптация и интеграция их детей в общество. И даже самая лучшая воспитательно-образовательная система помощи в адаптации и самореализации взрослых детей с инвалидностью будет малоэффективна, если вступает в противоречие с родительскими жизненными ориентациями и установками. Так, в исследованиях Л.А. Александровой, А.А. Лебедевой было показано, что с ростом удовлетворенности жизнью родителей студентов с инвалидностью повышается самоэффективность, жизнестойкость и осмысленность жизни обеих сторон [2, с. 99].

Таким образом, от жизненных ориентаций семьи, стремлений ее членов к самоактуализации, их жизненных предназначений зависит самоактуализация взрослых детей с инвалидностью, что важно при получении ими высшего образования и последующей реализации в профессии и жизни. Каковы же особенности самоактуализации и в чем специфика жизненных предназначений центральной группы поддержки студентов с инвалидностью, то есть их родителей? Для ответа на данный вопрос было проведено исследование, в котором приняли участие 238 родителей (83% матерей), среди которых родители здоровых (N=122) и родители детей с инвалидностью (N=116)<sup>1</sup>. Поисковый характер исследования не предполагал сосредоточения только на родителях студентов нашего факультета. Поэтому в нем приняли участие все заинтересованные родители, при этом возраст детей с инвалидностью колебался от 7 до 38 лет. Результаты показали, что родители детей с инвалидностью более зависимы и конформны, недостаточно самостоятельны ( $t^2=-7,431$  при  $p=0,000$ ); низко оценивают свои достоинства ( $t=3,28$  при  $p=0,001$ ), в отличие от родителей здоровых детей. Вместе с тем родители детей с инвалидностью в большей степени склонны к рефлексии своих чувств, мыслей, переживаний ( $t=-5,6$  при  $p=0,000$ ), интенсивно стремятся к приобретению знаний об окружающей действительности ( $t=-3,02$  при  $p=0,003$ ) в противовес родителям здоровых детей. 81% родителей детей с инвалидностью свое жизненное предназначение видят в своих детях: «жить ради детей»; «сделать своего ребенка счастливым»; «вырастить из сына настоящего мужчину» и т.п., в отличие от 50,8% родителей здоровых детей, жизненное предназначение которых отразилось в несколько иных формулировках: «правильно воспитать своих детей»; «иметь много детей»; «вырастить сына в достатке» и т.п. Жизненное предназначение, заключающееся в «самореализации», «саморазвитии», «независимости», «развитии себя в профессии» в большей степени характерно для родителей здоровых детей ( $\chi^2$  Пирсона 24,04 при  $p=0,000$ ), в отличие от родителей детей с инвалидностью.

Такая центрация на своем даже взрослом ребенке с инвалидностью наносит ущерб собственной реализации родителей, может препятствовать той психолого-педагогической помощи, направленной на развитие активности, самостоятельности, которая реализуется в образовательных организациях. Поэтому в высшем образовании необходима система

<sup>1</sup> Исследование проводилось в рамках магистерской диссертации А.Н. Штрака

<sup>2</sup> Здесь и далее в скобках приводятся:  $t$  — эмпирическое значение критерия Стьюдента для попарного сравнения групп,  $p$  — уровень статистической значимости

поддержки родителей студентов с инвалидностью, которая должна выстраиваться на их самоактуализационных ресурсах: высокой сензитивности, познавательных потребностях, глубокой привязанности к своему ребенку. Это могут быть родительские лектории, психологические тренинги и т.д.

В силу чрезвычайной загруженности и некоторой пассивности родителей студентов с инвалидностью такие мероприятия можно реализовывать в дистанционном формате. Родители могут выйти на запланированное для них мероприятие из любого пространства, приобщиться к нему совместно со своим взрослым ребенком. Опыт факультета дистанционного обучения МГППУ показывает, что родители и без того с интересом посещают многие занятия своих детей, реализуемые в рамках учебного процесса, но этого явно недостаточно, т.к. внимание педагогов приковано к студентам, а не к их родителям. Таким образом, родительские познавательные потребности на занятиях удовлетворяются лишь частично. Родителям необходима несколько иная информация, отвечающая их запросам. В этом плане педагоги, психологи и соответствующим образом подготовленные магистранты могут удовлетворять такие запросы.

Группами поддержки являются и преподаватели, которые работают не только со студентами с инвалидностью, но и должны координировать свою работу в отношении их родителей и здоровых сверстников, что достаточно непросто. Поэтому возникает необходимость в соответствующей подготовке преподавателей высшей школы, направленной на адекватное восприятие и понимание студентов с инвалидностью [3; 4; 5; 6]. В этом плане неопределима роль ресурсного учебно-методического центра МГППУ по обучению инвалидов (РУМЦ), одной из задач которого является повышение квалификации профессорско-преподавательского и учебно-вспомогательного персонала вузов по вопросам, связанным с обучением и сопровождением студентов с инвалидностью [10].

**Вторым структурным элементом психолого-педагогического сопровождения** в рамках проактивной модели инвалидности является развитие у студентов с инвалидностью способностей к самопомощи, что вписывается в «философию независимой жизни инвалидов». Способность к самопомощи в широком смысле предполагает формирование таких мировоззренческих представлений, которые ориентируют личность с инвалидностью на самостоятельность, ответственность, самоконтроль, активность, полноценное участие в жизни общества, снижение зависимости от других. Каковы же особенности в проявлениях самоактивации (физической, психологической активности и самостоятельности), жизнестойкости (вовлеченности, контроле, принятии риска) и самоконтроля у студентов с инвалидностью в сравнении со здоровыми сверстниками и трудоустроенными взрослыми с инвалидностью? Для изучения некоторых обозначенных выше граней способности к самопомощи было проведено сравнительное исследование<sup>3</sup>, в котором принял участие 171 человек, среди них студенты с инвалидностью (N=57), без инвалидности (N=57); трудоустроенные люди с инвалидностью (N=27) и без инвалидности (N=30). Предварительные результаты показали, что у студентов с инвалидностью, в сравнении со студентами без инвалидности, с трудоустроенными людьми с инвалидностью и без инвалидности, снижены самостоятельность ( $F^4=7,4$  при  $p=0,000$ ), психологическая ( $F=5,6$  при  $p=0,001$ ), физическая ( $F=6,1$  при  $p=0,001$ ) активация, самоактивация ( $F=8,8$  при  $p=0,000$ ), вовлеченность ( $F=2,7$  при  $p=0,049$ ), контроль ( $F=3,9$  при  $p=0,01$ ), принятие риска ( $F=4,8$  при  $p=0,003$ ), жизнестойкость ( $F=4,1$  при  $p=0,008$ ). Что касается самоконтроля как

<sup>3</sup> Исследование проводилось в рамках магистерской диссертации М.И. Морозовой

<sup>4</sup> В скобках приводятся: F — эмпирическое значение дисперсионного анализа, p — уровень статистической значимости

необходимого ресурса по регулированию своих эмоциональных состояний и переживаний, различий между группами не обнаружено ( $F=1,5$  при  $p=0,222$ ) (рис. 1).

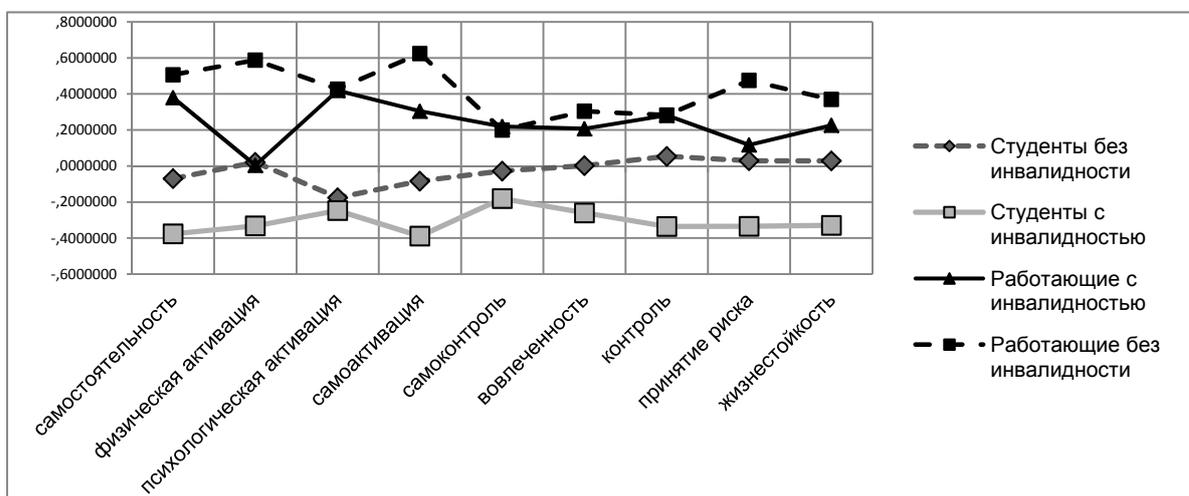


Рис. 1. Самоактивация, жизнестойкость, самоконтроль у студентов с инвалидностью, без инвалидности, работающих с инвалидностью и без инвалидности<sup>5</sup>

Попарное сравнение студенческих групп продемонстрировало, что студенты с инвалидностью уступают здоровым только в физической активации ( $t=1,98$  при  $p=0,05$ ), умениях контролировать события своей жизни ( $t=1,98$  при  $p=0,05$ ), принимать ситуации неопределенности ( $t=1,90$  при  $p=0,049$ ), в общем уровне жизнестойкости ( $t=1,96$  при  $p=0,053$ ). Самостоятельность, психологическая активация, самоактивация, вовлеченность и самоконтроль развиты так же, как и у сверстников без инвалидности. Обучающиеся с инвалидностью уступают работающим с инвалидностью в самостоятельности ( $t=-3,36$  при  $p=0,001$ ), психологической активации ( $t=-2,65$  при  $p=0,01$ ), самоактивации ( $t=-2,88$  при  $p=0,005$ ), умениях контролировать события своей жизни ( $t=-2,53$  при  $p=0,013$ ), принимать ситуации неопределенности ( $t=-2,024$  при  $p=0,046$ ), в общем уровне жизнестойкости ( $t=-2,298$  при  $p=0,024$ ). А работающие с инвалидностью уступают работающим без инвалидности только в физической активации ( $t=-2,271$  при  $p=0,027$ ), что объясняется их реальными физическими ограничениями.

На рисунке видно, что характеристики студенческих и «взрослых» групп как бы распадаются на две плоскости. Уровень выраженности личностных ресурсов взрослых, занятых профессиональной деятельностью, значительно выше, чем у студентов вне зависимости от наличия или отсутствия у них инвалидности. Это подтверждается еще одним диссертационным исследованием<sup>6</sup>, в котором было показано, что полноценное участие взрослых с инвалидностью в жизни общества снижает зависимость от других, повышает активность, мотивацию, способствует развитию и т.п. Было доказано, что прогрессивная, развивающая мотивация, включающая познавательную, творческую активность, стремление к полезности и значимости своей деятельности, в большей степени свойственна работающим людям с инвалидностью ( $N=70$ ) и неработающим, но занятым общественной деятельностью ( $N=19$ ). Поэтому большое значение приобретает забота как о

<sup>5</sup> Рисунок построен по нормированным данным всех шкал используемых методик через z-значения

<sup>6</sup> Исследование проводилось в рамках магистерской диссертации Т.В. Бобровской

трудоустройстве наших выпускников, так и об их реализации в общественно полезной деятельности, исходя из интересов, желаний, склонностей. Так, за последние пять лет из 88 выпускников с инвалидностью 58% трудоустроены. Известно, что проблема трудоустройства людей с инвалидностью остается весьма актуальной, т.к. достаточно большое количество людей с инвалидностью оказываются невостребованными. Определенные шаги в этом направлении на уровне РУМЦ и на уровне факультета, безусловно, делаются. В университете создана система ресурсов для содействия трудоустройству выпускников с инвалидностью, привлекаются потенциальные работодатели в процесс обучения, в организацию практик для студентов, в проведение исследований, в мероприятия факультета, что направлено на развитие стабильных партнерских отношений, благодаря которым многие наши выпускники реализуют себя в профессии. Выпускники с инвалидностью принимают активное участие в жизни факультета, вовлекаются в различные мероприятия, сами проявляют инициативу.

Таким образом, развитость личностных ресурсов взрослых с инвалидностью, занятых профессиональной и общественной деятельностью, по сравнению со студентами, свидетельствует о достаточно высоком уровне развивающей мотивации. Безусловно, в данном случае огромна роль возраста и жизненного опыта. Исключением являются физическая активность и принятие риска, которые у взрослых работающих людей с инвалидностью остались на «студенческом уровне» и связаны с реальными физическими ограничениями и неготовностью к переменам и неопределенности.

Стремление к получению студентами с инвалидностью высшего образования — это тоже проявление их активности и самостоятельности, а недостаток физической активации в силу реальных физических ограничений компенсируется психологической активностью и вовлеченностью. Вместе с тем студенческие группы, как показали результаты исследования, менее активны и самостоятельны, чем «взрослые», вне зависимости от наличия или отсутствия инвалидности. Возможно, поэтому некоторые студенты с инвалидностью, не выдерживая нагрузки, отчисляются или берут академический отпуск. Так, за последние пять лет было отчислено 34,3% студентов нашего факультета с инвалидностью. Это примерно 7% в год. Такая «группа риска» может быть определена уже на первых годах обучения. И с ней предстоит достаточно трудоемкая работа, поэтому в системе психолого-педагогического сопровождения необходимо определить место и роль групп самопомощи, в которых активными организаторами и участниками становятся сами студенты, могут привлекаться взрослые люди с инвалидностью, которые уже достигли успехов в профессиональной деятельности. На факультете поддерживается проведение тренингов и других мероприятий специально подготовленными для этого магистрантами под руководством специалистов.

Девизом факультета является: «Помогаешь другим — помогаешь себе». И это не только взаимопомощь, поддержка в виде одобрения, похвалы, получения обратной связи и т.п., но и большая исследовательская работа. Многие студенты с инвалидностью занимаются изучением наиболее актуальных проблем инвалидности: проявлений тревожности, агрессивности; развитости мотивации достижения успеха, коммуникативных способностей; особенностей стратегий совладания, жизнестойкости, самоактивации; специфики профессионального самоопределения, мотивации, социально-психологической адаптации и многих других. Так, помогая другим через исследования и разработки программ поддержки разным группам людей с инвалидностью, сами студенты с инвалидностью продвигаются в решении и своих собственных проблем и трудностей.

Кроме того, необходимо обучение различным специальным психологическим технологиям, которые транслируются преподавателями на практико-ориентированных занятиях и специально организованных тренингах и мастер-классах.

