



Мининский университет

Нижегородский государственный
педагогический университет
имени Козьмы Минина

***Высшее образование для
инвалидов: вызовы времени,
перспективы решений***

***Всероссийская научно-
практическая конференция***

Министерство образования и науки Российской Федерации)
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина»
(Мининский университет)

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ИНВАЛИДОВ:

ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ, ПЕРСПЕКТИВЫ РЕШЕНИЙ

*Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической
конференции по результатам мониторинга деятельности
образовательных организаций высшего образования и региональных
ресурсных центров высшего образования по обучению инвалидов
12 - 13 сентября 2017 г.*

Государственный контракт на выполнение работ (оказание услуг)
для государственных нужд № 05.020.11.0007 от 7 июня 2016 г.

Нижегород
2017

УДК 378
ББК 74.480
В 93

Редакционная коллегия:

- Федоров А.А., доктор философских наук, профессор, ректор ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина»
- Папуткова Г.А., доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебно-методической деятельности ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина»
- Фильченкова И.Ф., кандидат педагогических наук, начальник учебно-методического управления ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина»
- Гришина А.В., кандидат психологических наук, доцент, начальник управления научных исследований НГПУ
- Каштанова С.Н., кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина»
- Кудрявцев В.А., кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина»
- Карпушкина Н.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина»
- Двуреченская О.Н., старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина»
- Чанчина А.В., кандидат филологических наук, директор Центра издательской и публикационной деятельности ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина

В 93 Высшее образование для инвалидов: вызовы времени, перспективы решений: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции по обсуждению итогов мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования и региональных ресурсных центров высшего образования по обучению инвалидов (12 - 13 сентября 2017 г., г. Нижний Новгород). Н. Новгород: Мининский университет, 2017. 144 с.
ISBN 978-5-85219-541-8

Настоящий сборник статей составлен по материалам Всероссийской научно-практической конференции **«Высшее образование для инвалидов: вызовы времени, перспективы решений»**, состоявшейся 12 - 13 сентября 2017 г. в г. Нижний Новгород. В сборнике статей рассматриваются результаты всероссийского мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования и региональных ресурсных центров высшего образования по обучению инвалидов.

Сборник предназначен для научных и педагогических работников, преподавателей, аспирантов, магистрантов с целью использования в научной и практической деятельности.

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

УДК 378
ББК 74.480

ISBN 978-5-85219-541-8

© Мининский университет, 2017

Оглавление

Федоров А.А., Папуткова Г.А, Каштанова С.Н., Фильченкова И.Ф., Гришина А.В. Анализ системы инклюзивного высшего образования в Российской Федерации	5
Бобкова О.В. Готовность педагогов к профориентационной работе со старшеклассниками, имеющими ограниченные возможности здоровья	19
Pamela Viggiani, Debra Fromm Faria. Working toward full inclusion: designing accessible and dynamic social work curricula for all students	24
Двуреченская О.Н. Профориентационная работа в системе довузовской подготовки лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью	34
Демидова Н.Н. Стратегические ориентиры модернизации информационно-аналитического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в вузе ...	39
Дмитриева Е.Е. Социально - личностная готовность субъектов образовательного процесса высшего учебного заведения к инклюзивному образованию	45
Ермина А. В. Особенности профориентационной работы с подростками, имеющими ограниченные возможности здоровья и инвалидность	51
Карпушкина Н. В., Федотова Д.П. Концептуальные основы моделирования информационно - аналитического сопровождения деятельности организаций высшего образования по обучению лиц с ограниченными возможностями здоровья	55
Каштанова С.Н. Результаты мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования по обучению лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью	60
Кудрявцев В.А. О базовых характеристиках понятия «безбарьерная дидактика» в инклюзивном высшем образовании	65
Курицын С.К., Ершов Д.Е. Портал инклюзивного образования как инструмент информационно-аналитического сопровождения высшего образования	70
Медведева Е.Ю., Ольхина Е.А. Безбарьерная дидактика как фактор успешного обучения в вузе лиц с нарушениями зрения	76

Медведева Е.Ю., Ольхина Е.А. Дефектологические знания как основа расширения профессиональных компетенций сотрудников вуза.....	80
Мельник Ю.В. Техники индивидуализации траекторий обучения учащихся с инвалидностью в системе высшего профессионального образования.....	86
Мялкина Е.В., Житкова В.А. Характеристика модели мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования и региональных ресурсных центров высшего образования по обучению лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.....	92
Ольхина Е.А., Богородская О.В. Специфика образовательных потребностей лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата, обучающихся в вузе.....	100
Петров Д.А., Самсонова Н.В. Взаимодействие вуза и школы в формировании профессионально-личностных ресурсов для инклюзивного образования.....	105
Рысина Н.С. Служба психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в системе высшего образования	108
Сергеева В.С. _Тос489602062 Принципы сетевого взаимодействия вузов при организации инклюзивного образования студентов с инвалидностью	113
Сорокоумова С.Н., Суворова О.В. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с инвалидностью в инклюзивном образовании в высшей школе	120
Фильченкова И.Ф. Критериальная оценка деятельности региональных ресурсных центров высшего образования по обучению инвалидов.....	124
Щепина О.Н. Нормативно-правовое поле инклюзивного образования в мининском университете	137

АНАЛИЗ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федоров А.А.,

*доктор философских наук, профессор, ФГБОУ ВО
"Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет)"*

Папуткова Г.А.,

*доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО
"Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет)"*

Каитанова С.Н.,

*кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО
"Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет)"*

Фильченкова И.Ф.,

*кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО
"Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет)"*

Гришина А.В.

*кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО
"Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет)"*

Аннотация. Статья посвящена анализу системы инклюзивного высшего образования в РФ в разрезе проведенного мониторинга, с целью оценки его качества и доступности для лиц с ОВЗ и инвалидностью. Актуализация основных идей и подходов, обсуждаемых в статье, продиктована стратегией государственной политики в сфере продвижения трендов инклюзивного высшего образования и результатов анализа деятельности образовательных организаций по обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью, а также опросов трудоустроенных выпускников. Представленные аналитические материалы выступают итогом апробации первичного мониторинга, разработанного авторским коллективом НГПУ им. К.

Минина и прошедшего всероссийскую экспертизу. Предложены ссылки на актуальные практики обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью в российских вузах, тезированы основные проблемные моменты. Предложены задачи обеспечения доступности и повышения качества высшего образования для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

Ключевые слова: инклюзивное высшее образование, лица с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, мониторинг, доступность и качество высшего образования.

Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью является одним из приоритетных направлений деятельности системы образования Российской Федерации (РФ). Получение людьми с ОВЗ и инвалидностью образования рассматривается в качестве основного и неотъемлемого условия их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. Инклюзивная идеология – это, с одной стороны, понимание места людей с ОВЗ и инвалидностью в обществе и образовательной системе, с другой – необходимый ресурс проектирования среды и условий получения образования [2; 4; 5; 6]. Сложившиеся тенденции отвечают задачам совершенствования образовательной политики в современных вузах, реализующих подготовку кадров в сетевом режиме [14].

Специальным условием инклюзивного образования является реализация индивидуальных программ реабилитации на период обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью. При этом для лиц с ОВЗ и инвалидностью требуются оборудованные к их возможностям помещения, в соответствии с характеристиками безбарьерной архитектуры, адаптация программ обучения к психофизиологическим особенностям и педагогическая адаптация учебного процесса [1; 3].