Таким образом, развитие у студентов с инвалидностью способностей к самопомощи предполагает создание групп самопомощи и ориентацию на самостоятельность, ответственность, активность для полноценного участия в жизни общества и снижения зависимости от других.

**Третьим структурным элементом психолого-педагогического сопровождения** являются вспомогательные технологии, среди которых дистанционные заняли прочное место в системе образования. Такие технологии действительно становятся востребованными и весьма эффективными для студентов с инвалидностью при условии одновременного внедрения массы интерактивных методов и сочетания очного и дистанционного формата при проведении учебных занятий, онлайн-тренингов, мастер-классов, видеолекций и т.д.

Конечно, такой формат выдвигает повышенные требования ко всем участникам взаимодействия. Режим трансляции, записи лекций и семинаров призывают к более тщательной подготовке занятий. Это можно сравнить с непрерывной чередой открытых занятий, к которым приходится более тщательно готовиться, и которые доступны для последующего просмотра, анализа и даже критики. Видеотрансляции, требующие предельной мобилизации, способствуют оттачиванию мастерства педагогов, а студенческая аудитория, впитывая энергию мастера, также стремится реализовать свои способности. Каждый студент может выйти в тестовую онлайн-комнату и прорепетировать свое выступление к семинару или практическому занятию, выступление на конференции и т.д. При этом он видит и слышит себя в реальном времени, может сделать запись и еще раз просмотреть, отметив достоинства и недостатки, по необходимости скорректировать свое выступление.

Насколько же эффективно внедрение дистанционных технологий при обучении студентов с инвалидностью, способствуют ли они развитию их мотивации и повышению психологического благополучия? Ответ на данный вопрос мы получили, исходя из некоторых исследований мотивации и психологического благополучия студентов, обучающихся в разных образовательных средах (традиционной, инклюзивной, дистанционной) [1; 9]. Результаты показали, что студенты дистанционного обучения с инвалидностью и их здоровые сверстники в большей степени, чем студенты традиционного обучения, удовлетворяют потребности в поддержании своего внешнего социального статуса на достаточном уровне, потребности в реализации творческой активности, чувствуют полезность и значимость своей деятельности, что особенно важно для студентов с инвалидностью. Исследования продемонстрировали и более высокий уровень психологического благополучия, преимущество конструктивных стратегий преодоления перед неконструктивными как у студентов с инвалидностью, так и у здоровых сверстников инклюзивной дистанционной образовательной среды [9].

Одновременно с этим исследования показали, что студенты с инвалидностью менее уверены в себе, недостаточно признают свою ценность как личности, слабо верят в свои возможности, неадекватно оценивают мнения окружающих о себе, искажают реакции окружающих относительно самого себя (внутренний социальный статус), что свидетельствует о недостаточном уровне самопринятия. Возможно, это связано с тем, что часть таких студентов в силу реальных физических ограничений или сформировавшегося еще в детские и школьные годы комплекса неполноценности «скрываются» за монитором компьютера, не посещают очные занятия и лишены полноценного общения с сокурсниками

и педагогами. Однако данное предположение требует дополнительных исследований. В любом случае возникает необходимость в развитии у студентов с инвалидностью положительного отношения к себе. Для развития самопринятия у студентов с инвалидностью на факультете используется масса педагогических и психологических технологий в рамках учебных дисциплин и внеучебной деятельности. Например, поддерживается их публикационная активность. Так, за последние пять лет было опубликовано более 50 научных статей, вышел сборник сказочных историй наших студентов с инвалидностью. Обнаружив свою фамилию в сборниках, студент чувствует свою причастность к общему делу, свою значимость и ценность как личности, которая лучше всех понимает проблематику инвалидности. Кстати, и проактивная модель инвалидности возникла не случайно, а была разработана автором на основании собственного опыта преодоления преград, связанных с инвалидностью.

Как видим, внедрение таких вспомогательных технологий, как дистанционные, снимает барьеры, способствует наибольшей включенности студентов с инвалидностью в образовательную среду вуза, повышает психологическое благополучие и инклюзивную культуру всех участников взаимодействия, однако есть и проблемы, связанные с включенностью студентов с инвалидностью в реальное живое взаимодействие, которые требуют дальнейших исследований и решений.

### **Заключение и выводы**

Таким образом, основой психолого-педагогического сопровождения студентов в вузе становится проактивная модель инвалидности, направленная, прежде всего, на активность самих студентов с инвалидностью. Являясь «профессионалами в делах по инвалидности», такие студенты порой лучше других знают эту проблематику изнутри, готовы к исследованиям и новым проектам, с удовольствием делятся опытом, постоянно развивают свои компетенции. Вся система психолого-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью может быть выстроена на основе «понимающих отношений», предполагающих безбарьерность понимания в направлении преодоления стереотипов инвалидности; преодоления попыток ошибочного истолкования многомерного мира людей с инвалидностью; сопричастности, вовлеченности в опыт инвалидности.

Психолого-педагогическое сопровождение студентов с инвалидностью включает разнообразные формы помощи: педагогическую, социальную, психологическую поддержку, самоподдержку, направленные на обогащение психолого-педагогических условий среды за счет:

- 1) организации и деятельности групп поддержки;
- 2) групп самоподдержки;

3) создания оптимально доступной среды на основе использования дистанционных технологий, что в совокупности обеспечивает процесс саморазвития и самореализации студентов с инвалидностью. В обобщенном виде структура психолого-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью представлена на рис. 2.

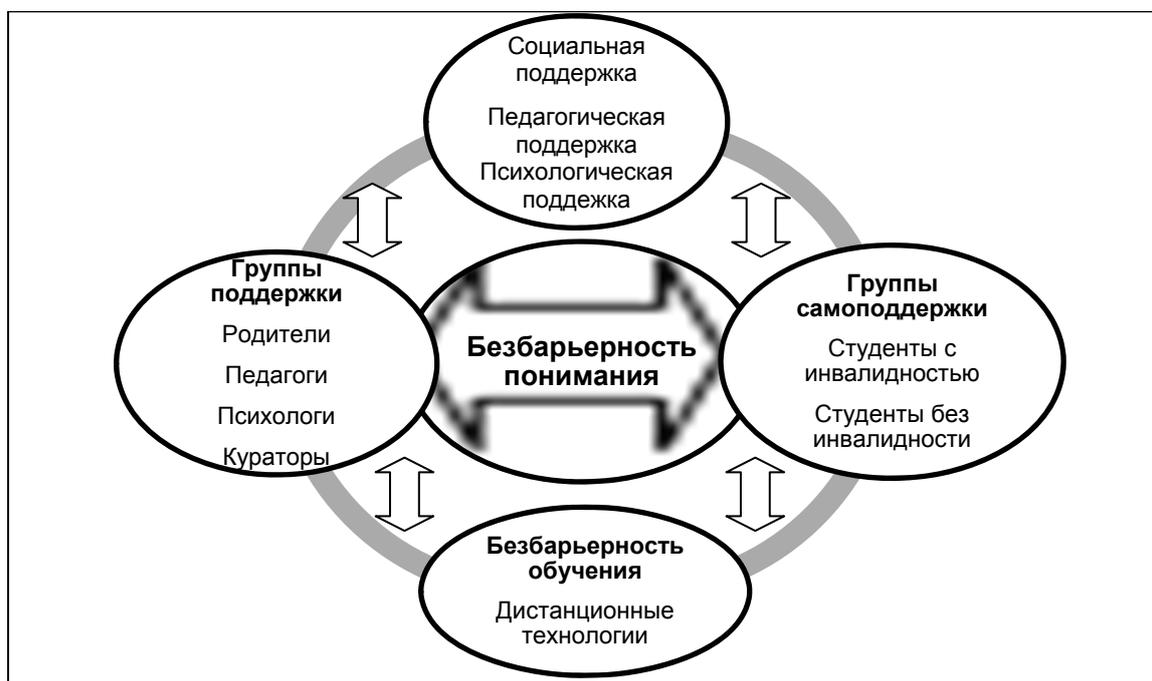


Рис. 2. Структура психолого-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью

Все компоненты данной структуры тесно взаимосвязаны между собой и представляют единый целостный процесс активного взаимодействия всех участников. Социальная поддержка студентов с инвалидностью направлена на расширение социальных контактов, что позволяет чувствовать единство с другими людьми; психологическая поддержка нацелена на позитивное содействие в преодолении трудностей и барьеров; педагогическая — на поддержку самостоятельности, ответственности и подготовку к будущей профессиональной деятельности. Такая форма помощи, как самоподдержка, используя ресурсы социальной, психологической и педагогической поддержки, в итоге способствует активному включению студентов с инвалидностью не только в образовательное пространство, но и позволяет менять, улучшать свою жизнь, развиваться как личность.

Обязательным условием предварительной разработки и последующего успешного внедрения системы психолого-педагогического сопровождения становится большая исследовательская работа с участием студентов с инвалидностью, которая позволяет выявить «болевые» точки в группах поддержки и самоподдержки, отследить эффективность реализуемых мероприятий, по необходимости их скорректировать. Предстоят глобальные исследования всех групп поддержки, самоподдержки и дальнейший анализ результативности их деятельности и эффективности внедрения дистанционных технологий при психолого-педагогическом сопровождении студентов с инвалидностью.

### Финансирование

Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований. Проект № 19-013-00904 «Развитие личности студентов с инвалидностью в условиях инклюзивного дистанционного обучения».

### Благодарности

Авторы выражают благодарность за помощь в организации и проведении исследования руководителю проекта «Развитие личности студентов с инвалидностью в условиях инклюзивного дистанционного обучения», к.п.н., профессору кафедры психологии и педагогики дистанционного обучения Айсмонтасу Б.Б.

## Литература

1. *Айсмонтас Б.Б., Одинцова М.А.* Инклюзивная образовательная среда вуза как ресурс для развития жизнестойкости и самоактивации студентов с инвалидностью // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 2. С. 29–41. doi:10.17759/pse.2018230204
2. *Александрова Л.А., Лебедева А.А.* Роль личности родителей в преодолении травмы студентами с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2014. № 2. С. 97–102.
3. *Гурова Е.В.* К вопросу о повышении информационно-коммуникативной компетенции преподавателей дистанционного обучения // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение): Материалы III Международной научно-практической конференции. М.: МГППУ, 2013. С. 180–183.
4. *Гурова Е.В.* Проблема психологической готовности преподавателя вуза к взаимодействию со студентами с ограниченными возможностями здоровья // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение): Материалы IV Международной научно-практической конференции. М.: МГППУ, 2014. С. 327–333.
5. *Гурова Е.В., Гребенникова Н.В.* Дистанционные технологии в обучении студентов с ОВЗ в высшей школе // Теория и практика дистанционного обучения учащихся и молодежи с ограниченными возможностями здоровья. III Всероссийская заочная научно-практическая конференция. Кемерово, 2016. С. 148–152.
6. *Гурова Е.В., Гребенникова Н.В.* Инклюзия в вузе: проблема готовности преподавателей // Высшее образование для XXI века: XIII Международная научная конференция. М.: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2016. С. 45–49.
7. *Знаков В.В.* Постигание в понимании мира человека // Человек. 2017. № 3. С. 33–47.
8. *Кузьмина Е.И.* Формирование позитивного мышления у студентов с ОВЗ с помощью дистанционных технологий // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение): Материалы III Международной научно-практической конференции. М.: МГППУ, 2013. С. 195.
9. *Одинцова М.А., Куляцкая М.Г.* Психологическое благополучие студентов с инвалидностью в инклюзивной среде смешанного обучения [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 2. С. 30–42. doi:10.17759/psyedu.2019110204
10. *Панюкова С.В., Саитгалиева Г.Г., Сергеева В.С.* Организация сетевого взаимодействия ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов с вузами-партнерами // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 2. С. 7–18. doi:10.17759/pse.2018230202
11. *Levitt J.M.* Developing a model of disability that focuses on the actions of disabled people // Disability & Society. 2017. Vol. 32. P. 735–747. doi:10.1080/09687599.2017.1324764

# Psychological and Pedagogical Support for Students with Disabilities in Inclusive Educational Environment of University

**Odintsova M.A.,**

*Ph.D. (Psychology), Associate Professor, professor of Department "Psychology and pedagogy of distance learning, Distance Learning Faculty of Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, mari505@mail.ru*

**Kuzmina E.I.,**

*Dean of Distance Learning Faculty, senior teacher of Department "Psychology and pedagogy of distance learning", Distance Learning Faculty of Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, kuzminaei@mgppu.ru*

**Aleksandrova L.A.,**

*Ph.D. (Psychology), Associate Professor of Department "Psychology and pedagogy of distance learning," of Distance Learning Faculty of Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ladaleksandrova@gmail.com*

**Lazareva V.M.,**

*Head of the Center of Support and Maintenance of electronic educational environment, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. lazarevavm@mgppu.ru*

---

The authors analyze the components of psychological and pedagogical support for students with disabilities in an inclusive educational environment of the University using as the example the Faculty of distance learning of MSUPE. It is shown that the active model of disability aimed at fostering students' own activity may become a basis of psychological and pedagogical support for university students with disabilities. Psychological and pedagogical support of students with disabilities includes a variety of forms (pedagogical, social, psychological support, self-support) aimed at enriching the psychological and pedagogical conditions of the educational environment through: 1) support groups organization and functioning; 2) self-support groups functioning; 3) creating an optimally accessible educational environment using distant technologies. The system of psychological and pedagogical support of students with disabilities can be built on the basis of «understanding relationships», suggesting barrier-free understanding, overcoming the stereotypes of disability and erroneous interpretations of the multidimensional world of persons having disabilities; the full participation and involvement in the experience of disability. The article provides data of empirical studies conducted by students with disabilities themselves in the framework of their master theses which allowed to detect the most problematic and resource zones in: 1) support groups (parents of students with disabilities); 2) readiness of students with disabilities to self-help, their self-activation and hardiness resources; 3) the role of inclusive distance educational environment to develop motivation and psychological well-being in all students: with and without disabilities.

**Keywords:** psychological and pedagogical support, students with disabilities, inclusive educational environment of university, proactive model of disability, barrier-free understanding.

---

## Funding

This work was supported by RFBR. Project № 19-013-00904 “Development of personality in students with disability in conditions of inclusive distance learning”.

### Acknowledgements

The authors are grateful to Aysmontas B.B., Ph.D., Professor of Psychology and Pedagogy of Distance Learning Faculty, Research Project Manager "Development of personality in students with disability in conditions of inclusive distance learning" for the assistance in our research organizing and conducting.

### References

1. Aismontas B.B., Odintsova M.A. Inklyuzivnaya obrazovatel'naya sreda vuza kak resurs dlya razvitiya zhiznestoikosti i samoaktivatsii studentov s invalidnost'yu [Educational Environment in University as a Resource for Resilience and Self-Activation in Students with Disabilities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2018. Vol. 23, no. 2, pp. 29–41. doi:10.17759/pse.2018230204. (In Russ., Abstr. in Engl.).
2. Aleksandrova L.A., Lebedeva A.A. Rol' lichnosti roditeli v preodolenii travmy studentami s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [The Personality Role of parents in overcoming trauma by Students with Disabilities]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta [Journal of Novosibirsk State University]*, Seriya: Psikhologiya, 2014, no. 2, pp. 97–102. (In Russ., Abstr. in Engl.).
3. Gurova E.V. K voprosu o povyshenii informatsionno-kommunikativnoi kompetentsii prepodavatelei distantsionnogo obucheniya [To the issue of improving the informational and communicational competence of distance learning teachers]. «*Psikhologicheskaya pomoshch' sotsial'no nezashchishchennym litsam s ispol'zovaniem distantsionnykh tekhnologii (internet-konsul'tirovanie i distantsionnoe obuchenie)*»: Materialy tret'ei Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [«*Psychological help to socially unprotected people with using distance technologies (internet-consulting and distance learning)*»]: Proceedings of the Third International Scientific and Practical Conference]. Moscow: MGPPU, 2013, pp. 180–183.
4. Gurova E.V. Problema psikhologicheskoi gotovnosti prepodavatelya vuza k vzaimodeistviyu so studentami s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [The Problem of Psychological readiness of University teachers to interaction with Students with Disabilities]. «*Psikhologicheskaya pomoshch' sotsial'no nezashchishchennym litsam s ispol'zovaniem distantsionnykh tekhnologii (internet-konsul'tirovanie i distantsionnoe obuchenie)*»: Materialy chetvertoi Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [«*Psychological help to socially unprotected people with using distance technologies (internet-consulting and distance learning)*»]: Proceedings of the Fourth International Scientific and Practical Conference]. Moscow: MGPPU, 2014, pp. 327–333.
5. Gurova E.V., Grebennikova N.V. Distantsionnye tekhnologii v obuchenii studentov s OVZ v vysshei shkole [Distance technologies in Teaching Students with Disabilities in High school]. «*Teoriya i praktika distantsionnogo obucheniya uchaschikhsya i molodezhi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya*». Tret'ya Vserossiiskaya zaochnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya [«*Theory and Practice of Distance learning of Students and Youth with Disabilities*»]. Third All-Russian distant Science and Practice Conference]. Kemerovo, 2016, pp. 148–152.
6. Gurova E.V., Grebennikova N.V. Inklyuziya v vuze: problema gotovnosti prepodavatelei [Inclusion in the University: the problem of teachers' readiness]. *Vysshee obrazovanie dlya dvadtsat' pervogo veka: vos'maya Mezhdunarodnaya nauchnaya konferentsiya* [«*High education for Twenty one Century*»]: Eighth international Science Conference]. Moscow: Publ. Mosk. gumanit. un-ta, 2016, pp. 45–49.

Одинцова М.А., Александрова Л.А., Кузьмина Е.И.,  
Лазарева В.М. Психолого-педагогическое  
сопровождение студентов с инвалидностью в  
инклюзивной образовательной среде вуза  
Психолого-педагогические исследования  
2019. Том 11. № 3. С. 114–127.

Odintsova M.A., Kuzmina E.I., Aleksandrova L.A., Lazareva  
V.M. Psychological and Pedagogical Support for Students  
with Disabilities in Inclusive Educational Environment of  
University  
Psychological-Educational Studies  
2019. Vol. 11, no. 3, pp. 114–127.

7. Znakov V.V. Postizhenie v ponimanii mira cheloveka [Comprehension in Understanding of the World of Human]. *Chelovek [Human]*, 2017, no. 3. pp. 33–47. (In Russ., Abstr. in Engl.).
8. Kuz'mina E.I. Formirovanie pozitivnogo myshleniya u studentov s OVZ s pomoshch'yu distantsionnykh tekhnologii [Formation of positive thinking in students with HIA using distance technologies]. «*Psikhologicheskaya pomoshch' sotsial'no nezashchishchennym litsam s ispol'zovaniem distantsionnykh tekhnologii (internet-konsul'tirovanie i distantsionnoe obuchenie)*»: Materialy tret'ei Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [«*Psychological help to socially unprotected people with using distance technologies (internet-consulting and distance learning)*»: Proceedings of the Third International Scientific and Practical Conference]. Moscow: MGPPU, 2013, p. 195.
9. Odintsova M.A., Kulyatskaya M.G. Psikhologicheskoe blagopoluchie studentov s invalidnost'yu v inklyuzivnoi srede smeshannogo obucheniya [Psychological well-being of students with Disabilities in an inclusive environment of blended learning]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2019. Vol. 11, no. 2, pp. 30–42. doi:10.17759/psyedu.2019110204. (In Russ., Abstr. in Engl.).
10. Panyukova S.V., Saitgalieva G.G., Sergeeva V.S. Organizatsiya setevogo vzaimodeistviya resursnykh uchebno-metodicheskikh tsentrov po obucheniyu invalidov s vuzami-partnerami [Establishing Network Interaction between Resource Training Centers for People with Disabilities and Partner Universities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2018. Vol. 23, no. 2, p. 7–18. doi:10.17759/pse.2018230202 (In Russ., Abstr. in Engl.).
11. Levitt J.M. Developing a model of disability that focuses on the actions of disabled people. *Disability & Society*, 2017. Vol. 32, pp. 735–747. doi:10.1080/09687599.2017.1324764

## Готовность преподавателей высшей школы к инклюзивному образованию

**Афанасьев Д.В.,**

*кандидат социологических наук, доцент, ректор ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет» (ЧГУ), Череповец, Россия, rector@chsu.ru*

**Денисова О.А.,**

*доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой дефектологического образования, директор Ресурсного учебно-методического центра, ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет» (ЧГУ), Череповец, Россия, denisova@indox.ru*

**Леханова О.Л.,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологического образования, заместитель директора Ресурсного учебно-методического центра, ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет» (ЧГУ), Череповец, Россия, lehanova@mail.ru*

**Поникарова В.Н.,**

*кандидат психологических наук, доцент кафедры дефектологического образования, сотрудник Ресурсного учебно-методического центра, ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет» (ЧГУ), Череповец, Россия, ponikarovavn@rambler.ru*

### Для цитаты:

*Афанасьев Д.В., Денисова О.А., Леханова О.Л., Поникарова В.Н. Готовность преподавателей высшей школы к инклюзивному образованию [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 128–142. doi: 10.17759/psyedu.2019110311*

### For citation:

Afanasiev D.V., Denisova O.A., Lekhanova O.L., Ponikarova V.N. Higher Education Teacher Readiness for Inclusive Education [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2019. Vol. 11, no. 3, pp. 128–142. doi: 10.17759/psyedu.2019110311. (In Russ., abstr. in Engl.)

Высшее образование инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья входит в число приоритетных задач государства и общества. Успешность решения задач профессионального образования и трудоустройства людей с ограничениями по здоровью определяется комплексом взаимосвязанных факторов, в число которых входит готовность сотрудников вузов к реализации практики инклюзивного высшего образования. Преподаватели, осуществляющие инклюзивное образование студентов с инвалидностью, должны обладать определенными профессиональными характеристиками. Согласно профессиональному стандарту, перечень профессиональных компетенций преподавателя высшей школы слабо раскрывает специфику деятельности специалиста в пространстве инклюзивного высшего образования. Имеющиеся исследования подтверждают необходимость более глубокого изучения вопроса диагностики и формирования готовности преподавателей высшей школы к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. В основу описанных в статье многолетних исследований была положена гипотеза о том, что подготовка преподавателей высшей школы к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования должна включать полный цикл мероприятий, в том числе

скрининговую диагностику, реализацию программы дополнительного образования, интервизию и консультативное сопровождение преподавателей, динамическое отслеживание уровня готовности. Исследование было проведено с 2013 по 2019 годы. Совокупная выборка исследования составила 562 человека — преподаватели и сотрудники 25 вузов Северо-Западного федерального округа. Репрезентативная выборка исследования составила 327 человек — преподаватели и сотрудники, которые прошли все этапы исследования. Результаты исследования позволяют оценить готовность преподавателей высшей школы к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования от предготовности до инклюзивной готовности включительно. Результаты формирующей части исследования показали, что общие и специфические характеристики личности, определяющие успешность деятельности в сфере инклюзивного высшего образования, возникают в процессе специального обучения, профессиональной деятельности в условиях инклюзии и при обязательном сопровождении преподавателей со стороны сотрудников ресурсных центров инклюзивного образования. Это приводит к увеличению доли преподавателей, положительно относящихся к инклюзивному образованию, демонстрирующих продуктивные копинг-стратегии, имеющих оптимальный, продвинутый и допустимый уровень готовности к инклюзивному высшему образованию.

**Ключевые слова:** инклюзивное высшее образование, готовность к инклюзивному образованию, студенты с инвалидностью, ресурсный учебно-методический центр, Северо-Западный федеральный округ.

Высшее образование инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья входит в число приоритетных задач государства и общества [7]. Концептуально развитие качества и доступности высшего образования для лиц с инвалидностью в Российской Федерации включает системные изменения деятельности вузов, реализацию федеральных инициатив и проектов [16].

Успешность решения задач профессионального образования и трудоустройства людей с ограничениями по здоровью определяется комплексом взаимосвязанных факторов, в число которых входит готовность сотрудников вузов к реализации практики инклюзивного высшего образования [5; 15; 23]. Преподаватели, осуществляющие инклюзивное образование студентов с инвалидностью, должны обладать определенными профессиональными характеристиками.

Согласно профессиональному стандарту [20], перечень профессиональных компетенций преподавателя высшей школы слабо раскрывает специфику деятельности специалиста в пространстве инклюзивного высшего образования. Профессиональный стандарт определяет общий контекст готовности преподавателей к разработке научно-методического обеспечения и использованию обоснованных форм, методов, приемов образования с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных особенностей обучающихся.

В то же время в существующих исследованиях определено, что профессиональная деятельность в условиях инклюзивного образования включает целый комплекс взаимосвязанных характеристик. Так, Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. [3; 4] выделяют в структуре готовности к инклюзивному образованию профессиональную составляющую и психологическую готовность. В качестве компонентов первой выделяются знания и навыки в сфере особых образовательных потребностей, методик и технологий образования и взаимодействия, умение моделировать образовательный процесс и использовать вариативность в процессе обучения. Структура психологической готовности, по мнению авторов, в качестве приоритета содержит эмоциональное принятие детей с

различными типами нарушений в развитии, готовность включать их в деятельность и удовлетворенность собственной педагогической деятельностью. В работах Айсмонтаса

Б.Б., Одинцовой М.А., Панюковой С.В., Саитгалиевой Г.Г. [1; 2] определено содержание деятельности сотрудников вузов в сфере сопровождения обучения студентов с инвалидностью. Исследования Волосниковой Л.М., Ефимовой Г.З., Огородновой О.В. [6] показали, что отсутствие специальных профессиональных навыков у преподавателей является одним из существенных рискогенных факторов в расширении инклюзивных образовательных практик. Сорокин Н.Ю., Луковенко Т.Г. [21] указывают на высокую степень значимости специальных профессиональных компетенций для инклюзивного образования, определяя, что на современном этапе преподаватели вузов оценивают собственный уровень готовности к работе со студентами с инвалидностью как недостаточный. Хитрюк В.В. [22], рассматривая готовность педагогов к инклюзивному образованию, описывает ее через термин «инклюзивная готовность», определяя ее составным компонентом инклюзивной культуры педагога. В структуре инклюзивной готовности автор описывает комплекс компетенций, предопределяющих намерения и способность к эффективной профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства, и выделяет ряд компонентов готовности: информационно-компетентностный, эмпатический или эмоционально-нравственный, мотивационный или установочно-поведенческий и операционно-действенный. В реализованных нами ранее исследованиях [8; 9; 10; 11; 12; 14; 17; 18] определено, что педагоги инклюзивного образования наиболее успешны, если они имеют базовое профессиональное образование по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». Оценка состояния компонентов (ценностно-мотивационного, когнитивного, операционного и аффективного) готовности педагогов дошкольного и школьного образования к включению детей с ОВЗ в образовательное пространство учреждения показала, что примерно 40% современных педагогов общеобразовательных учреждений (и школьных, и дошкольных) не готовы к осуществлению инклюзивного образования: они плохо ориентируются в особенностях развития детей с отклонениями в развитии, не хотят принимать и понимать индивидуальное своеобразие и особые образовательные потребности детей с ОВЗ, не способны воздействовать на родительскую позицию и отношение здоровых детей к факту наличия в детском коллективе ребенка с особыми образовательными потребностями. При этом до настоящего времени не определено, как влияют реализуемые программы дополнительного образования в сфере инклюзивного высшего образования на готовность преподавателей высшей школы к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, какими методами можно отследить эффективность таких программ и как оценить состояние формируемых в ходе реализации программ КПК умений и навыков в процессе их применения в инклюзивном образовательном пространстве вуза. Выявленное противоречие определило цель, задачи и содержание реализованного исследования.

Специфика готовности преподавателей высшей школы к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования изучалась на базе РУМЦ СЗФО ЧГУ (ФБГОУ ВО «Череповецкий государственный университет») и вузов-партнеров Северо-Западного федерального округа. Диагностический скрининг проводился в 2013, 2016 и 2019 годах. Генеральная выборка исследования составила 562 человека — преподаватели и сотрудники 25 вузов Северо-Западного федерального округа. Репрезентативная выборка исследования составила 327 человек — преподаватели и сотрудники, которые прошли все этапы исследования.

В основу исследования была положена гипотеза о том, что подготовка преподавателей высшей школы к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования должна включать полный цикл мероприятий, в том числе

скрининговую диагностику, реализацию программы дополнительного образования, интервизию и консультативное сопровождение преподавателей, динамическое отслеживание уровня готовности.

Под готовностью преподавателей высшей школы к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования мы понимаем особенности развития личности педагога, которые обеспечивают высокий уровень профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства [18].