Проблема профессионального становления и трудоустройства лиц с ОВЗ и инвалидностью в условиях современной России признана на государственном уровне и является чрезвычайно важной и значимой для социума [7]. Актуальность инклюзивного образования объясняется тем, что численность людей с различными отклонениями

и ограничениями жизнедеятельности непрерывно увеличивается. Ежегодно инвалидами признаются около 3,5 млн. человек, в том числе более 1 млн. впервые [11]. Не менее важным аспектом является полноценная социализация лиц с ОВЗ и инвалидностью, которая возможна только в случаях трудовой занятости всех групп населения [16]. В связи с этим обеспечение реализации права детей с ОВЗ и инвалидностью на образование рассматривается как одна из важнейших и значимых задач государственной политики не только в области образования, но и в области демографического и социально-экономического развития Российской Федерации.

Обеспечение доступности и качества обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью в системе высшего образования невозможно без формирования системы мониторинга и оценки деятельности вузов и региональных ресурсных центров по обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью. Результаты мониторинга позволят осуществить комплексное управление качеством образования, связанное с условиями реализации, процессом сопровождения и результатами инклюзивного высшего образования.

Для получения объективной и достоверной информации о деятельности образовательных организаций и региональных ресурсных центров высшего образования по обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью и сбору информации о трудоустроенных выпускниках коллективом Мининского университета был организован сбор статистических данных от образовательных организаций высшего образования и ресурсных центров высшего образования для инвалидов.

Мониторинг деятельности образовательных организаций, региональных ресурсных центров высшего образования по обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью и социологический опрос о трудоустроенных выпускниках образовательных организаций высшего образования осуществлялся с помощью информационного ресурса, расположенного на сайте Мининского университета.

Объектом мониторинга выступила деятельность образовательных организаций, региональных ресурсных центров высшего образования по обучению инвалидов, определяемая эффективной реализацией основной триады комплексного управления

качеством образования, связанной с условиями реализации инклюзивного высшего образования, процессом сопровождения инклюзивного высшего образования и результатами инклюзивного высшего образования. Для этого были разработаны критерии и формы для проведения оценки деятельности вузов, осуществляющих инклюзивный подход к моделированию образовательного пространства [8].

Важнейшими задачами выступили:

- анализ функционирования системы инклюзивного высшего образования РФ с целью получения достоверной и объективной информации об условиях, организации, содержании и результатах;
- получены оперативной информации, которая вошла в общую базу системы инклюзивного высшего образования РФ;
- формирование аналитических материалов о состоянии системы инклюзивного высшего образования РФ;
- аналитическое обобщение результатов деятельности образовательных организаций и региональных ресурсных центров высшего образования по обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью с последующим прогнозированием развития системы высшего образования лиц с ОВЗ и инвалидностью в РФ, совершенствованием содержания имеющейся системы.

По итогам мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования и региональных ресурсных центров высшего образования по обучению инвалидов и опыта моделирования информационно-аналитического сопровождения, был проведен Всероссийский научно-практический семинар на базе пяти образовательных организаций высшего образования, обучающих студентов из числа лиц с ОВЗ и инвалидностью:

- ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина»;
- ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»;
- ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»;
- ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта»;

– ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского».

В семинаре приняло участие 285 человек из 8 Федеральных округов, в том числе 18 представителей из ректорского корпуса, 13 экспертов по проблемам высшего образования инвалидов, 9 представителей администрации, центров занятости, общественных организаций инвалидов.

Анализ данных мониторинга в 79 субъектах Российской Федерации позволил оценить эффективность процесса реализации мер по обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью в образовательных организациях высшего образования в соответствии с ключевыми стратегическими ориентирами государства в сфере инклюзивного образования, интеграции в образовательный процесс молодых людей с ОВЗ и инвалидностью.

Таблица 1 – Численность студентов с ОВЗ и инвалидностью по Федеральным округам (ФО)

ФО	Численность студентов с ОВЗ и инвалидностью в разрезе нозологических групп						
	Общая численность	С нарушениями зрения	С нарушениями слуха	С нарушением опорно-двигательного аппарата	С соматическими заболеваниями	С психическими заболеваниями	Диагнозы не указаны
Дальневосточный ФО	329	39	15	52	88	0	141
Приволжский ФО	1286	157	70	284	464	8	298
Северо-	595	66	17	142	175	0	220

Западный ФО							
Северо-Кавказский ФО	1282	102	4	92	362	5	688
Сибирский ФО	1068	112	30	328	257	5	363
Уральский ФО	485	49	18	119	94	6	214
Центральный ФО	2311	134	101	657	460	18	954
Южный ФО	734	22	19	110	307	2	222

По результатам мониторинга было установлено, что в образовательных организациях высшего образования восьми Федеральных округов, из числа лиц с ОВЗ и инвалидностью, обучаются 8090 студентов, из которых: 681 (8%) - с нарушениями зрения; 274 (3%) - с нарушениями слуха; 1784 (22%) - с нарушением опорно-двигательного аппарата; 2207 (27%) - с соматическими заболеваниями; 44 (1%) - с психическими заболеваниями. Для 310 (38%) респондентов диагноз не был указан [10; 12]. Как видно из результатов, подавляющее число студентов имеют различные соматические заболевания.

Социологический опрос, проведенный с учетом разработанных критериев, индикаторов, показателей позволил выявить основные характеристики трудоустройства выпускников из числа лиц с ОВЗ и инвалидностью (более 1500 респондентов).

Таблица 2 – Условия трудоустройства выпускников с ОВЗ и инвалидностью

ФО	Условия трудоустройства выпускников с ОВЗ и инвалидностью			
	Создан и функционирует отдел по трудоустройству студентов с ОВЗ и инвалидностью		Утверждена программа(ы) содействия трудоустройству выпускников с ОВЗ и инвалидностью	
	Абсолютное значение	Доля в общем числе организаций	Абсолютное значение	Доля в общем числе организаций
Дальневосточный ФО	9	64,3	5	35,7
Приволжский ФО	27	40,3	16	23,9
Северо-Западный ФО	11	44,0	6	24,0
Северо-Кавказский ФО	7	41,2	4	23,5
Сибирский ФО	22	52,4	9	21,4
Уральский ФО	8	34,8	7	30,4
Центральный ФО	34	44,7	28	36,8
Южный ФО	7	38,9	2	11,1

Проведенный мониторинг позволил проанализировать основные показатели деятельности образовательных организаций высшего образования (и региональных ресурсных центров высшего образования для инвалидов) в части обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью в образовательных организациях высшего образования, потребностям рынка труда и перспективным задачам подготовки кадров для экономики Российской Федерации.

В 125 образовательных организациях высшего образования создан и функционирует отдел по трудоустройству студентов с ОВЗ и инвалидностью в 77 учреждениях утверждена программа(ы) содействия трудоустройству выпускников с ОВЗ и инвалидностью, что подчеркивает действенный характер обозначенной проблемы уже в настоящий период.

Таблица 3 – Трудоустройство выпускников с ОВЗ и инвалидностью

ФО	Трудоустройство выпускников с ОВЗ и инвалидностью						
	Численность выпускников с ОВЗ и инвалидностью предыдущего учебного года	Численность выпускников с ОВЗ и инвалидностью предыдущего учебного года, трудоустроившихся в течение календарного года		Численность выпускников с ОВЗ и инвалидностью предыдущего учебного года, трудоустроившихся по специальности в течение календарного года		Численность выпускников с ОВЗ и инвалидностью предыдущего учебного года, продолживших обучение на следующем уровне образования	
		Абсолютное значение	Доля в общем числе организаций	Абсолютное значение	Доля в общем числе организаций	Абсолютное значение	Доля в общем числе организаций
Дальневосточный ФО	95	55	57,9	46	48,4	23	24,2
Приволжский ФО	327	201	61,5	158	48,3	64	19,6
Северо-Западный ФО	194	116	59,8	60	30,9	34	17,5
Северо-Кавказский ФО	219	120	54,8	75	34,2	41	18,7
Сибирский ФО	262	157	59,9	93	35,5	64	24,4
Уральский ФО	149	93	62,4	53	35,6	22	14,8
Центральный ФО	657	466	70,9	352	53,6	123	18,7
Южный ФО	188	76	40,4	59	31,4	23	12,2

Востребованность на рынке труда обучающихся с ОВЗ и инвалидностью является одним из самых важных аспектов качества инклюзивного образования. Лица с особыми потребностями находят работу в следующих сферах деятельности: законодательные и

исполнительные органы власти, промышленные предприятия, правоохранительные органы, общественные организации, сервис, сфера информационных технологий, финансово-экономическая сфера, индивидуальное предпринимательство, образовательные учреждения и т.д.