Для выявления специфики инклюзивной готовности преподавателей высшей школы нами использовался комплекс взаимодополняющих методик (в том числе авторских): опросник «Ваше отношение к инклюзивному высшему образованию»; оценка профессионально-значимых качеств педагога инклюзивного высшего образования; оценка наиболее проблемных ситуаций в профессиональной деятельности педагога инклюзивного высшего образования, выбор копинг-стратегий; оценка факторов риска в профессиональной деятельности педагога инклюзивного высшего образования и уровня фрустрационной толерантности [19]. Поскольку одной из задач исследования было скрининговое изучение специфики инклюзивной готовности преподавателей высшей школы, поэтому комплекс взаимодополняющих методик использовался в формате экспресс-диагностики. Это предполагало вариативность инструкций при выполнении диагностических заданий, что позволяло сократить время обследования и увеличить объем выборки. Обследование проводилось в режиме онлайн или офлайн, диагностические материалы представлялись как в электронном, так и в печатном виде.

При заполнении опросника «Ваше отношение к инклюзивному высшему образованию» респондентам предлагалось выбрать несколько наиболее важных, с их точки зрения, утверждений, касающихся инклюзивного образования и инклюзивного высшего образования в частности. Число утверждений не ограничивалось, но в случае надобности могло быть сокращено до трех. При необходимости было возможно ограничиться только выбором наиболее значимых утверждений без выбора вариантов ответов. Методика позволяет выявить самые значимые утверждения для той или иной выборки, особенности отношения к инклюзивному образованию и инклюзивному высшему образованию в частности.

Оценка сформированности профессионально-значимых качеств (ПВК) в экспресс-варианте предполагала выбор наиболее сформированных (с точки зрения респондента) ПВК. Данные опросника, построенного на результатах экспертной оценки, дали возможность оценить ПВК с точки зрения конкретных респондентов, при необходимости — сделать вывод о степени их сформированности. Оценка наиболее проблемных ситуаций в профессиональной деятельности преподавателя инклюзивного высшего образования в экспресс-варианте предполагала выбор только наиболее сложных ситуаций. Затем респондент выбирал копинг-стратегию, которую чаще использовал для разрешения проблемных ситуаций в своей профессиональной деятельности. Результаты этой методики дали представление о наиболее проблемных ситуациях и видах деятельности у преподавателей высшей школы, а также предпочитаемые ими копинг-стратегии в инклюзивном образовательном пространстве. Оценка факторов риска в профессиональной деятельности педагога инклюзивного высшего образования также предполагала выбор самых значимых факторов риска. Их число указывало на уровень фрустрационной толерантности.

Для оценки результатов нами использовались обобщенные диагностические показатели уровней инклюзивной готовности преподавателей высшей школы: оптимальный (соответствует инклюзивной готовности), продвинутый (соответствует условной готовности осуществлять профессиональную деятельность в условиях

инклюзивного образовательного пространства), допустимый (соответствует предготовности), критический (соответствует субготовности).

Формирующий этап исследования включал проектирование и реализацию программы дополнительного образования (КПК) «Инклюзивное образование в вузе», сопровождение педагогов в процессе профессиональной деятельности в инклюзивном образовательном пространстве вуза и оценку динамических показателей в состоянии готовности преподавателей высшей школы к инклюзивному высшему образованию.

Представим результаты оценки готовности преподавателей высшей школы к профессиональной деятельности в пространстве инклюзивного высшего образования.

Результаты опросника «Ваше отношение к инклюзивному высшему образованию» показывают, что наиболее значимыми утверждениями (выбранными не менее, чем третьей частью респондентов), являлись следующие:

- в 2013 году — личное отношение к инклюзивному высшему образованию, препятствия к реализации инклюзивного высшего образования, перспективы инклюзивного высшего образования в нашей стране;

- в 2016 году — знания об инклюзивном высшем образовании, его влияние на личность педагога, выбор образовательного учреждения с инклюзивным статусом для своих детей;

- в 2019 году — препятствия к реализации инклюзивного высшего образования в целом, перспективы инклюзивного высшего образования в нашей стране, препятствия для реализации инклюзивного высшего образования в конкретном образовательном учреждении.

Анализ полученных данных показывает, что «отрицательное отношение к инклюзивному высшему образованию (ИВО)» показала примерно десятая часть общей выборки (12%). Динамика отрицательного отношения к ИВО изменялась незначительно — от 11 до 10%, только в 2016 г. 14% испытуемых высказали отрицательное отношение к ИВО. «Скорее отрицательное отношение к ИВО» отмечено примерно у пятой части испытуемых (19%). Динамика показывает устойчивое снижение числа респондентов со скорее отрицательным отношением — от 21% в 2013 г. до 18% в 2016 и 2019 гг. «Скорее положительное отношение к ИВО» зафиксировано примерно у половины участников опроса — 45% в целом по выборке. Динамика указывает на повышение числа респондентов от 40% в 2013 г. до 51% в 2019 г. «Положительное отношение к ИВО» зафиксировано более чем у пятой части респондентов — 24% в целом по выборке. Динамика указывает на снижение числа респондентов (по данному показателю) от 28% в 2013 г. до 21% в 2019 г. при устойчивом росте количества респондентов со скорее положительным отношением к ИВО. В целом количество респондентов со «скорее положительным отношением к ИВО» и «положительным отношением к ИВО» в сумме значительно превышает число респондентов с отрицательным отношением.

Использование критерия  $\chi^2$  позволило отметить статистически значимые различия между данными 2013 и 2016 гг. на уровне тенденции ( $\chi^2=8,2$ , значимо при  $p \leq 0,05$ ).

Оценка сформированности профессионально значимых качеств (ПВК) стабильно указывает на сформированность необходимых и значимых ПВК педагога инклюзивного высшего образования. Наиболее востребованными ПВК были:

- в 2013 году — способность понимать людей, причины их поступков, роль каждого человека в группе и взаимоотношения между ними, умение формировать и поддерживать благоприятный социально-психологический климат в коллективе (необходимые качества) — 9,5 ранги;

- в 2016 году — уравновешенность, самообладание (значимое качество) — 10 ранг;

– в 2019 году — умение согласовывать свою работу с работой других (необходимое качество) и способность действовать в экстремальных (чрезвычайных) ситуациях (значимое качество) — 9,5 ранги.

По выборке в целом наиболее высокие ранги получили способность понимать людей, причины их поступков, роль каждого человека в группе и взаимоотношения между ними, умение формировать и поддерживать благоприятный социально-психологический климат в коллективе (необходимые качества) — 9,5 ранги, и уравновешенность, самообладание (значимое качество) — 8 ранг. Выбранные качества можно охарактеризовать как эмпатийные, коммуникативные, позволяющие регулировать психоэмоциональное состояние.

Статистически значимые различия получены при использовании критерия корреляции рангов Спирмена между данными 2016 и 2019 гг. ( $r=0,87$ , значимо при  $p \leq 0,01$ ).

Анализ результатов выбора проблемных ситуаций в профессиональной деятельности в сфере инклюзивного высшего образования позволил сделать выводы, что в 2013 году наиболее проблемными ситуациями явились развивающая и адаптационная работа, разработка адаптированных образовательных программ (АОП) и разработка индивидуальных образовательных маршрутов — 9 ранг;

– в 2016 году — развивающая и адаптационная работа и педагогическое консультирование (7,5 ранг), разработка индивидуальных образовательных маршрутов (9 ранг), реабилитация средствами профессионального образования — 10 ранг;

– в 2019 году — развивающая и адаптационная работа (8 ранг), разработка индивидуальных образовательных маршрутов (9 ранг), групповая форма организации образовательного процесса в инклюзивных группах — 10 ранг.

В целом по выборке наиболее проблемными ситуациями оказались разработка индивидуальных образовательных маршрутов (8 ранг), развивающая и адаптационная работа (9 ранг).

Наиболее сложными ситуациями являются те, которые требуют специальных знаний и навыков в области инклюзивного образования.

Статистически значимые различия получены при использовании критерия корреляции рангов Спирмена между данными 2013 и 2016 гг. ( $r=0,77$ , значимо при  $p \leq 0,05$ ); между данными 2013 и 2019 года ( $r=0,75$ , значимо при  $p \leq 0,05$ ); между данными 2016 и 2019 года ( $r=0,65$ , значимо при  $p \leq 0,05$ ).

Анализ выбора стратегий решения проблемных ситуаций показал, что в целом по группе наиболее востребованными стратегиями являются решение проблемы и поиск социальной поддержки. Эти стратегии выбрали по 39% респондентов. Стратегию «избегания проблемы» предпочитают 22% испытуемых. Динамика выбора стратегий решения проблемных ситуаций позволяет отметить, что в 2016 г. наиболее востребованной явилась стратегия решения проблемы — ее выбрали 50% респондентов. Стратегия «поиск социальной поддержки» была более всего востребована в 2013 г. — ее выбрали 51% респондентов. Стратегия «избегания проблемы» чаще всего использовалась в 2016 г. — 23% респондентов.

Использование критерия  $\chi^2$  позволило отметить отличия между данными в выборе стратегий 2013 и 2016 гг. ( $\chi^2=28,8$ , значимо при  $p \leq 0,001$ ) и данными 2013 и 2019 гг. ( $\chi^2=18,7$ , значимо при  $p \leq 0,001$ ).

Особенности выбора стратегий позволяют сделать вывод, что в ситуациях, которые имеют более низкие ранги и более низкую степень проблемности, как правило, выбираются более продуктивные стратегии — решение проблемы. В то же время более трудные ситуации разрешаются через использование менее продуктивных стратегий — избегание, поиск социальной поддержки.

Анализ факторов риска в профессиональной деятельности показал, что ведущим фактором риска в профессиональной деятельности в сфере инклюзивного высшего образования в 2013 году был назван фактор «Чрезмерно интенсивное общение в профессиональной деятельности». Он получил 6 ранг из шести возможных. В 2016 году большинство респондентов отметили, что наиболее значимым фактором риска являются информационные перегрузки в профессиональной деятельности. Он также получил 6 ранг из шести возможных. В 2019 году как наиболее значимый фактор риска были отмечены повышенные физические и эмоциональные нагрузки в профессиональной деятельности. Этот фактор также получил наивысший ранг. В целом по группе самыми значимыми факторами риска явились: чрезмерно интенсивное общение в профессиональной деятельности, экстремальные ситуации и информационные перегрузки в профессиональной деятельности. Они получили четвертый, пятый и шестой ранги соответственно.

Статистически значимые различия получены при использовании критерия корреляции рангов Спирмена между данными 2013 и 2019 года ( $r=0,85$ , значимо при  $p \leq 0,05$ ).

Динамика изучения фрустрационной толерантности в изучаемой группе показала, что наиболее высокий уровень отмечался в 2019 г. и составлял 29%. Больше всего респондентов (51%) показали средний уровень в 2013 г. В 2016 г. низкий уровень фрустрационной толерантности был выявлен у 36% респондентов. В целом по выборке высокий уровень фрустрационной толерантности выявлен примерно у трети респондентов. Примерно у пятой части респондентов отмечается низкий уровень фрустрационной толерантности.

Использование критерия  $\chi^2$  позволило отметить статистически значимые отличия между данными по уровню фрустрационной толерантности между 2013 и 2016 гг. ( $\chi^2=13,85$ , значимо при  $p \leq 0,001$ ) и данными 2016 и 2019 гг. ( $\chi^2=6,28$ , значимо при  $p \leq 0,05$ ).

Формирующая часть исследования была реализована в период с 2017 по 2019 гг. Подготовка преподавателей высшей школы для работы с лицами, имеющими инвалидность и ограниченные возможности здоровья, велась в рамках реализуемых Череповецким государственным университетом программ повышения квалификации «Инклюзивное образование в вузе» (72 ч.). В ходе реализации программы для вузов Северо-Западного федерального округа учитывался разный стартовый уровень готовности преподавателей к инклюзивному высшему образованию, связанный как с профилем профессиональных интересов, так и с их личным опытом решения проблемы обеспечения доступности и качества высшего образования для инвалидов и лиц с ОВЗ. Для формирования готовности преподавателей высшей школы к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования нами были разработаны:

- общее и вариативное содержание программы, цикл мероприятий по сопровождению преподавателей (консультации и интервью);
- программы тренинговых занятий по вовлечению сотрудников вузов в решение проблем инклюзивного высшего образования и формированию принимающей позиции;
- комплект учебно-методических материалов [13];
- рабочая тетрадь по формированию готовности к инклюзивному образованию [18];
- тестовые задания;
- презентационные материалы;
- ссылки на полезные интернет-ресурсы.

В качестве одного из средств формирования инклюзивной готовности нами использовалась рабочая тетрадь. Рабочая тетрадь «Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию» состоит из 5 частей, которые применяются для формирования

как отдельных компонентов готовности, так и формирования инклюзивной готовности в целом. Первая часть предназначена преимущественно для формирования ценностно-мотивационного компонента готовности; вторая — когнитивного, третья — поведенческого, четвертая — для профилактики профессионального выгорания, пятая часть представляет собой портфолио, в котором участники подводят итоги личностного развития на протяжении всего учебного процесса. Рабочая тетрадь представлена в печатном и электронном вариантах.

Программа ориентирована на качественное изменение профессиональных компетенций преподавателей вуза в области образования лиц с ОВЗ и инвалидностью в инклюзивном образовательном пространстве. Построение образовательного процесса по реализации программы было выстроено в соответствии с рядом принципов: аксиологичность, компетентность, комплексность, дифференцированность, субъектность, целостность, компенсаторность, адаптивность, информативность, интегративность, инструментальность.

Основными модулями программы выступили следующие тематические блоки: современные тенденции развития инклюзивного образования; нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования; специальные условия инклюзивного образования лиц с ОВЗ в учреждениях высшего образования; адаптированные образовательные программы; учебно-методическое обеспечение высшего инклюзивного образования; обеспечение доступности зданий и сооружений, образовательных услуг для лиц с ОВЗ и инвалидностью в вузе; психологическое сопровождение адаптации лиц с ОВЗ и инвалидностью к обучению в вузе; условия социализации обучающихся с ОВЗ в вузе; профориентационная работа; система высшего образования Вологодской области как эффективный ресурс профессионального самоопределения инвалидов и лиц с ОВЗ; особенности психического развития; восприятия, хранения и переработки информации лицами с ОВЗ и инвалидностью с сенсорными, двигательными, интеллектуальными, комплексными нарушениями и соматическими заболеваниями обучающихся в вузе; альтернативные системы и средства коммуникации в образовании лиц с ОВЗ и инвалидностью в вузе; образование в вузе как ресурс реабилитации лиц с сенсорными, двигательными, интеллектуальными, комплексными нарушениями и соматическими заболеваниями; социокультурная адаптация и реабилитация лиц с ОВЗ и инвалидностью в вузе; психологическое сопровождение педагогов, реализующих инклюзивное образование в вузе; профилактика профессионального выгорания; формирование копинг-стратегий; тренинг по принятию студента с ОВЗ и инвалидностью в инклюзивном образовательном пространстве вуза.