По окончании обучения лица с ОВЗ и инвалидностью осваивают те же области и виды профессиональной деятельности, что и другие выпускники, и готовы к реализации всех имеющихся в федеральных государственных образовательных стандартах видах профессиональной деятельности. Общекультурные компетенции имеют единую для всех обучающихся содержательную основу.

Формирование компетенций в основном направлено на развитие позитивных индивидуальных личностных качеств обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, их потребностей в самоорганизации, самоопределении и развитие функциональных качеств в соответствующем направлении подготовки. Образовательная организация формирует социокультурную толерантную среду, необходимую для формирования у студентов общекультурных компетенций и всестороннего развития личности.

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. 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.

Анализ результатов мониторинга позволил определить, что в настоящее время действует сеть методических центров, позволяющая осуществлять поэтапное внедрение передовых методик обучения инвалидов в вузах России.

Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана МГТУ является одним из ведущих университетов, на базе которого создаются и реализуются адаптированные основные образовательные программы инженерного образования для обучающихся с нарушениями слуха (более 200 человек) в рамках программ бакалавриата, специалитета и магистратуры. Разработчиками программ в полной мере соблюдены специальные условия доступности профессионального образования и учтены особые потребности студентов с ОВЗ и инвалидностью [13].

В Челябинском государственном университете (ЧГУ) в структуре организации определено структурное подразделение, курирующее вопросы обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью. Центр образования инвалидов при ЧГУ реализует исследовательскую, методическую, практическую работу. Областной банк данных «Молодые инвалиды и высшее образование» позволяет отслеживать образовательные потребности потенциальных абитуриентов с нарушениями здоровья не только в Челябинске, но и в других районах области. Особенностью модели является программа поэтапного включения студента с ОВЗ и инвалидностью в студенческую среду, начинающуюся с довузовской годичной подготовки. Завершением комплексного сопровождения (лечебно-оздоровительного, технологического, социального и пр.) в процессе обучения студентов с ОВЗ и инвалидностью является оказание помощи в трудоустройстве [9].

Решение задач инклюзивного образования также реализуется на базе Новосибирского государственного университета (НГУ), где проходят обучение лица с нарушениями опорно-двигательного аппарата, незрячие и слабовидящие, студенты с серьезными нарушениями слуха и зрения, с тяжелыми соматическими

заболеваниями. В университете реализуется программа поддержки обучения студентов с ОВЗ и инвалидностью через их включение в систему непрерывного образования НГУ; создан ресурсный центр с доступом к информационным ресурсам мирового уровня, имеются службы поддержки студентов с ОВЗ и инвалидностью, в том числе оказывается дополнительная финансовая помощь. Подтверждение эффективности модели – конкурентоспособность выпускников с ограничениями здоровья на рынке труда, побуждающая многих студентов отказываться от инвалидности и соответствующих льгот и выплат. Ежегодный прием инвалидов в НГУ составляет 20-30 абитуриентов.

За последние десятилетия вузы наработали многочисленные методики, опыт и ценный потенциал в области обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью. Однако анализ деятельности образовательных организаций показал, что учебные учреждения работают автономно, предлагая лицам с ОВЗ и инвалидностью ограниченный перечень специальностей и методик работы с ограниченным списком нозологий. Анализ проблемных моментов позволил обозначить необходимые точки роста в направлении изменения качества и доступности инклюзивного высшего образования:

- необходима системная поддержка процесса обучения студентов с ОВЗ и инвалидностью по программам профессионального образования, в т.ч. на основе использования информационных ресурсов и технологий, адаптированных к потребностям пользователей;
- требуется проектирование методологии разработки и адаптации учебных и информационных образовательных ресурсов по программам высшего образования к потребностям пользователей с ОВЗ и инвалидностью различных нозологий;
- следует создать открытую информационно-образовательную среду и единый образовательный интернет-портал, предназначенные для решения таких задач, как: профессиональное образование и социальная адаптация студентов с ОВЗ и инвалидностью; предоставление доступа к оптимальным адаптационным образовательным технологиям, механизмам содействия трудоустройству и эффективной

- занятости; организация психолого-педагогической поддержки обучения, профессиональная реабилитация и ориентация;
- необходимо интегрировать опыт, накопленный объединением вузов, в систему образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузах Российской Федерации;
 - следует минимизировать проблемы трудоустройства выпускников вузов из числа лиц с ОВЗ и инвалидностью и др.
 - Эффективное обеспечение доступности и повышение качества высшего образования студентов с ОВЗ и инвалидностью различных нозологических групп предполагает в первую очередь создание и внедрение в образовательный процесс дистанционных технологий. При этом, важным моментом выступает обмен опытом с зарубежными образовательными организациями, осуществляющими обучение студентов в дистанционном режиме.

Требуется разработка нормативного поля для реализации обучения студентов с ОВЗ и инвалидностью в вузах, осуществляющих сетевое взаимодействие. Для консолидации ключевых идей и практик инклюзивного высшего образования необходимо создание единой базы научных и методических материалов для обучающихся студентов, а для преподавателей - технологий, методик и программно-методического обеспечения.

Сложным, но решаемым вопросом выступает создание безбарьерной архитектурной среды в вузе для студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата, слуха, зрения [15]. Стратегически важным ориентиром выступает организация системы профессиональной подготовки профессорско-преподавательского состава, работающего в системе инклюзивного высшего образования и решение основных проблем профориентации и трудоустройства выпускников с ОВЗ и инвалидностью.

Таким образом, развитие инклюзивных (интегрированных) форм обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью должно осуществляться постепенно, на основе планирования и реализации комплекса мер, обеспечивающих соблюдение требований к организации этой деятельности (включая наличие соответствующей материальной базы, специальных образовательных программ, подготовку педагогических

коллективов, проведение разъяснительной работы с обучающимися и их родителями).

В системе высшего образования, при выборе направления подготовки, как гаранта будущего места в обществе, инклюзивное образование дает возможность лицам с ОВЗ и инвалидностью ориентироваться не на субъективные, зачастую вынужденные обстоятельства, а, как отмечают они сами, на свои интересы, способности, востребованность профессии. Около 80% старшекурсников, отвечают, что они полностью удовлетворены сделанным выбором, и лишь единицы избрали бы другую специальность.

Литература

1. Айсмонтас Б.Б. О проекте «Разработка и апробация модели учебно-методического центра, обеспечивающего получение высшего образования инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья с различными нозологиями»//Сборник 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., Тюрин А.В. Теоретические аспекты создания инклюзивной среды профессионального образования// Вестник Московского государственного гуманитарно-экономического Института. № 2(14). 2013. С.10-15.
3. 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.
4. Думбаев А.Е., Попова Т.В. Инвалид, общество и право. - Алматы: ТОО «Верена», 2006. – 180 с.
5. Зайцев Д.В. Оптимизация получения инвалидом высшего образования: совершенствование социальных условий // Инновации в образовательной деятельности М., 2013. №1. Выпуск 2. - С. 91-99.
6. Инклюзивная практика в высшей школе: учебно-методическое пособие / Под. ред. А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева, А.Т. Курбанова, И.А. Нигматуллина, А.А. Твардовская, А.Т. Файзрахманова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2015. 224 с.