Подведем итоги изучения динамики инклюзивной готовности преподавателей высшей школы к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования (см. табл.).

Таблица

Результаты диагностики инклюзивной готовности

Уровни готовности	Годы			Обобщенные данные
	2013	2016	2019	
Оптимальный	17	13	20	17
Продвинутый	21	23	36	29
Допустимый	40	39	26	35
Критический	22	25	18	19

Наибольшее количество респондентов с оптимальным уровнем инклюзивной готовности отмечено в 2019 году и составляет 20% соответственно. Наибольшее количество

респондентов с «продвинутым» уровнем инклюзивной готовности также отмечено в 2019 году — 36%. Наибольшее количество респондентов с «допустимым» уровнем инклюзивной готовности отмечено в 2016 году — 39%. Наибольшее количество респондентов с «критическим» уровнем инклюзивной готовности также отмечено в 2016 году — 39%. В целом по группе «оптимальный» уровень инклюзивной готовности выявлен у 17% респондентов; «продвинутый» уровень — у 29%; «допустимый» уровень отмечен у 35% респондентов; у 19% выявлен «критический» уровень инклюзивной готовности.

Использование критерия  $\chi^2$  позволило отметить статистически значимые отличия между данными по уровню инклюзивной готовности между 2013 и 2019 гг. ( $\chi^2=16,19$ , значимо при  $p \leq 0,01$ ) и данными 2016 и 2019 гг. ( $\chi^2=17,41$ , значимо при  $p \leq 0,001$ ).

Таким образом, можно выделить предготовность (допустимый уровень) педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного высшего образования, условную готовность (продвинутый уровень) педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования и инклюзивную готовность (оптимальный уровень) как генетические фазы развития профессиональной готовности педагога. Субготовность (критический уровень) можно рассматривать как начальный этап формирования предготовности.

Инклюзивная готовность характеризуется успешным выполнением профессиональных обязанностей, отмечается полный объем освоения профессионально важных качеств педагога инклюзивного высшего образования с их творческим переосмыслением. Характерна высокая значимость профессиональной деятельности педагога инклюзивного высшего образования. Предпочитаемые копинг-стратегии преодоления проблемных ситуаций — решение проблемы и обращение за помощью. Как правило, педагогам свойственна высокая фрустрационная толерантность.

Условная инклюзивная готовность характеризуется адекватным выполнением профессиональных обязанностей педагога высшего инклюзивного образования. Объем освоения профессионально важных качеств является достаточным для осуществления профессиональной деятельности, но не предполагает творческого переосмысления и расширения. Значимость профессиональной деятельности педагога инклюзивного высшего образования — умеренная. Предпочитаемая копинг-стратегия преодоления проблемных ситуаций — обращение за помощью. Фрустрационная толерантность — средняя.

Предготовность характеризуется определенными трудностями выполнения профессиональных обязанностей. Объем освоения профессионально важных качеств является недостаточным для осуществления профессиональной деятельности, не предполагает его переосмысления и пополнения. Сформированы преимущественно значимые ПВК. В ряде случаев отмечаются недопустимые качества. У этой группы педагогов значимость профессиональной деятельности низкая и умеренная. Предпочитаемые копинг-стратегии преодоления проблемных ситуаций — обращение за помощью и/или избегание. Фрустрационная толерантность средняя и низкая, с формированием явлений эмоционального и профессионального выгорания.

Субготовность характеризуется неполным объемом ПВК и/или начальной стадией их формирования. Выбор непродуктивного копинг-поведения не обеспечивает оптимальное функционирование личности педагога в условиях инклюзивного образования. Предпочитаемая копинг-стратегия преодоления проблемных ситуаций — избегание. Фрустрационная толерантность преимущественно низкая, с выраженными симптомами эмоционального и профессионального выгорания.

Таким образом, общие и специфические характеристики личности, определяющие успешность деятельности в сфере инклюзивного высшего образования, возникают в процессе специального обучения, профессиональной деятельности в условиях инклюзии и при обязательном сопровождении преподавателей со стороны сотрудников ресурсных

центров инклюзивного образования. Это приводит к увеличению доли преподавателей, положительно относящихся к инклюзивному образованию, демонстрирующих продуктивные копинг-стратегии, имеющих оптимальный, продвинутый и допустимый уровень готовности к инклюзивному высшему образованию.

Итак, готовность преподавателей высшей школы к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования является результатом профессионального и личностного развития. Это специфическое психическое новообразование личности преподавателя, осуществляющего инклюзивное высшее образование. Сама готовность является сложным образованием, структурно включающим различные контексты личности, а генетически — субготовность, предготовность, условную и, наконец, инклюзивную готовность личности.

Специфика инклюзивной готовности у преподавателей высшей школы заключается не только в сложной структурной и генетической составляющей, но и иерархичности отдельных компонентов. Это позволяет рассматривать готовность к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования как личностное новообразование, как сложную систему, которая поддается формированию, целенаправленному изменению в условиях специально организованного обучения. Нами разработано организационно-методическое и содержательное обеспечение формирования инклюзивной готовности. Особое внимание уделено не просто формированию инклюзивной готовности, но и ее поддержанию на определенном уровне в течение всего периода профессиональной деятельности преподавателей высшей школы. Нами выделен и раскрыт ряд условий, которые позволяют повысить эффективность формирования готовности к инклюзивному образованию у преподавателей высшей школы. Результаты изучения динамики инклюзивной готовности преподавателей высшей школы позволяют отметить, что трудности, которые фиксировались на этапе стартовой диагностики, преодолеваются. Тем не менее сохраняется определенное число преподавателей, имеющих невысокие показатели готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Таким образом, полученные результаты исследования позволили сделать вывод о том, что готовность к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного высшего образования представляет собой поддающуюся позитивному воздействию характеристику и имеет сложную структуру. Динамика позитивных изменений готовности возможна в условиях целенаправленного образовательного процесса, построенного с учетом стартового уровня готовности и системного сопровождения преподавателей. Реализация программ курсов повышения квалификации «Инклюзивное высшее образование» доказала их методическую состоятельность и эффективность.

## Литература

1. *Айсмонтас Б.Б., Одинцова М.А.* Социально-психологическое сопровождение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 71–80. doi:10.17759/pse.2017220109
2. *Айсмонтас Б.Б., Панюкова С.В., Сайтгалиева Г.Г.* Учебно-методическое сопровождение обучения студентов с инвалидностью в вузе // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 60–70. doi:10.17759/pse.2017220108
3. *Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л.* Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.
4. *Алехина С.В.* Психолого-педагогические исследования инклюзивного образования в практике подготовки магистрантов // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 70–78. doi:10.17759/pse.2015200308

5. *Аржаных Е.В.* Высшее профессиональное образование для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: статистический анализ // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 150–160. doi:10.17759/pse.2017220117
6. *Волосникова Л.М., Ефимова Г.З., Огороднова О.В.* Риски образовательной инклюзии: опыт регионального исследования Тюменского государственного университета // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 1. С. 98–105. doi:10.17759/pse.2017220112
7. Государственная программа «Доступная среда» на 2011–2025 годы, утвержденная постановлением Правительства Российской Федерации от 1 декабря 2015 года № 1297 [Электронный ресурс] // URL: <http://gov.garant.ru/document?id=71165834&byPara=1&sub=13> (дата обращения: 04.07.2019)
8. *Денисова О.А., Леханова О.Л.* Инклюзивное образование студентов с инвалидностью в региональном многопрофильном вузе на примере Череповецкого государственного университета // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 1. С. 119–129. doi:10.17759/pse.2017220114
9. *Денисова О.А., Леханова О.Л., Поникарова В.Н.* Дополнительное профессиональное образование педагогов для инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2013. № 3. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2013/n3/62469.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n3/62469.shtml) (дата обращения: 04.07.2019)
10. *Денисова О.А., Поникарова В.Н., Леханова О.Л.* Личностно-ориентированные технологии формирования готовности педагогов к осуществлению инклюзивного образования // Личностно-ориентированные технологии в образовании как фактор безопасного развития личности: монография / Под ред. В.Г. Маралова, Н.В. Гольцовой. Череповец: ЧГУ, 2014. С. 256–270.
11. *Денисова О.А., Поникарова В.Н., Леханова О.Л.* Подготовка педагогических кадров к осуществлению инклюзивного образования // Вестник Череповецкого государственного университета. 2012. Т. 1. № 4 (42). С. 109–112.
12. *Денисова О.А., Поникарова В.Н., Леханова О.Л.* Стратегия и тактики подготовки педагогов инклюзивного образования // Дефектология. 2012. № 3. С. 81–89.
13. Инклюзивное образование в ВУЗе: комплект учебно-методических материалов программы курсов повышения квалификации сотрудников образовательных организаций высшего образования, расположенных на территории Северо-Западного федерального округа / Сост. О.Л. Леханова; под ред. О.А. Денисовой. Череповец: ЧГУ, 2017. 259 с.
14. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в Вологодской области: Состояние, перспективы, пути развития: Монография / Букина И.А., Денисова О.А., Леханова О.Л., Поникарова В.Н. и др. Череповец: ЧГУ, 2016. 225 с.
15. *Курбангалеева Е.Ш., Веретенников Д.Н.* Доступность высшего профессионального образования инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 169–180. doi:10.17759/pse.2017220119
16. *Марголис А.А., Рубцов В.В., Серебрянникова О.А.* Концепция проекта развития качества и доступности высшего образования для лиц с инвалидностью в Российской Федерации // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 10–17. doi:10.17759/pse.2017220103
17. *Поникарова В.Н.* Диагностика готовности к осуществлению педагогической деятельности в интегрированном/инклюзивном образовании // Вестник Череповецкого государственного университета. 2013. № 4 (51). Т. 1. С. 130–133.

18. Поникарова В.Н. Динамика готовности педагогов к инклюзивному образованию: этапы, особенности и тенденции: монография. Курск: Университетская книга, 2019. 122 с.
19. Поникарова В.Н. Специфика использования различных диагностических программ // Образование и право. № 2. 2019. С. 294–299.
20. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 сентября 2015 г. № 608н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования"» [Электронный ресурс] // URL: <https://base.garant.ru/71202838/> (дата обращения: 04.07.2019).
21. Сорокин Н.Ю., Луковенко Т.Г. Готовность профессорско-преподавательского состава к обучению инвалидов в вузе // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 2. С. 68–76. doi:10.17759/pse.2018230208
22. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования: монография. Беларусь, Барановичи: БарГУ, 2015. 276 с.
23. Ямбург Е.Ш. Профессиональный рост учителя: оценка и ответственность // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 4. С. 5–6. doi:10.17759/pse.2017220401

## Higher Education Teacher Readiness for Inclusive Education

**Afanasiev D.V.,**

*PhD (Sociology), associate Professor, Rector of the Cherepovets state University, Russia, Cherepovets, rector@chsu.ru*

**Denisova O.A.,**

*Doctor (Pedagogy), Professor, head of the Department of special education, Director resource educational and methodical center, Cherepovets State University, Russia, Cherepovets, denisova@indox.ru*

**Lekhanova O.L.,**

*Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of special education, deputy Director resource educational and methodical center, Cherepovets State University, Russia, Cherepovets, lehanovao@mail.ru*

**Ponikarova V.N.,**

*Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Department of special education, specialist resource educational and methodical center, Cherepovets State University, Russia, Cherepovets, ponikarovavn@rambler.ru*

---

Higher education of persons with disabilities and persons with disabilities is among the priorities of the state and society. The solution of the task of vocational education and employment of people with disabilities is determined by a complex of interrelated factors, including the readiness of university staff to implement the practice of inclusive higher education. Teachers engaged in the inclusive education of students with disabilities must have

certain professional characteristics. According to the professional standard, the list of professional competencies of a higher education teacher weakly reveals the specifics of the activities of a specialist in the area of inclusive higher education. Available studies confirm the need for a deeper study of the issue of diagnostics and the formation of readiness of university teachers for professional activities in an inclusive education. The long-term studies described in the article were based on the hypothesis that training university teachers for professional activities in an inclusive education environment should include a full cycle of activities including screening diagnostics, the implementation of an additional education program, group support and advisory support, and dynamic tracking of the level of readiness. The study was implemented from 2013 to 2019. The total sample of the study was 562 people, teachers and employees of 25 universities of the North-West Federal District. A representative sample of the study was 327 people, teachers and staff who went through all stages of the study. The results of the study make it possible to assess the readiness of higher school teachers for professional activities in an inclusive education from pre-readiness to inclusive readiness inclusive. The results of the formative part of the study showed that the general and specific personality characteristics that determine the success of activities in the field of inclusive higher education arise in the process of special education, professional activity in the context of inclusion and with mandatory support of teachers from the staff of inclusive education resource centers. This leads to an increase in the proportion of university teachers who have a positive attitude towards inclusive education, demonstrating productive coping strategies, an optimal, advanced and acceptable level of readiness for inclusive higher education.

**Keywords:** higher inclusive education, readiness for inclusive education, students with disabilities, resource educational and methodical center, the North-West Federal district.

## References

1. Aysmontas B.B., Odintsova M.A. Sotsial'no-psikhologicheskoye soprovozhdeniye studentov s invalidnost'yu i ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Social Psychological Support of Students with Disabilities], *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye [Psychological Science and Education]*, 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 71–80. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/pse.2017220109.
2. Aysmontas B.B., Panyukova S.V., Saitgaliyeva G.G. Uchebno-metodicheskoye soprovozhdeniye obucheniya studentov s invalidnost'yu v vuze [Academic Support of Students with Disabilities in University]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye [Psychological Science and Education]*, 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 60–70. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/pse.2017220108.
3. Alekhina S.V., Alekseyeva M.N., Agafonova Ye.L. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoy faktor uspekhov inklyuzivnogo protsessa v obrazovanii [Preparedness of Teachers as the Main Factor of Success of the Inclusive Process in Education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye [Psychological Science and Education]*, 2011, no. 1, pp. 83–92. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Alekhina S.V. Psikhologo-pedagogicheskiye issledovaniya inklyuzivnogo obrazovaniya v praktike podgotovki magistrantov [Psycho-pedagogical Research of Inclusive Education in the Undergraduates Training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye [Psychological Science and Education]*, 2015. Vol. 20, no. 3, pp. 70–78. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/pse.2015200308.
5. Arzhanykh Ye.V. Vyssheye professional'noye obrazovaniye dlya lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i invalidnost'yu: statisticheskiy analiz [Higher Education in Persons with Disabilities: Statistical Analysis]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye [Psychological Science and Education]*, 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 150–160. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/pse.2017220117.

6. Volosnikova L.M., Yefimova G.Z., Ogorodnova O.V. Riski obrazovatel'noy inklyuzii: opyt regional'nogo issledovaniya Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta [Risks of Educational Inclusion: The Experience of Regional Studies in Tyumen State University]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*. [Psychological Science and Education], 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 98–105. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/pse.2017220112.
7. Gosudarstvennaya programma «Dostupnaya sreda» na 2011–2025 gody: Postanovleniyem Pravitel'stva ot 1 dekabrya 2015 goda № 1297. [The state program “Accessible environment” for 2011–2025: Decree of the Government of December 1, 2015 No. 1297] Available at: <http://gov.garant.ru/document?id=71165834&byPara=1&sub=13> (Accessed: 04.07.2019)
8. Denisova O.A., Lekhanova O.L. Inklyuzivnoye obrazovaniye studentov s invalidnost'yu v regional'nom mnogoprofil'nom vuze na primere Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta [Inclusive Education of Students with Disabilities in the Regional Multidisciplinary University: The Experience of Cherepovets State University]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 119–129. (In Russ., abstr. in Engl.) doi:10.17759/pse.2017220114.
9. Denisova O.A., Lekhanova O.L., Ponikarova V.N. Dopolnitel'noye professional'noye obrazovaniye pedagogov dlya inklyuzivnogo obrazovaniya doshkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Inclusive Education of Students with Disabilities in the Regional Multidisciplinary University: The Experience of Cherepovets State University]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 119–129. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/pse.2017220114. Available at: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2013/n3/62469.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n3/62469.shtml) (Accessed: 18.11.2013)
10. Denisova O.A., Ponikarova V.N., Lekhanova O.L. Lichnostno-oriyentirovannyye tekhnologii formirovaniya gotovnosti pedagogov k osushchestvleniyu inklyuzivnogo obrazovaniya [Personality-oriented technologies for the formation of teachers' readiness for the implementation of inclusive education]. In V.G. Maralova, N.V. Gol'tsovoy (ed.), *Lichnostno-oriyentirovannyye tekhnologii v obrazovanii kak faktor bezopasnogo razvitiya lichnosti: monografiya* [Personality-oriented technologies in education as a factor in the safe development of personality]. Cherepovets: CHGU, 2014, pp. 256–270.
11. Denisova O.A., Ponikarova V.N., Lekhanova O.L. Podgotovka pedagogicheskikh kadrov k osushchestvleniyu inklyuzivnogo obrazovaniya [Teacher training for inclusive education]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Cherepovets State University], 2012. Vol. 1, no. 4 (42), pp. 109–112. (In Russ., abstr. in Engl.).
12. Denisova O.A., Ponikarova V.N., Lekhanova O.L. Strategiya i taktiki podgotovki pedagogov inklyuzivnogo obrazovaniya [Strategy and tactics for training teachers of inclusive education]. *Defektologiya* [Defectology], 2012, no 3, pp. 81–89.
13. Inklyuzivnoye obrazovaniye v VUZe: komplekt uchebno-metodicheskikh materialov programmy kursov povysheniya kvalifikatsii sotrudnikov obrazovatel'nykh organizatsiy vysshego obrazovaniya, raspolozhennykh na territorii Severo-Zapadnogo federal'nogo okruga [Inclusive education at the university: a set of teaching materials of the program of continuing education courses for employees of educational institutions of higher education located in the North-West Federal District]. In O.L. Lekhanova (com.); O.A. Denisovoy (ed.). Cherepovets: CHGU, 2017, 259 p.
14. Inklyuzivnoye obrazovaniye detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v Vologodskoy oblasti: Sostoyaniye, perspektivy, puti razvitiya [Inclusive education of children with disabilities in the Vologda Oblast: Status, prospects, development paths]. In Bukina I.A., Denisova O.A., Lekhanova O.L., Ponikarova V.N. Cherepovets: CHGU, 2016, 225 p.
15. Kurbangaleyeva Ye.SH., Veretennikov D.N. Dostupnost' vysshego professional'nogo obrazovaniya invalidam i litsam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya (OVZ) [Accessibility of Higher Education for Students with Disabilities]. *Psikhologicheskaya nauka i*

- obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 169–180. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/pse.2017220119.
16. Margolis A.A., Rubtsov V.V., Serebryannikova O.A. Kontseptsiya proyekta razvitiya kachestva i dostupnosti vysshego obrazovaniya dlya lits s invalidnost'yu v Rossiyskoy Federatsii [Promoting the Quality and Accessibility of Higher Education for People with Disabilities in the Russian Federation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 10–17. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/pse.2017220103.
  17. Ponikarova V.N. Diagnostika gotovnosti k osushchestvleniyu pedagogicheskoy deyatel'nosti v integrirovannom/inklyuzivnom obrazovanii [Diagnostics of readiness for the implementation of pedagogical activities in integrated / inclusive education]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta* [*Bulletin of the Cherepovets State University*], 2013. Vol. 1, no. 4 (51), pp. 30–133. (In Russ., abstr. in Engl.).
  18. Ponikarova V.N. Dinamika gotovnosti pedagogov k inklyuzivnomu obrazovaniyu: etapy, osobennosti i tendentsii: monografiya [Dynamics of teacher readiness for inclusive education: stages, features and trends]. Kursk. University book, 2019, 122 p.
  19. Ponikarova V.N. Spetsifika ispol'zovaniya razlichnykh diagnosticheskikh programm [The specifics of using various diagnostic programs]. *Obrazovaniye i pravo* [*Education and Law*], 2019, no. 2, pp. 294–299.
  20. Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity RF ot 8 sentyabrya 2015 g. N 608n "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog professional'nogo obucheniya, professional'nogo obrazovaniya i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya" [Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of September 8, 2015 N 608n "On approval of the professional standard" Teacher of vocational training, vocational education and additional professional education] Available at: <https://base.garant.ru/71202838/> (Accessed: 04.07.2019).
  21. Sorokin N.YU., Lukovenko T.G. Gotovnost' professorsko-prepodavatel'skogo sostava k obucheniyu invalidov v vuze [Readiness for Training Disabled Students in Academic Staff of Universities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2018. Vol. 23, no. 2, pp. 68–76. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/pse.2018230208.
  22. Khitryuk V.V. Inklyuzivnaya gotovnost' pedagogov: genezis, fenomenologiya, kontseptsiya formirovaniya: monografiya [Inclusive readiness of educators: genesis, phenomenology, concept of formation]. Belarus, Baranovichi: BarSU, 2015, 276 p.
  23. Yamburg Ye.SH. Professional'nyy rost uchitelya: otsenka i otvetstvennost' [Teacher Professional Development: Assessment and Responsibility]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*. [*Psychological Science and Education*], 2017. Vol. 22, pp. 5–6. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/pse.2017220401.

## Проблема развития педагогической культуры школьников в условиях модернизации педагогического образования в России

**Казакова Е.И.,**

*доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики, ФГБОУ ВО СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия, kazakova58@bk.ru*

**Басюк В.С.,**

*доктор психологических наук, профессор ФГБУ РАО, заместитель Министра просвещения, заведующий кафедрой развития личности ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», Москва, Россия, bvs050@rambler.ru*

**Врублевская Е.Г.**

*доктор педагогических наук, доцент, заместитель руководителя Центра развития образования, ФГБУ РАО, Москва, Россия, veg67@mail.ru*

В статье рассматриваются признаки и причины развития педагогической инициативы и творчества школьников, развивается идея о влиянии педагогической культуры школьников на отечественное образование, поднимается проблема педагогической одаренности учащихся. Авторы отмечают, что перед российским педагогическим образованием сегодня стоят задачи, решение которых связано с новым качеством педагогической культуры учителя, основанным на умении трансформировать традиционные практики индустриальной модели образования в педагогические решения, соответствующие вызовам XXI века. Сделан вывод о влиянии на эти процессы педагогических инициатив школьников, рассматриваются признаки развивающегося интереса подрастающего поколения к авторству в образовании, разработке и реализации собственных представлений о технологиях успешного образования. Требуется всестороннее осмысление, научное обоснование и научно-методическая поддержка творческих предложений школьников в области образования, поскольку развитие педагогической культуры подрастающего поколения способно не только создать основу для развития школьного образования, но и в целом стать ценностным и технологическим фундаментом для модернизации педагогического образования в России.

**Ключевые слова:** педагогическая культура, детские педагогические проекты, детская культура, педагогическая одаренность школьников, педагогическое образование.

### Для цитаты:

*Казакова Е.И., Басюк В.С., Врублевская Е.Г. Проблема развития педагогической культуры школьников в условиях модернизации педагогического образования в России [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 143–154 doi: 10.17759/psyedu.2019110312*

### For citation:

*Kazakova E.I., Basyuk V.S., Vrublevskaya E.G. School Children Educational Culture as a Russian Pedagogical Education Development Factor [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2019. Vol. 11, no. 3, pp. 143–154 doi: 10.17759/psyedu.2019110312. (In Russ., abstr. in Engl.)*

В период формирования инновационной экономики, основанной на знаниях, реализации задач, определенных Концепцией социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. и Национальной образовательной инициативой «Наша новая школа», особенно остро стоит вопрос обновления педагогического образования, являющегося важнейшим фактором прогрессивного развития России. Педагогическое образование, основанное на его понимании как процесса подготовки к профессиональной деятельности, уходит в прошлое, и ему на смену приходит представление о педагогической образованности как совокупности компетенций, необходимых любому человеку для эффективной деятельности и самореализации, построения карьеры и, в целом, для успешной жизни.

Педагогические компетенции рассматриваются нами как комплекс универсальных навыков, обеспечивающих обмен знаниями и непрерывное обучение личности в течение жизни: умение ставить цели своего обучения, искать и создавать наиболее эффективные ресурсы, использовать и развивать опыт деятельности и построения отношений в целях самообразования. Поэтому они влияют на личностное развитие как мягкие надпрофессиональные умения, способные помочь человеку в условиях фундаментальной изменчивости настоящего, неопределенности и неоднозначности будущего.

Основные идеи модернизации педагогического образования сегодня все более формируются как основанные на понимании сущностных изменений, происходящих в педагогической профессии, в которой набирает динамику смещение ключевых смыслов педагогической деятельности к динамичному и индивидуализированному обучению, поддерживающему творческие интенции школьников. Для этого необходимо, чтобы у учителя в период его подготовки развивались особые качества его педагогической культуры, в центре которой — умение учителя трансформировать традиционные практики индустриальной модели образования в профессиональные решения, соответствующие вызовам XXI века: использовать скорость изменений и неопределенность как основу для разработки педагогических технологий, создавать практики открытого персонализированного образования, владеть способами персонального и коллективного обучения, основанными на информационно-коммуникационных технологиях и поддерживающими мобильность образования, организовывать мотивирующие интерактивные образовательные среды.

Концептуальное ядро ФГОС ВО 3++ составляет компетентностный подход — перенос акцента с предметно-дисциплинарной и содержательной стороны (при одновременном сохранении ее достоинств) на компетенции как ожидаемые результаты образовательного процесса [21]. При этом важно понимать, что компетенции — явление динамично развивающееся и особенно важен вопрос о том, какие именно факторы влияют на вектора и интенсивность их развития, какие возможны внешние условия, способствующие попаданию компетенции в рефлексивное поле учителя. Конечно, для того, чтобы подготовить хорошего учителя в педагогическом вузе, требуется учитывать три основных принципа: принцип непрерывности и фундаментализации педагогического образования, принцип использования научных достижений в образовательном процессе, принцип воспитания социальной ответственности будущего педагога [11]. Однако если мы говорим о компетенциях, то для их развития нужны не только внешние регуляторы, но и сильные внешние импульсы и их источник может быть только глубоко личностным, как личностна природа самих компетенций. Иными словами, развитие компетенций обусловлено учителя обусловлено диалогом с другой индивидуальностью, относительно ценностей и убеждений в компетентностной системе (и не только) учителя возникает вопрос к себе, своим внутренним профессиональным ориентирам, оживает смысловая

конструкция компетенций и начинается часто совсем незаметная работа педагога с его внутренним профессиональным миром.

Может ли быть источником такой динамики другой учитель или просто любой взрослый человек? В целом, конечно, но есть только один субъект школьной реальности, с которым учитель встречается ежедневно и у него иной взгляд на учебный процесс, опыт, ценностные ориентации, то есть у него имеются все основания быть источником для продуктивного, развивающего диалога с учителем – это ученики.

При этом сложившаяся модель отношений между учителем и учениками уже перестала быть эффективной для решения задач обучения подрастающего поколения для жизни в обществе с устойчиво снижающимся коэффициентом социальной и экономической стабильности. С другой стороны, сегодня образовательные организации находятся в активном поиске механизмов для инновационного развития, обеспечивающих перестройку школы на принципах сотрудничества, ценности эмоционального интеллекта, взаимного обучения и совместной работы взрослых и детей, наделяющих молодое поколение правом действовать, проектировать собственные педагогические решения как в их социальном, так и техническом измерениях.

Наиболее результативные решения, как показывают успешные и пока еще локальные образовательные практики, строятся на пересечении культурологического и деятельностного подходов, развивающих представление о том, что изменения в современном образовании неразрывно связаны с человеком мыслящим, саморазвивающимся в практике самостоятельного и инициативного отношения к задачам учения и общения [4; 7; 12].

Педагогические проекты школьников в вопросах организации предметно-материальной среды класса, применения цифровых решений в организации урочной и внеурочной деятельности; поиска и применения на уроке методов, интегрирующих формальное и неформальное образование — в этих основных направлениях современные школьники ищут возможности для изменения школьного уклада, формирования новых образовательных ситуаций. В самом общем плане можно говорить о том, что современные школьники сами проектируют собственные ситуации развития в образовании. Результатом становится новый опережающий педагогический контент и практика создания школьных образовательных сообществ учеников и учителей, школьные педагогические события и в итоге глубокое чувство причастности к школе у учащихся — основа для их профессионального выбора и установки на развитие [14; 9].

Конкурсы проектных и исследовательских работ школьников, организованные в 2018–2019 гг., показывают, что количество педагогических проектов и исследований, выполненных школьниками, возрастает с каждым годом. Так, на Московский городской конкурс проектных и исследовательских работ школьников в 2018 году было подано около 600 работ по психологии и педагогике образования, а также в области цифрового образования, что на 30% больше, чем в предыдущий период [8].

Тем самым фактически мы наблюдаем процессы, когда в детской культуре наращивается педагогический потенциал, способный влиять на все составляющие отечественного образования и определять векторы научного и технологического продвижения российского образования. Основу для этого утверждения мы находим в работах отечественных педагогов и психологов, авторы которых рассматривали детство как социальный феномен, особое состояние общественного развития, детерминирующего изменения во взрослом сообществе [17; 22; 23].