7. Карпушкина Н.В. Современные стратегии моделирования информационно-аналитического сопровождения инклюзивного высшего образования в России // Психологическая наука и образование, 2017. – Т. 222. №1. С.74-81.
8. Каштанова С.Н., Фильченкова И.Ф. Критериальная база для проведения мониторинга деятельности вузов и региональных ресурсных центров по обучению лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 10 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/10/72157> (дата обращения: 19.11.2016).
9. Коростелева Н.А. Социальная модель инвалида как основа формирования толерантного отношения к инвалидам // Вестник ЧГПУ, 2012. №8. С. 81-93.
10. Кудрявцев В.А., Каштанова С.Н. Мониторинг условий реализации инклюзивного высшего образования в вузах России // Вестник Мининского университета. № 3. 2016. С. 10 - 17.
11. Ларикова, И.В. Взрослые с ментальными нарушениями в России: по следам Конвенции о правах инвалидов. — Эл. изд.: Учебное электронное издание / Е.Ю. Таранченко, И.В. Ларикова.— М. : Теревинф, 2015.- 226 с.
12. Медведева Е.Ю., Двуреченская О.Н. Мониторинг процесса реализации инклюзивного высшего образования в вузах Российской Федерации // Вестник Мининского университета. № 3. 2016. – С.9 - 18.
13. Медведева Е.Ю. Кудрявцев В.А. Мониторинг деятельности вузов и региональных ресурсных центров по обучению инвалидов: проблемы инклюзивного высшего образования в России // Современные научные исследования и инновации.2016. № 10. С.481-488.
14. Папуткова Г.А., Гришина А.В., Фильченкова И.Ф. Общая характеристика и структура модели подготовки бакалавров-дефектологов по новым модулям в условиях сетевого взаимодействия // Научное мнение. №9-2. 2015.С. 68 -75.
15. Сорокоумова С.Н. Организация инклюзивного обучения в условиях модернизации образования // Известия Самарского научного

центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2011. Т. 13. № 2-3. С. 618-620.

16. Sorokoumova, S.N. Modern functions of a textbook on social sciences and humanities as an informational management tool of university education / E.I. Nikonova, I.A. Sharonov, S.N. Sorokoumova, O.V. Suvorova, E.A. Sorokoumova // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Т. 11. №10. С. 3764-3774.

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЕ СО СТАРШЕКЛАСНИКАМИ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ

Бобкова О. В.

кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО

«Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»

Аннотация. Статья посвящена изучению уровня готовности педагогов школы к проведению профориентационной работы со старшеклассниками, имеющими ограниченные возможности здоровья и инвалидность, в условиях инклюзивной практики. Автором анализируются результаты анкетирования учителей общеобразовательной организации и определяются условия, способствующие повышению эффективности их деятельности по указанному направлению.

Ключевые слова: педагоги, готовность, профориентация, старшеклассники с ограниченными возможностями здоровья.

Современное законодательство Российской Федерации, в соответствии с основополагающими международными документами в области образования, обеспечивает реализацию равных прав на его получение для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Конституционное право этой категории граждан на

качественное и доступное образование отражено в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Реализация этого права является одним из основных условий их успешной социализации, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Выбор профессии для выпускников с инвалидностью и ОВЗ является противоречивым вопросом. По указанию Е. А. Мартыновой, специфика профессионального самоопределения для инвалидов и лиц с ОВЗ заключается в том, что маршрут развития их профессионального пути, будет зависеть от того, насколько инвалиды осознают свой особый статус, ограничения возможностей здоровья. В этом случае зонами риска для инвалидов в плане профессионального самоопределения является выбор профессии без учета своих профориентационных возможностей [1, с. 37].

В условиях инклюзивной практики возрастает роль учителей в создании условий для адекватного выбора школьниками с ОВЗ дальнейшего профессионального пути. Следовательно, важнейшим условием эффективности этого направления деятельности становится формирование готовности педагогов к профориентационной работе с такими учащимися.

Профессиональная ориентация школьников – особый вид профессиональной деятельности педагога, направленный на создание педагогических условий для успешного принятия самостоятельного, осознанного профессионального выбора, выстраивания индивидуальной траектории развития через реализацию образовательной программы с учетом личностных потребностей ученика [2].

Основными компонентами готовности к педагогической деятельности выступают теоретические и методические знания, профессиональные прикладные умения, положительное отношение к данному виду деятельности. Соответственно, в структуре готовности педагога к профессиональной ориентации школьников выделяется ряд компонентов: эмоционально-мотивационный, когнитивный и деятельностный [2, с. 9].

Как указывают Д. Ф. Романенкова, Н. А. Романович, профессиональная ориентация инвалидов и лиц с ОВЗ является

частью общей системы профориентационной работы в школе, но при этом ей присущи особые черты, связанные с необходимостью диагностирования особенностей здоровья и психики учащихся данной категории, характера дезадаптации, осуществления мероприятий по их реабилитации, коррекции, компенсации. Наличие физических ограничений здоровья инвалидов обуславливает необходимость понимания особой природы процесса их взаимодействия с окружающей средой, в том числе в плане профессионального самоопределения [3, с. 111].

В соответствии с пониманием роли учителя в создании условий для адекватного профессионального самоопределения выпускников с ОВЗ, нами было осуществлено изучение уровня готовности педагогов к профориентационной работе с учащимися в условиях инклюзивной практики. Исследование было нацелено на выявление уровня осведомленности учителей о тех возможностях построения дальнейшей образовательной траектории и специальных условиях обеспечения доступности профессионального обучения, которые созданы для указанной категории обучающихся на современном этапе развития отечественной системы образования.

Мы также ставили перед собой задачу – выяснить отношение педагогов к жизненным перспективам лиц с ОВЗ в условиях современного общества, их представления о возможностях и способностях учеников, о трудностях, которые могут препятствовать реализации ими профессионального выбора.

Исследование было проведено нами в 2016 г. на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 30» г. Саранска. В нем принимали участие 11 педагогов образовательной организации, обучающихся старшеклассников с ОВЗ в условиях инклюзивной практики.

Педагогам была предложена им анкета, включающая 28 вопросов, направленных на выявление отношения учителей к перспективам дальнейшей профессиональной подготовки и самореализации выпускников; степени их информированности о специальных условиях и возможностях, которые предоставляют образовательные организации среднего и высшего образования для обеспечения доступности профессиональной подготовки студентам

данной категории, а также о новых задачах профориентационной работы, которые возникают в условиях построения системы непрерывного инклюзивного образования для лиц с инвалидностью и ОВЗ.

Анализ результатов анкетирования учителей показал, что они довольно скептически относятся к возможностям обучения в вузе выпускников с ОВЗ. По мнению анкетированных, специфика психофизического развития учащихся данной категории может значительно усложнить для них учебный процесс. Немногим более половины опрошенных (57,1 %) считают, что выпускникам доступно получение высшего образования при создании специальных условий, 42,8 % утверждают, что лиц с ограниченными возможностями здоровья такое обучение будет непосильным.

Получение выпускниками среднего профессионального образования, с точки зрения педагогов, в большей степени соответствует возможностям обучающихся данной категории. В то же время, всеми учителями отмечалась ограниченность имеющихся у них сведений и недостаточная отчетливость представлений о новых возможностях и условиях, которые предоставляют образовательные организации среднего и высшего профессионального образования для обеспечения его доступности для лиц с инвалидностью и ОВЗ. Ими также подчеркивалась необходимость систематического получения дополнительной актуальной информации по данному вопросу.

Именно недостаточную осведомленность большинство испытуемых (72,7 %) определяют в качестве причины, по которой в настоящий момент они не могут в полном объеме оказать помощь старшеклассникам с ОВЗ в их профессиональном самоопределении, а также обеспечить консультативную поддержку их родителям.

В свою очередь, невозможность получить адекватные рекомендации от педагогов, по оценкам анкетированных, отрицательно сказывается на способности родителей поддержать будущих выпускников в выборе жизненного пути. При этом следует отметить, что именно их мнение (а не мнение педагогов) в процессе беседы с экспериментатором большинство школьников с ОВЗ (61,5 %) указали как определяющее для них при принятии подобного решения.

Другим важным аспектом профориентационной работы, требующим совершенствования и модернизации в условиях построения системы непрерывного инклюзивного образования, по мнению учителей, являются ее организация и технологии. Для оказания помощи в профессиональном самоопределении лицам с инвалидностью и ОВЗ, с точки зрения педагогов, необходимо создание единой комплексной программы профориентационной работы, обеспечивающей преемственность психолого-педагогического сопровождения лиц данной категории на всех уровнях образования. Ее реализация, по мнению анкетированных, должна осуществляться командой специалистов системы психолого-педагогического сопровождения, включающей представителей сузов и вузов, способных предоставить необходимые сведения об имеющихся условиях обучения, провести необходимые профессиональные пробы, обеспечить необходимую консультативную поддержку заинтересованным лицам.

В целом, по результатам анкетирования, уровень готовности педагогов общеобразовательной организации к осуществлению профориентационной работы со старшеклассниками с ОВЗ в условиях инклюзивной практики был оценен нами как недостаточный. Они в полной мере осознают необходимость грамотного проведения профессиональной ориентации с такой особенной категорией обучающихся, как школьники с ОВЗ, но в то же время не обладают всей полнотой знаний, необходимых для эффективного осуществления этой деятельности.

Таким образом, в результате анализа полученных данных нами был сделан вывод о том, что важным условием эффективности профориентационной работы на этапе школьной подготовки лиц с ОВЗ на данном этапе является просвещение педагогов – знакомство их с актуальной информацией о новшествах в законодательстве, о тех условиях и возможностях образовательной инклюзии, которые создаются сузами и вузами для лиц с ОВЗ; с новыми информационными ресурсами, предоставляющими подобные сведения заинтересованным лицам. Ее реализация должна осуществляться с привлечением преподавателей организаций профессионального образования, что обеспечит необходимую

информационную поддержку и преємственность психолого-педагогического сопровождения школьников, абитуриентов и студентов данной категории на разных уровнях образования.

Литература

1. Мартынова Е. А. Профессиональное самоопределение личности инвалида как условие формирования специалиста в системе высшего профессионального образования / Е. А. Мартынова, Н. А. Романович // Проблемы непрерывного профессионального образования в XXI веке : материалы Всеросс. науч.-практ. конф. / Междунар. акад. наук пед. образования, Шадр. гос. пед. ин-т. Шадринск : Шадринский Дом Печати, 2013. С. 37–44.

2. Пряжникова Е. Ю. Профорентация : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 496 с.

3. Романенкова Д. Ф. Профессиональная ориентация абитуриентов-инвалидов и абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья как необходимое условие их профессионального образования / Д. Ф. Романенкова, Н. А. Романович // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 4. С. 110–113.

WORKING TOWARD FULL INCLUSION: DESIGNING ACCESSIBLE AND DYNAMIC SOCIAL WORK CURRICULA FOR ALL STUDENTS

*Pamela Viggiani, PhD, LMSW
College at Brockport, State University of NY
Debra Fromm Faria, MSW, LCSW
College at Brockport, State University of NY*

Abstract. There continues to be a growth of students with disabilities enrolling in higher education. Faculty development in the areas of both accommodating students with disabilities and creating inclusive classroom and program environments is imperative in assuring the success

of students with disabilities. The focus of this paper is to provide tools for social work faculty to proactively meet the educational needs of all students including those with disabilities. Cultural humility will be introduced as one framework for developing and critically reflecting inclusive curricula.

Keywords: higher education, disability, cultural humility, inclusive environment

Introduction.

In recent years, there has been an international increase of students with disabilities enrolled in post-secondary educational programs. Recent research “estimates that 8-10% of students attending higher education are registered with a disability, with learning difficulties being the most commonly reported disability” (Hadjokakou & Hartas, 2008, p. 103). The student population with a documented disability encompass a large diversity of students including individuals with mental health concerns, learning disabilities, and physical disabilities. Social work programs who have students with disabilities enrolled have a particular responsibility for creating an inclusive environment for those students. Both, the National Association of Social Workers (NASW) Code of Ethics and the International Federation of Social Workers (IFSW) with the International Association of Schools of Social Work (IASSW) Workers Code of Ethics require social work to respect the human rights and human dignity of all people (NASW, 2008 & IFSW, 2012). This entails promoting full, empowered participation of all individuals as well as the development of individual strengths (IFSW, 2012). Further, social workers have a long history as well as a present day commitment to social justice (NASW, 2008 & IFSW, 2012).

Social justice includes taking positive action to address historic and current day discrimination. Individuals with disabilities have confronted discrimination throughout history and today. The results of this discrimination and lack of inclusivity in the United States include an increased risk of leaving secondary school before completion and high unemployment rates (Brucker & Houtenville, 2015 & Bureau of Labor Statistics, 2016). In fact, in America individuals with disabilities experience a full-time, full year employment rate of 6%, while individuals

without disabilities have a 72% full-time, full-year employment rate (Brucker & Houtenville, 2015). Further, as mentioned, individuals with disability often do not complete a secondary degree. Almost a quarter (21.3%) of individuals with disabilities leave school before the completion of a secondary degree as compared to 10% of individuals without disabilities not completing a secondary degree (Bureau of Labor Statistics, 2016). Despite these disparities between the population of individuals with disabilities and individuals without disabilities in school completion and employment, there are many areas where individuals with disabilities are making gains. One of those areas, as previously mentioned, includes increased enrollment in postsecondary education.

A United States governmental report on post-school experiences for individuals with disabilities indicated that 30% of those graduating from high school have taken some college classes. Additionally, 10% of individuals with disabilities attend two-year or community colleges and 6% are enrolled in a four-year college (Wagner, Newman, Garza & Levine, 2005). Considering the number of college students who have one or more disabilities, it is imperative that faculty within those institutions develop practices that inclusively accommodate these students to assure their success and completion of their college degree. Given social work's commitment to the empowerment of all individuals as well as to social justice, faculty within schools of social work have a greater responsibility than other faculty within the college to provide a learning environment accessible to all students.

United States Policy Protecting Students with Disabilities

Fortunately, social work faculty within the United States have federal laws to help in their work toward creating socially just and inclusive classrooms. The cornerstone of disability law in the United States is the Americans with Disabilities Act (ADA) which was signed into law in 1990 and amended in 2008. The ADA protects all individuals with "physical or mental impairments that substantially limits one or more major life activities, a person who has a history or record of such and impairment, or a person who is perceived by others as having such and impairment" ("Information and Technology Assistance", n.d., para. 2). Essentially, the ADA prohibits discrimination against any individual with disabilities in the areas of employment, state and local government activities, public services,

buildings, and in transportation. More specific to students engaged in higher education is Section 504 of the United States Rehabilitation Act. Section 504 states that, “no qualified individual with a disability in the United States shall be excluded from, denied benefits of, or be subjected to discrimination under any program or activity that . . . receives Federal Financial Assistance” (U.S. Department of Justice, 2009, para. 26).