Возникает вопрос об источниках педагогической активности подрастающего поколения. Со ссылкой на работы Д.И. Фельдштейна можно утверждать, что фактором, стимулирующим деятельностный интерес школьников к образованию, явилась историчность — характеристика детской культуры, раскрывающаяся в положении о взаимозависимости культуры эпохальной, универсальной и культуры субъектов [22]. Детская культура отражает все признаки культурно-исторического периода, ее породившего: в речи, действиях, внешнем виде, формах и средствах познания. Поиск причин ее возрастающей активности можно соотнести с возникновением новых культурных возможностей. Так, возникновение детской культуры, очевидно, можно обосновать не столько ссылками на общую гуманизацию человеческого сознания и на изменения материальной среды (К. Калверт [13]), сколько на новые возможности и формы социализации детства. Обращение к анамнезу становления детства как общественного и культурного явления позволило обнаружить тот факт, что интенсивность динамики детской культуры зависит от трех основных культурных возможностей: возможности создавать сообщество; возможности открыто переживать свои отношения с миром — основы духовной жизни ребенка; возможности влиять на мир взрослых [7]. Все указанные возможности тесно связаны с изменениями в отношениях взрослого и детского мира и, в частности, с ослаблением влияния культурного пролепсиса — явления, при котором воспоминания взрослых о прошлом становятся основой для представлений о будущем детей и выступают материальным ограничителем жизненного опыта ребенка в настоящем (М. Коул [15]).

Очевидно, что в современном социуме имеет место уникальная динамика детской культуры, основанная на использовании подрастающим поколением всех вышеперечисленных групп возможностей: дети активно создают свои сообщества (игровые, деловые площадки и т.п.), школьники сегодня активно и открыто самореализуются в пространстве Интернета, публикуя результаты своего творчества и формируя его контент. Современный школьник в гораздо большей степени влияет на мир взрослых, и в том числе потому, что в обществе размываются границы между детством и взрослостью (сегодня в ветках обсуждения каких-либо проблем мы уже не можем точно сказать, с человеком какого возраста общаемся).

Детская культура все в большей степени проявляет свое авторство в современном мире и укрепляет право на равноправный диалог со взрослым миром и универсальной культурой в целом. Идеи отечественной науки о развитии детей как процессе личностного роста и тем самым духовного «вращения» в культуру (Л.С. Выготский [10]), о субъектной позиции подрастающего поколения в культуре (В.Т. Кудрявцев [17]) позволили нам вывести представление о детской культуре как составной части культуры человечества, осваиваемой и создаваемой детьми в процессе их личностного становления. Субъект детской культуры — это субъект свободной, духовно-нравственной деятельности по построению системы отношений с универсальной культурой относительно индивидуальных задач социального становления и личностного развития.

Почему же современное детство так интенсивно ведет поиск именно в области педагогических технологий и методов?

Современная детская культура префигуративна (М. Мид [18]), то есть она актуализируется и динамично развивается с помощью механизмов самопобуждения, самоактуализации относительно ситуаций, в которых взрослость предстает культурно неопределенным будущим. Дети учатся строить определенную реальность относительно неопределенного культурного будущего, в котором многие культурные задачи уже не воспроизведутся или воспроизведутся частично, и потому нужны иные сценарии поведения

и деятельности. Их задачи культуросодействия, в отличие от подобных задач, решаемых в детском возрасте современным поколением взрослых, — это задачи со множеством перспективных неизвестных.

Неясное будущее заставляет подрастающее поколение в настоящем выработать и утверждать модели связи с культурой проблемно-поискового, вариативно-рефлексивного характера. Личный опыт подрастающего поколения насыщается практикой постановки вопросов, на которые нет готовых ответов, и необходим поиск решений в пространстве без определенности в самих векторах этого поиска, выбора между вариантами, последствия реализации которых имеют высокую степень непредсказуемости.

Современная педагогическая культура, понимаемая нами в широком смысле как пространство педагогических ценностей и правил общественной жизни, как раз и создает переизбыток вопросов и инноваций, стимулирующих детскую инициативу. Повседневная реальность школы создает ситуации почти ежедневных встреч школьников с вопросами педагогической практики: «Почему именно так был организован урок?», «Было бы мне интереснее, если бы урок был организован иначе?», «Что я бы изменил в школе?» и т.п. Школа тем самым стабильно стимулирует рефлексивную позицию школьника относительно самой себя. Дети принимают эти вызовы и учатся новым механизмам связи с культурой, основанным на практике педагогического анализа и проектирования.

Рискнем также предположить, что привлекательность педагогических задач для современных детей тем более очевидна, что это для них - ценностные для них задачи на взросление. Такие задачи не задаются, а рождаются во внутреннем мире субъекта детской культуры, в осознании им противоречий между желаниями самореализации и отсутствием соответствующих культурных компетенций; между личными потребностями и их культурными ограничителями; между имеющимся опытом самопознания, самоопределения и его недостаточностью для культурного творчества. Решение этих противоречий активизирует авторскую позицию детей в образовательном пространстве, проявляясь в их инициативности, самостоятельности. Игровая деятельность в таком образовании становится средством для самовоспитания, праздник — источником для развития опыта социально ответственного действия, а детское художественное творчество — практикой, «позволяющей почувствовать себя» (В.А. Сухомлинский [21]), развить тонкость душевных переживаний.

В.С. Басюк подчеркивает, что в современной педагогической практике, помимо функции подачи знаний, актуализируется важная профессиональная компетентность педагога — посредническая [3; 4]. Данная компетенция подразумевает взаимодействие учителя и обучающегося в контексте субъект-субъектных отношений, позволяющих учителю стать включенным посредником между развивающейся личностью ребенка и окружающим его социальным пространством [4; 19]. Развитие посреднической компетенции — это процесс становления нового мышления современного учителя, которое сложно развить в ограниченный период обучения в организациях среднего специального или (и) высшего образования. Система профессиональной подготовки нуждается в приходе абитуриентов с измененной ученической позицией, основанной на отказе от приоритета позиции потребителя информации и признании активного и самостоятельного созидания своего знания, готовых и умеющих учиться в течение всей жизни. Задача становления такого учителя становится более реалистичной, если будут предусмотрены возможности и форматы его допрофессионального (школьного) обучения, которые позволят ему выстроить в сознании прототип школы будущего, осмыслить в нем свою роль и характер участия, сформировать базовые педагогические представления и приобрести личный опыт в реализации авторских педагогических решений в образовательной среде. Именно

школьная допрофессиональная педагогическая деятельность учащихся способна стать основным фактором, обеспечивающим наиболее эффективное развитие педагогических компетенций для будущего.

Такой личностный вклад в осмысление и развитие школьного образования еще на этапе ученичества согласуется с идеями Федеральных образовательных стандартов общего образования, согласно которым особую актуальность имеют личностные результаты обучения. В связи с этим задача администраторов образования — организовать программу взаимодействия школьников со средой образовательной организации, чтобы учащиеся благодаря системе условий, создаваемых школой, получали опыт и приобретали способность правильно с точки зрения общественного и индивидуального блага идентифицироваться с лучшим, обособляться (отстаивать и культивировать в себе это лучшее), отчуждаться от худшего не только в себе, но и от негативных проявлений окружающих его людей. Важно, чтобы у них развивалось чувство личности (Н.А. Бердяев [5], В.С. Мухина [19]), ответственность за себя и других.

Очевидно, что развитие допрофессиональных педагогических навыков школьников обуславливает развитие у учащихся педагогических склонностей и педагогической одаренности в целом. Однако исследования в области выявления педагогических факторов и условий развития педагогической одаренности у школьников сдерживаются различиями в характере научной трактовки сущности педагогической одаренности. Так, в психологии сложилось пока вполне устойчивое представление об одаренности как высоком уровне развития общих и специальных способностей, а педагогическая одаренность рассматривается в рамках такой трактовки как характеристика педагогического мастерства и совершенства учителя (Н.А. Аминов [1], В.А. Крутецкий [16] и др.), что является определенным теоретическим ограничением для решения как проблемы раннего выявления педагогической одаренности, так и вопроса о ее развитии в условиях школы, поскольку развитие одаренности связывается с началом профессиональной педагогической деятельности или профессиональной подготовки к ней.

Для современного представления об одаренности характерно многомерное, комплексное понимание ее сущности (Дж. Рензулли [24] и др.). С опорой на этот подход имеет смысл рассматривать педагогическую одаренность применительно к детскому возрасту как предпосылку развития личности в самых разных направлениях и в том числе как условие для развития педагогических способностей, то есть исходить из представления о педагогической одаренности не как наличного уровня развития способностей в профессиональной деятельности, а как готовности к развитию (Б.Г. Ананьев [2], К.К. Платонов [20]). Данная трактовка нашла также свое отражение в определении одаренности, имеющемся в «Рабочей концепции одаренности» [6]. Одаренность в концепции определяется как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Тем самым понимание педагогической одаренности как основы и стимула для профессионального становления личности прямо указывает на влияние педагогической одаренности школьников на индивидуальную образовательную траекторию и формирование навыков образования в течение всей жизни, создание условий для непрерывности образования. В этом плане раннее развитие у школьников педагогических склонностей, умений и компетенций можно рассматривать как один из основных факторов интенсификации развития российской системы педагогического образования.

Педагогическая одаренность школьников, будучи одной из форм социальной одаренности, наиболее полно вбирает ее характеристики и востребует активные социальные практики для своего развития, развивающие опыт решения педагогических задач и организации педагогических ситуаций, преобразования социальных ситуаций в ситуации взаимного культурного развития. Основу для этого утверждения составили работы, в которых детство рассматривается как культуропорождающий феномен (В.Т. Кудрявцев [17]), чье культурное творчество строится в активном и деятельном переживании среды (Л.С. Выготский [10]) и зависит от культурно-исторического этапа развития общества (К. Калверт [13]). При этом проявления педагогической одаренности связаны с закономерностями возрастного развития и факт отсутствия признаков одаренности в определенном возрасте, видимо, не означает ее отсутствия на последующих возрастных этапах. Поэтому так важен поиск критериев и методов диагностики педагогической одаренности школьников, которая должна служить не столько целью отбора (например в педагогические классы), а средством эффективного обучения и развития школьников.

Также большое исследовательское значение имеет понимание связи между развитием педагогической одаренности учащихся и характеристиками культурной и социальной среды школьника. Очевидно, что проявления педагогической одаренности могут быть разными в зависимости от особенностей социально-культурного контекста образовательной среды, школьных ценностей и уклада жизнедеятельности, индивидуальных особенностей школьника и его личного опыта учебной деятельности, что, с одной стороны, актуализирует изучение влияния образовательной среды, внешних социокультурных факторов на развитие педагогических представлений и убеждений школьников, а с другой — создает основу для изучения изменений самой школьной среды под влиянием развивающейся педагогической одаренности учащихся, их педагогических действий и инициатив.

Педагогическая среда, в которой происходит специально организуемое и поддерживаемое становление педагогической культуры детства, — это среда, преобразующаяся под влиянием неформальных подходов и развивающаяся как самобытная среда открытого образования (Е.И. Казакова [12]). В такой школе создаются условия для непрерывного взаимообучения детей и взрослых, для разработки инновационных педагогических практик и тем самым — для изменения в сознании социума образа школы не как периода для последующего взросления, но как периода развития культуры самостоятельности современных школьников. Решение данных задач особенно важно, поскольку в отечественном образовании наметились и противоположные тенденции, основным признаком которых становится обособление детства от образовательного пространства, формирование в детском сознании установок на образование как на процесс принудительной природы. Необходимо восстановление статуса педагогической деятельности в сознании подрастающего поколения, формирование установок на школу как на период творческой учебной самореализации, развивающий умения решать задачи, характерные для общества знаний: учить и учиться, создавать знание и преобразовывать его, использовать инструменты, повышающие компетенции в области исследования и проектирования новых знаний. Решение таких задач возможно, если период образования, в первую очередь школьного, станет практикой субъектного творчества обучающихся относительно педагогических задач, стимулируя развитие их педагогической культуры.

Тем самым для современной науки актуализируются задачи:

— проведения системных исследований в вопросах развития педагогической культуры подрастающего поколения посредством поддержки и развития допрофессиональной педагогической деятельности обучающихся в школе;

— теоретического анализа и пересмотра представлений о границах и содержании педагогического образования;

— формирования моделей педагогического образования, учитывающих самоценность школьного периода педагогических практик школьников;

— разработки технологий, стимулирующих создание рефлексивной образовательной среды школы, развивающей педагогическую культуру школьников (навыки организации взаимообучения, педагогического проектирования и собственного обучения и др.);

— исследования влияния раннего развития педагогических компетенций школьников на их профессиональный выбор.

Таким образом, в отечественном образовании возникают и развиваются педагогические инициативы школьников. Требуется всестороннее осмысление, научное обоснование и научно-методическая поддержка творческих предложений школьников в области образования, поскольку развитие педагогической культуры подрастающего поколения способно не только создать основу для развития школьного образования, но и в целом стать ценностным и технологическим фундаментом для модернизации отечественного образования, достижения нового, современного качества общего и профессионального образования.

## Литература

1. Аминов Н.А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей // Вопросы психологии. 1988. № 5. С. 71–78.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: Издательство Ленинградского университета, 1969. 339 с.
3. Басюк В.С. Психологическое сопровождение детей, оставшихся без попечения родителей: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2016. 42 с.
4. Басюк В.С. Методологические идеи научной школы «Феноменология бытия и развития личности» В.С. Мухиной в организации работы с девиантными подростками [Электронный ресурс] // Развитие личности. 2017. № 4. С. 103–118. URL: <http://rl-online.ru/uploads/103-118.pdf> (дата обращения: 14.05.2019).
5. Бердяев Н.А. Царство духа и царство кесаря. М.: Республика, 1995. 383 с.
6. Богоявленская Д. Б. (руководитель), Шадриков В. Д. (научный редактор), Брушлинский А.В., Бабаева Ю. Д., Дружинин В.Н., Илясов И.И., Лейтес Н.С., Матюшкин А.М., Панов В.И., Калиш И.В., Холодный М.А., Шумакова Н.Б., Юркевич Б.Ц. Рабочая концепция одаренности. М.: Основное Предприятие Человека Издательства, 1998. 68 стр.
7. Врублевская Е.Г. Модели взаимовлияния педагогической и детской культуры // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2010. № 121. С. 70–79.
8. Врублевская Е.Г. Педагогические проекты школьников как фактор развития педагогической культуры учителя [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/65PDMN219.pdf> (дата обращения: 19.05.2019).