Virtually all colleges and universities within the United States receive federal financial assistance, thus they are bound by Section 504. These federal laws have prompted universities to create campus resources including Offices of Disability to help assure students with disabilities are receiving appropriate accommodations on campus. Despite the protective legislation for those with disabilities, educators and postsecondary institutions often resist accommodating changes within the learning environment on college campuses. Social workers can provide leadership for creating inclusive campuses by applying a cultural humility framework.

Cultural Humility as a Framework for Inclusive Educational Environments

The concept of cultural humility was introduced within the medical field and was proposed as a framework to address health inequalities and disparities found within the United States healthcare system (Tervalon & Murray-Garcia, 1998). In recent years the framework has been utilized by many professional fields including social work. It is intended to create broader and more inclusive communities. The overarching defining characteristics of culturally humble individuals are that they “have an accurate view of self” and are able to maintain an interpersonal stance that is other-oriented rather than self-focused, characterized by respect for others and a lack of superiority” (Hook et al., 2013, pp. 353-54). Cultural humility entails three essential elements: lifelong learning & critical self-reflection; recognizing and challenging power imbalances for respectful partnerships and institutional accountability (Tervalon & Murray-Garcia, 1998). In short, “cultural humility takes into account the fluidity and subjectivity of culture and challenges both individuals and institutions to address inequalities. It requires active engagement in a lifelong process (versus a discrete endpoint) that individuals enter into with clients, organizational structures, and within themselves” (Fisher-Borne, Cain & Martin, 2015, p. 171).

Cultural humility looks at the institutional contexts that marginalize and oppress some groups of people, while privileging and empowering other groups of people (Foronda, Baptiste, Reinholdt & Ousman, 2016).

The cultural humility framework translates into a postsecondary educational setting and more specifically to the undergraduate social work setting by creating an environment in which difference of all kind is not only accepted and accommodated but seamlessly included. Therefore, faculty must be committed to continuous (lifelong) learning about difference, especially difference in ways of knowing and learning. As the faculty gains knowledge about students with disabilities this is translated into educational practices within the classroom and within the social work program that are inclusive and allow students the opportunity to be successful. The cultural humility framework melds particularly well with social work and social work education as it encompasses the same values of social justice and the dignity and worth of all people that are integral to the profession.

Inclusive Environments and Student Accommodation: Tools for Success

Social work faculty can accommodate students with disabilities with a variety of frameworks and tools. However, a foundational framework for inclusivity is Universal Design (UD). Originally, UD was created by architects and engineers to create accessible physical environments (buildings, sidewalks, doors, etc.). However, UD has since been applied to education and instruction. Universal refers to providing opportunities for every student to develop into an excellent learner (Meyer, Rose, & Gordon, 2014). While, design is “the intentional, purposeful, and planned” learning environment that removes “unnecessary and irrelevant barriers to learning” (Meyer, Rose, & Gordon, 2014). The ultimate goal of UD is to make the learning environment a place where all students can thrive. UD is not intended for one student rather a universally accessible environment is for all students, with and without disabilities, and allows all students the opportunity to thrive and realize their full potential.

Universal design has seven principles. The first principle is equitable use. An example of equitable use is professor designed websites that are accessible to all by using technologies such as text-to-speech software. The second principle is flexibility in use requiring course design

accommodates a wide range of individual preferences or strengths. The third principle is simple and intuitive use that makes the course design and materials easy to understand regardless of the user's experience, knowledge, language, skills and current concentration level. The fourth principle is perceptible information requiring the course design to communicate necessary information regardless of the student's sensory abilities. The fifth principle is tolerance for error. An example of this tolerance is educational software design that provides guidance and information when a student makes an inappropriate response. The sixth principle is low physical effort requiring a learning environment that can be used efficiently and comfortably with a minimum of fatigue. This would entail accessible classroom spaces that accommodate wheelchairs and any other adaptive equipment. The seventh and final principle is size and space for approach and use. An example of what this means in a classroom setting is making sure learning workspaces accommodate left and right handed individuals and those working from sitting or standing positions (Burgstahler, 2007). These seven principles help to guide faculty and programs in course and program design. Putting Universal Design into practice require thoughtful planning.

Therefore, while planning and creating courses and programs, faculty need to be thinking about the creation of an inclusive environment that embraces Universal Design. There are a number of things that faculty can do during the planning and creation stage of courses and programs that ensure a more inclusive environment for all students. Using universal design in the planning stages is ideal as it embraces all students from the beginning. Some tools and ideas for designing and creating inclusive courses this inclusive programs are:

Creating Inclusive Courses:

- include a statement in syllabi that provides information about the disability office and invites students to talk with faculty about any disability they may have

- include in syllabi and in verbal presentation information about campus resources available to all students such as writing centers, tutoring services, study skill workshops, counseling centers, and computer labs

include in the syllabi clearly defined course requirements, assignment and test dates (try not to make changes to course requirements (by adding assignments or readings)

make sure students are provided with any written materials early so they have time to both read and comprehend those materials

encourage the use of technology that can read print materials aloud

use “multi-modal” methods to present materials – multi-modal methods allow student with different strengths – auditory, visual, experiential – to utilize those strengths in their learning

all material should be presented both orally and in print

in teaching new material have clear objective, review what students have previously learned, and summarize periodically

use more than a single method of explanation or demonstration in presenting information

allow time for questions that help clarify directions and explain essential information

make sure all videos (multimedia material) are captioned; make videos available for multiple viewings through technology or the library.

Provide study guides and/or review sheets

Assess student performance in multiple ways: having written and oral assessment, having tests, and/or papers, group work and individual work; videotaped projects and presentations

(adapted from Burgstahler, 2012)

Creating Inclusive Programs:

include statements in program information materials that provide information about the inclusive nature of the program and information about resources on campus such as the existence of a disability office and invite prospective students to meet with members of the faculty and the disability office.

include statements in program information about course design that includes syllabi that have clearly defined course requirements, assignment and test dates

in all program materials make use technology that allows individuals with differing abilities access (i.e. technology that allows print to be voiced, etc)

when presenting at program events use more than a single method of explanation or demonstration in conveying the information

allow ample time for questions that explain essential information

adequately educate all faculty on inclusivity

utilize the principles of inclusivity when hiring new faculty

The suggestions provide faculty and programs with the tools to be proactive, intentional and purposeful in their course and program design. Providing students with a variety of ways to learn and to demonstrate competency in that learning makes certain that a diversity of individuals are enrolled in social work programs and assures that all individuals enrolled have the greatest opportunity to succeed as social work students. In order to implement such changes in the classroom, faculty must be open to altering the way they typically think about teaching and learning and to examining their own preconceived notions regarding students and student competency. This requires the practice of cultural humility on the part of faculty – who often equate competency with one type of student learner. Faculty and programs can individually and collectively engage in activities that increase their understanding of students with a diversity of dis/abilities. Activities include individual inquiry and research into disability as well as attendance at workshops and in-services regarding students with disabilities. In addition to gaining more factual knowledge, faculty need to engage in critical self-reflection regarding their affective responses to creating inclusive environments and embracing students with a disability. The critical self-reflection is essential to both the creation and maintenance of universally designed learning environments as unless faculty understand their acceptance and/or resistance to creating accommodations institutional norms will likely serve to sabotage any movement toward inclusivity.

Embracing all students will necessarily involve confronting and breaking down institutional norms that resist change. That is, social work faculty must first hold themselves accountable to inclusivity and accommodation and then insist on institutional accountability by understanding the institutional power structure and working to alter those structures that end in the exclusion or imminent failure of students with disabilities. Social workers are well trained in the areas of advocacy, social justice and social change, thus can be at the forefront of creating more inclusive postsecondary institutions. Social work faculty can first hold one

another accountable for creating inclusive environments, create those inclusive environments within their courses and programs, thereby providing an example to the larger institution and, finally, acting as allies with their students of differing abilities when advocating for broader more lasting institutional change.

Discussion

The continued growth of students with disabilities enrolled in institutions of higher education requires that programs within those institutions provide inclusive environments that foster the success of students of all abilities. Social work programs are well positioned to be on the forefront of designing and implementing courses and programs that are inclusive thus accommodating all students. Concepts and tools from the Universal Design (UD) movement can provide important guidance to social work faculty in course and program design resulting in inclusive learning environments for all students. However, a shift in thinking about higher education and both students and faculty roles within that setting is a necessary factor in creating meaningful and sustainable changes that both embrace and foster the success of students with disabilities. Thus, utilizing the concept of cultural humility and its three essential elements of lifelong learning & critical self-reflection, recognizing and challenging power imbalances to create partnerships, and institutional accountability provide social work faculty with the space to continually examine their own biases and resistance or acceptance to inclusive practices. Cultural humility allows social work faculty to process successes and failures in efforts to create inclusivity. The critical self-reflection provides the opportunity to pinpoint barriers and obstacles blocking the successful implementation of inclusive course and program practices. Further, practicing with cultural humility can cultivate the creation of student faculty partnerships that may be powerful in holding the broader institution accountable for the inclusion of students with disabilities.

References

1. Brucker, D. L., & Houtenville, A. J. (2015). People with disabilities in the United States. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 96, 771-774. doi:10.1016/j.apmr.2015.02.024
2. Burgstahler, S. (2007). *Universal design” Process, principles, and applications: How to apply universal design to any product or environment.*

- DO-IT: University of Washington. Retrieved from: <http://www.washington.edu/doit/academic-accommodations-students-learning-disabilities>
3. Burgstahler, S. (2012). Academic accommodations for students with learning disabilities: Achieving equal access through accommodations and universal design. DO-IT: University of Washington. Retrieved from: <http://www.washington.edu/doit/academic-accommodations-students-learning-disabilities>
 4. Bureau of Labor Statistics. (2016). Highlights of women's earnings in 2015. Report No. 1064. Retrieved from <https://www.bls.gov/opub/reports/womens-earnings/2015/pdf/home.pdf>
 5. Fisher-Borne, M., Cain, J. M., & Martin, S. L. (2015). From mastery to accountability: Cultural humility as an alternative to cultural competence. *Social Work Education*, 34, 165-181, doi:10.1080/02615479.2014.977244
 6. Foronda, C., Baptiste, D. L., Reinholdt, M. M., & Ousman, K. (2016). Cultural humility: A concept analysis. *Journal of Transcultural Nursing*, 27, 210-217. doi:10.1177/1043659615592677
 7. Hadjikakou, K. & Hartas, D. (2008). Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. *Higher Education*, 55, 103-119. Doi: 10.1007/s10734-007-90708
 8. Hook, J. N., Davis, D. E., Owen, J. Worthington, E. L., & Utsey, S. O. (2013). Cultural humility: Measuring openness to culturally diverse clients. *Journal of Counseling Psychology*, 60, 355-366. doi:10.1037/a0032595
 9. Information and technological assistance on the americans with disabilities Act. (n.d.) Retrieved from https://www.ada.gov/ada_intro.htm
 10. International Federation of Social Workers (2012). Statement of ethical principles. Retrieved from <http://ifsw.org/policies/statement-of-ethical-principles>.
 11. Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
 12. National Association of Social Workers. (2008). *Code of ethics of the National Association of Social Workers*. Washington, DC: Author. Retrieved from <https://www.socialworkers.org/pubs/code/default.asp>

13. Tervalon, M. & Murray-García, J. (1998). Cultural humility versus cultural competence: a critical distinction in defining physician training outcomes in multicultural education. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 9, 117-125. doi:10.1353/hpu.2010.0233
14. U.S. Department of Education. (2009). A guide to disability rights laws. Retrieved from <https://www.ada.gov/cguide.htm#anchor65610>.
15. Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Garza, N., & Levine, P. (2005). After high school: A first look at the postschool experiences of youth with disabilities. A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). Menlo Park, CA: SRI International.

ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА В СИСТЕМЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Двуреченская О.Н.

ФГБОУ ВО "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)"

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблематике профориентационной работы в системе довузовской подготовки лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. В статье представлены первичные данные о профориентационной деятельности с лицами с ОВЗ и инвалидностью по итогам проведенного мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования и региональных ресурсных центров высшего образования по обучению лиц с ОВЗ. Рассматриваются основные цели, задачи, направления деятельности профориентационной работы в ключе инклюзивного образования. Выделены основные характерные проблемы, особенности и отличия профориентации для лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Ключевые слова: профориентационная работа, мониторинг высшего инклюзивного образования, профессиональный отбор, профессиональное информирование.

Профориентационная работа в системе довузовской подготовки лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью является одной из основных ветвей инклюзивного образования. Поэтому мониторинговое исследование профориентационной стороны инклюзивного образования имеет огромное значение в формировании четкой организации в предоставлении образовательных услуг вузами России для лиц с ограниченными возможностями и поступление на специализации, которые в дальнейшем могут позволить студенту трудоустроиться. Таким образом, профориентационная деятельность является агентом успеха последующей работы вузов с лицами с ограниченными возможностями, а так же гарантом профессионального будущего для студентов с инвалидностью.

Была разработана методология модели мониторинга деятельности ОО ВО и РРЦ ВО по обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью, в которую входило три направления: условия, процессы и результаты инклюзивного образования в этих организациях. Мониторинговые формы были разосланы и заполнены 278 вузами России (9 федеральных округов) по критерию «Профориентация в системе инклюзивного высшего образования». Эти данные позволят нам проанализировать профориентационную подготовку вузов [1,2].

Анализ данных показал, что в 39,81% вузов существует система профессиональной ориентации для абитуриентов с ОВЗ и инвалидностью. При этом пока не удалось исследовать четкой организации относительно наличия отдельных нозологических групп, а также общего числа семинаров/вебинаров для педагогических работников и родителей обучающихся по вопросам профориентации и получения услуг высшего образования для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

Изучение потребности лиц с ОВЗ и инвалидностью в различных видах профориентационной работы показало, что 72,6 % инвалидов нуждаются в мерах профессиональной реабилитации. Потребность в профессиональной ориентации особенно высока у инвалидов молодого и среднего возраста – соответственно 82,8 и 78,7% от численности инвалидов указанных возрастных групп.

Самоопределение абитуриентов с ограниченными возможностями в сфере получения определенного высшего образования – является основной целью профориентационной работы. То есть здесь мы говорим об адекватной помощи людям в выборе интересной и доступной профессии, с возможностью дальнейшего трудоустройства [3].

Профессиональная ориентация в ключе высшего инклюзивного образования решает следующие задачи:

- создавать информационное поле или социальную рекламу, несущую информацию о возможности обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью, а также о возможностях дальнейшего трудоустройства;

- организовать профориентационный подбор профессий и видов труда, подходящих соответствующим возможностям здоровья и психологическому статусу;

- осуществлять психологическую помощь абитуриентам с ограниченными возможностями, с целью преодоления неадекватных установок на профессиональное обучение и труд.

Выполнять эти задачи можно в ключе четырех основных направлений деятельности по профориентации:

- профессиональное информирование;
- профессиональное консультирование;
- профессиональный отбор;
- профессиональная, производственная и социальная адаптация.