9. Врублевская Е.Г. Динамика детской культуры в решении задач на взросление [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters). 2010. № 5. URL: <http://www.emissia.org/offline/2010/1413.htm> (дата обращения: 10.04.2019).
10. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
11. Гриппа С.П. Модернизация педагогического образования и региональные проблемы подготовки учителей [Электронный ресурс] // Аккредитация в образовании. URL: [https://akvobr.ru/modernizacia\\_pedagogicheskogo\\_obrazovania.html](https://akvobr.ru/modernizacia_pedagogicheskogo_obrazovania.html) (дата обращения: 10.06.2019).
12. Казакова Е.И., Тарханова И.Ю. Об измерении сформированности универсальных компетенций студентов вузов // Педагогика. 2018. № 9. С. 79–84.
13. Калверт К. Дети в доме: материальная культура раннего детства, 1600–1990: пер. с англ. М.: Новое литературное обозрение, 2009. 270 с.
14. Классическая литература в мыслях и чувствах современных подростков: попытка педагогического исследования / Азбель А.А. [и др.] // Педагогика. 2019. № 3. С. 39–55.
15. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего: пер. с англ. М.: Когито-Центр, Институт психологии РАН, 1997. 432 с.
16. Крутецкий В.А. Вопросы психологии способностей. М.: Педагогика, 1973. 216 с.
17. Кудрявцев В.Т. Психология развития человека. Рига: Эксперимент, 1999. 160 с.
18. Мид М. Культура и мир детства: пер. с англ. М.: Наука, 1988. 430 с.
19. Мухина В.С. Личность: Мифы и Реальность. Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты. 3-е изд., испр. и доп. М.: Национальный книжный центр, 2013. 1083 с.
20. Платонов К.К. Проблемы способностей. М.: Наука, 1972. 312 с.
21. Смирнова Т.Ю. Модернизация педагогического образования на основе ФГОС ВПО третьего поколения и образовательных программ // Сборник статей по материалам XIV Международной научно-практической конференции «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии». Новосибирск: СибАК, 2012.
22. Сухомлинский В.А. Потребность человека в человеке. М.: Просвещение, 1978. 93 с.
23. Фельдштейн Д.И. Пространство Детства как социально-психологическая категория // Воспитательное пространство как объект педагогического исследования / Под ред. Н.Л. Селивановой. Калуга: Институт усовершенствования учителей, 2000. С. 32–49.
24. Renzulli J.S. Schools for talent development: A practical plan for total school improvement. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1994.

## School Children Educational Culture as a Russian Pedagogical Education Development Factor

**Kazakova E.I.,**

*PhD (Pedagogy), Professor, Director of the Institute of Pedagogy, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia, kazakova58@bk.ru*

**Basyuk V.S.,**

*Doctor (Psychology), deputy Minister of education, Professor of the Russian Academy of Education, head of the department of personal development Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, bvs050@rambler.ru*

### Vrublevskaya E.G.,

*Doctor (Pedagogy), Associate Professor, Deputy Head of the Center for Education Development, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, veg67@mail.ru*

---

The article discusses the patterns and reasons of the development of pedagogical initiative and schoolchildren's creative work; develops the idea of the influence of the pedagogical culture of schoolchildren on national education, and raises the issue of the pedagogical talent of students. The authors note that the Russian pedagogical education today faces challenges that are connected with the new quality of the teacher's pedagogical culture, based on the ability to transform the traditional practices of the industrial education model into pedagogical solutions that meet the challenges of the 21st century. It is concluded that at present pedagogical initiatives of schoolchildren are emerging and developing in Russian education. There is a need for a comprehensive understanding, scientific substantiation and scientific and methodological support of creative proposals of schoolchildren in the field of education, since the development of the pedagogical culture of the younger generation can not only create the basis for the development of school education, but also become a valuable and technological foundation for the modernization of national education.

**Keywords:** pedagogical culture, children's pedagogical projects, children's culture, pedagogical talent of schoolchildren, pedagogical education.

---

### References

1. Aminov N.A. Psikhofiziologicheskie i psikhologicheskie predposylki pedagogicheskikh sposobnostei [Psychophysiological and psychological prerequisites of pedagogical abilities]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1988, no. 5, pp. 71–78.
2. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya [Man as a subject of knowledge]. Leningrad: Publ. Leningradskogo universiteta Publ., 1969. 339 p.
3. Basyuk V.S. Psikhologicheskoe soprovozhdenie detei, ostavshikhya bez popecheniya roditel'ei. Avtoref. diss. dokt. psikhol. nauk [Psychological support of children left without parental care. Dr. Sci. (Psychology) diss. abstract]. Moscow, 2016. 42 p.
4. Basyuk V.S. Metodologicheskie idei nauchnoi shkoly "Fenomenologiya bytiya i razvitiya lichnosti" V.S. Mukhinoi v organizatsii raboty s deviantnymi podrostkami [Methodological ideas of V.S. Mukhina's scientific school "Phenomenology of person's development and being" in organization of work with deviant adolescents]. *Razvitie lichnosti [Personality development]*, 2017, no. 4, pp. 103–118. Available at: <http://rl-online.ru/uploads/103-118.pdf> (Accessed: 14.05.2019).
5. *Berdyaev N.A.* Tsarstvo dukha i tsarstvo kesarya [The kingdom of spirit and the kingdom of Caesar]. Moscow: Respublika Publ., 1995. 383 p.
6. *Bogoyavlenskaya D. B. (executive), Shadrikov V. D. (scientific editor), Brushlinsky A.V., Babayeva Yu.D., Druzhinin V.N., Ilyasov I.I., Leytes N.S., Matyushkin A.M., Panov V.I., Kalisz I.V., Cold M.A., Shumakova N.B., Yurkevich B.C.* Working concept of endowments. M.: Master Publishing House Individual Enterprise, 1998. 68 p.
7. Vrublevskaya E.G. Modeli vzaimovliyaniya pedagogicheskoi i detskoj kul'tury [Models of mutual influence of pedagogical and children's culture]. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena [News of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen]*, 2010, no. 121, pp. 70–79.
8. Vrublevskaya E.G. Pedagogicheskie proekty shkol'nikov kak faktor razvitiya pedagogicheskoi kul'tury uchitelya [Elektronnyi resurs] [Pedagogical projects of schoolchildren as a factor in the

- development of a teacher's pedagogical culture]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* [World of science. Pedagogy and psychology], 2019, no. 2. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/65PDMN219.pdf> (Accessed: 19.05.2019).
9. Vrublevskaya E.G. Dinamika detskoj kul'tury v reshenii zadach na vzroslenie [Elektronnyi resurs] [The dynamics of children's culture in solving problems of growing]. *Pis'ma v Emissiya. Offlain (The Emissia. Offline Letters)* [Letters to Issue. Offline (The Emissia. Offline Letters)], 2010, no. 5. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2010/1413.htm> (Accessed: 10.04.2019).
  10. Vygot'skii L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. Moscow: Pedagogika Publ., 1991. 480 p.
  11. Grippa S.P. Modernizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya i regional'nye problemy podgotovki uchitelei [Elektronnyi resurs] [Modernization of pedagogical education and regional problems of teacher training]. *Akkreditatsiya v obrazovanii* [Accreditation in education]. Available at: [https://akvobr.ru/modernizacia\\_pedagogicheskogo\\_obrazovania.html](https://akvobr.ru/modernizacia_pedagogicheskogo_obrazovania.html) (Accessed: 10.06.2019).
  12. Kazakova E.I., Tarkhanova I.Yu. Ob izmerenii sformirovannosti universal'nykh kompetentsii studentov vuzov [On the measurement of the formation of universal competences of university students]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2018, no. 9, pp. 79–84.
  13. Kalvert K. Deti v dome: material'naya kul'tura rannego detstva, 1600-1990: per. s angl. [Children in the house: the material culture of early childhood, 1600-1990]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie Publ., 2009. 270 p. (In Russ.).
  14. Azbel' A.A. et al. Klassicheskaya literatura v myslyakh i chuvstvakh sovremennykh podrostkov: popytka pedagogicheskogo issledovaniya [Classical literature in the thoughts and feelings of modern adolescents: an attempt of pedagogical research]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2019, no. 3, pp. 39–55.
  15. Koul M. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya: nauka budushchego: per. s angl. [Cultural-historical psychology: a science of the future]. Moscow: Kogito-Tsentr Publ., Institut psikhologii RAN, 1997. 432 p. (In Russ.).
  16. Krutetskii V.A. Voprosy psikhologii sposobnostei [Issues of psychology abilities]. Moscow: Pedagogika Publ., 1973. 216 p.
  17. Kudryavtsev V.T. Psikhologiya razvitiya cheloveka [Psychology of human development]. Riga: Eksperiment Publ., 1999. 160 p.
  18. Mid M. Kul'tura i mir detstva: per.s angl. [Culture and the childhood world]. Moscow: Nauka Publ., 1988. 430 p. (In Russ.).
  19. Mukhina V.S. Lichnost': Mify i Real'nost'. Al'ternativnyi vzglyad. Sistemnyi podkhod. Innovatsionnye aspekty. 3-e izd., ispr. i dop. [Personality: Myths and Reality. An alternative look. Systems approach. Innovative aspects]. Moscow: Natsional'nyi knizhnyi tsentr Publ., 2013. 1083 p.
  20. Platonov K.K. Problemy sposobnostei [Problems of abilities]. Moscow: Nauka, 1972. 312 p.
  21. Smirnova T.Yu. Modernizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya na osnove FGOS VPO tret'ego pokoleniya i obrazovatel'nykh programm [Modernization of pedagogical education on the basis of GEF VPO of the third generation and educational programs]. *Sbornik statei po materialam Chetyrnatzatoi Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii"* [Collection of articles on materials of Fourteenth International scientific-practical conference "Personality, family and society: questions of pedagogy and psychology"]. Novosibirsk: SibAK Publ., 2012.
  22. Sukhomlinskii V.A. Potrebnost' cheloveka v cheloveke [Man's need for man]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1978. 93 p.

Казакова Е.И., Басюк В.С., Врублевская Е.Г. Проблема развития педагогической культуры школьников в условиях модернизации педагогического образования в России  
Психолого-педагогические исследования  
2019. Том 11. № 3. С. 143–154.

Kazakova E.I., Basyuk V.S., Vrublevskaya E.G. School Children Educational Culture as a Russian Pedagogical Education Development Factor  
Psychological-Educational Studies  
2019. Vol. 11, no. 3, pp. 143–154.

23. Fel'dshtein D.I. Prostranstvo Detstva kak sotsial'no-psikhologicheskaya kategoriya [The space of childhood as a socio-psychological category]. In Selivanova N.L. (ed.), *Vospitatel'noe prostranstvo kak ob"ekt pedagogicheskogo issledovaniya* [*Educational space as an object of pedagogical research*]. Kaluga: Publ. Institut usovershenstvovaniya uchitelei, 2000, pp. 32–49.
24. Renzulli J.S. Schools for talent development: A practical plan for total school improvement. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1994.

## Открытая «книга жизни» Якова Коломинского Памяти ученого и друга

Эпоха не уходит сама по себе. Эпоху уносят, уходя, творившие ее люди. Потому что они и есть эпоха, которая носит их имена. Для советской и постсоветской психологии одним из таких имен было имя доктора психологических наук, профессора Белорусского государственного педагогического университета Якова Львовича Коломинского. 25 сентября 2019 г. он покинул этот мир в возрасте 85 лет.

Яков Львович – в полном согласии с устремлениями Л.С. Выготского - показал, что развитие человека можно и нужно изучать социально-психологическими методами. Если не обезличивать развивающегося человека – ребенка и взрослого – в схемах социального взаимодействия, прочитывая в них источники живого разнообразия человечности. Пусть простят нас социальные психологи, но в сфере их исследований, в силу цеховой «рамки», до сих пор не принято так «читать» эти схемы. Барьер между «социальной» и «индивидуальной» психологией прочен, как и полвека назад, когда Яков Львович уже нашел такой способ «чтения». И тут он шел за Л.С. Выготским, своим самобытным путем. В проекте культурно-исторической психологии, какой задумал ее Выготский, для этого барьера просто не предусматривалось места.

Яков Коломинский – пионер социометрии в СССР, основатель социально-педагогической психологии детства – один из атлантов психологической науки, романтик и блистательный писатель. Именно психологический писатель, а не просто талантливый популяризатор психологии, хотя работал он не в жанре психологически рефлексивного романа, как Ирвин Ялом или Оливер Сакс. Великий книжник – в Минске он собрал легендарную домашнюю библиотеку, под которую пришлось отводить даже кабинетные кресла. А из книг и статей самого Якова Коломинского можно было бы составить отдельную библиотеку. Рассказывая о своем книжном богатстве в одном из интервью, он говорил: «...Еще у меня много сказок. Я считаю, что взрослым очень полезно читать сказки. Мои любимые – это сказки Андерсена. Я их использую в своих научных работах. Даже написал, что, если какой-нибудь психолог выдвинул какую-то идею, и этой идеи нет ни в художественной литературе, ни в фольклоре, – значит, он придумал ерунду». Как психолог, он понимал: хорошая книга (даже сказка) ближе жизни, чем жизнь без книг (включая сказки) к себе самой. «Книга жизни». Потому что в книге читатель находит тот опыт мысли и фантазии, без которого порой просто невозможно осознать собственную жизнь. Подобно тому, как меру переживания собственной жизни человек впервые застает в театральном действе, у Л.С. Выготского.

Я.Л. Коломинский написал для старшеклассников одну из самых мудрых и добрых книг о психологии. Она называлась «Человек: психология». Дав юному читателю возможность осознать человеческое в себе на языке психологии, в которую эта книга подспудно приглашала, да так, что трудно было отказаться. Скольких людей он влюбил в психологию через свои популярные книги, учебники, лекции, подсчитать трудно.

Личность ушедшего не покидает мира, оставляя поначалу нагретое, но со временем остывающее место. Да, тексты, да, записи докладов и лекций, но это – то, что оставлено, а не тот, кто остался... А личность переселяется в живущие души такой, какой она раньше там не жила, хотя жила в них уже при своей жизни. Не только «в нашу память», и не столько в нее.

Якова Львовича хватит на многих. Главное, чтобы ему не было тесно в нас.

Наша любовь с ним, наша память о его улыбке и свете души. С нами – открытая «книга жизни» Якова Коломинского. Счастливы те, кому предстоит ее раскрыть впервые.

*А.Г. Асмолов,  
В.В. Рубцов,  
В.Т. Кудрявцев*