Под профессиональным информированием мы определяем наличие в вузе информационных бланков, стендов, социальной рекламы, брошюр, электронно-информационной среды (профориентационные курсы), проведение специальных семинаров и консультаций, направленных на оказание помощи в процессе выбора профессии лицам с инвалидностью [4]. Здесь должна быть полная информация: о рынке профессий в том или ином регионе, информация, формирующая представление о содержании профессий и специальностей, о требованиях, предъявляемых ими к человеку, в результате чего создаются предпосылки для осознанного выбора

инвалидом сферы деятельности, профессии, последующего трудоустройства.

Рассмотрим направление профессионального консультирования. Его основной целью является помощь лицам с ограниченными возможностями в профессиональном самоопределении с целью принятия осознанного решения о выборе профессионального пути с учетом его психологических особенностей и возможностей, а также потребностей общества.

Профессиональный подбор осуществляется на основе комплексной диагностики, по итогам которой формируется определенный набор рекомендаций о подходящем профессиональном направлении с учетом физиологических и психологических особенностей лица с инвалидностью или ограниченными возможностями здоровья. Профессиональный подбор применительно к лицу с ОВЗ и инвалидностью предполагает подбор для него профессий, в которых наиболее полно и эффективно могут быть учтены его интересы, склонности, возможности и способности, реализована остаточная трудоспособность.

Четвертое направление: профессиональная, производственная и социальная адаптация предполагает под собой социально-экономический аспект профессиональной ориентации при подборе инвалидам видов профессиональной деятельности. В ключе данного направления профориентационной работы учитывается следующее: место проживания, возраст, пол, уровень образования, семейное и материальное положение, жилищно-бытовые условия. Предусматривается учет местных (региональных) особенностей развития производства, состояния рабочих мест и потребностей в рабочей силе в тех или иных видах профессиональной деятельности (состояние рынка труда и возможности профессионального обучения и трудоустройства инвалидов), анализ соответствующей профессиографической информации.

Кроме того, в системе профориентационной работы с лицами с ОВЗ и инвалидностью необходимо опираться на ряд важнейших аспектов: медицинский, психофизиологический, психологический, социально-экономический, педагогический и технический.

Основным выводом из выше сказанного будет то, что для наибольшей эффективности проведения профориентационной подготовки лиц с ОВЗ и инвалидностью необходим комплексный подход, это позволит оптимизировать их обучение, дальнейшее трудоустройство и трудовую реабилитацию.

Характерной особенностью профессионального самоопределения для учащихся с инвалидностью, отличающую его от самоопределения массового потока абитуриентов без ограничений в здоровье, является то, что ограничивается выбор профессий, в первую очередь, их физическими возможностями. Результаты проведенного мониторинга свидетельствуют о том, что выбор специальности и вуза делается учащимися в значительной части случаев вполне осознанно, с учетом как своих способностей, так и будущих перспектив, что повышает вероятность того, что они в будущем будут работать по специальности, полученной в вузе.

Литература

1. Кудрявцев В.А., Каштанова С.Н. Мониторинг условий реализации инклюзивного высшего образования в вузах РФ // Вестник Мининского университета. 2016. № 3 (16). С. 10.

2. Медведева Е.Ю., Двуреченская О.Н. Мониторинг процесса и результатов инклюзивного высшего образования в России // Вестник Мининского университета. 2016. № 3 (16). С. 9.

3. Организация профориентационной работы высшего учебного заведения с абитуриентами-инвалидами. Метод. рекомендации / М-во образования и науки Рос. Федерации, Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования "Челябинск. гос. ун-т", Ин-т проблем доступности высш. образования. Челябинск, 2004. 232 с.

4. Романенкова Д.Ф., Романович Н.А. Психолого-педагогические и технологические основы профориентационной работы с абитуриентами-инвалидами в виртуальной образовательной среде // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С. 42-47.

**СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ МОДЕРНИЗАЦИИ
ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В
ВУЗЕ**

Демидова Н.Н.

доктор педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО

*"Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет)"*

Аннотация. В статье на методологическом и организационном уровнях представлена модель информационно-аналитического сопровождения деятельности образовательных организаций высшего образования и региональных центров высшего образования по обучению инвалидов.

Ключевые слова: модель информационно-аналитическое сопровождение, взаимодействие образовательных организаций высшего образования и региональных центров высшего образования по обучению инвалидов.

Инклюзия как стратегическая идея ценности человеческого многообразия и неповторимости и свободы личности, нашла отражение в мировых нормативных документах и российском законодательстве. Центральное место в ее реализации отводится образованию.

Инклюзивное образование строится как включение в существующую систему образования, через перестройку всего массового образования как системы для обеспечения образовательных потребностей каждого. Фактором модернизации системы высшего образования инвалидов и людей с ОВЗ является переход от практики социальной изоляции лиц с ограниченными возможностями к полноправному включению их в образовательные и социальные процессы любого вуза страны.

Современные условия инклюзивного образования, обеспечивая равные возможности для всех участников образовательного процесса,

направлены на достижение максимальной самостоятельности, независимости людей с ограниченными возможностями, формирование свободного члена общества, ответственного за свои действия по отношению к себе и к окружающему миру.

Перед вузами страны поставлена задача формирования толерантного «безбарьерного» пространства, обеспечивающего условия для обучения, социализации и самореализации лиц с ОВЗ и инвалидностью. Такое образовательное пространство рассматривается как открытая, самоорганизующаяся система, саморазвитие которой происходит в процессе разрешения противоречий как внутри системы, так и с внешней средой.

Считаем, что управление развитием системы может происходить на основании ее информационно-аналитического сопровождения, осуществляемого региональным ресурсным центром высшего образования инвалидов.

Нами была разработана *модель информационно-аналитического сопровождения деятельности образовательных организаций высшего образования и региональных центров высшего образования по обучению инвалидов* в разработку которой были положены идеи: личности как субъекта жизнедеятельности; «искусство жить вместе» – идея поддержания единства через многообразие, возвращение личностного «Я» и слияние со средой; толерантности и эмпатии.

Построение и реализация модели строились на стратегических подходах:

Инклюзивный подход рассматривается как методологическое основание «диффузного» проникновения инклюзивной культуры как базовой в становлении нового типа открытого «безбарьерного» образования, внедрения новой структуры взаимодействия всех участников инклюзивного процесса. Инклюзивное образование не заменяет и не подменяет систему специального образования инвалидов и рассматривается не только с позиции «необходимости» для лиц с ограниченными возможностями, но и с позиции нового качества образования для всех категорий обучающихся в вузе.

Системно-синергетический подход, развивая идеи инклюзивного подхода, высвечивает его новые грани в контексте синергетической парадигмы как методологии универсального

характера: 1) раскрывает нелинейные механизмы взаимодействия регионального ресурсного центра высшего образования инвалидов с вузом в аспекте самоорганизации открытых, нелинейно развивающихся систем; 2) актуализирует существенные признаки системы: целостности, наличия составных элементов, их структурирования, способов связи, эмерджентности; 3) отклик получают идеи эффективного, мягкого управления, через создание толерантного «безбарьерного» пространства, создающего условия для обучения, социализации и самореализации лиц с ограниченными возможностями. Такое пространство представляет собой «коридор возможностей» (Е.Н. Князева) личностного движения. 4) определяет соотношение субъекта и многомерного «безбарьерного» пространства вуза как способов со-бытия (М.М. Бахтин); совместимости и единства (М.Хайдеггер), ситуации развития: возникновения, развития, смены одних форм единства другими формами более высокого уровня.

При реализации *средового подхода* рассматривались идеи влияний и условий формирования личности, возможностей для ее развития. Среда выступает способом организации межсубъектного взаимодействия всех участников инклюзивного процесса в вузе, между которыми устанавливаются разноплановые взаимосвязи. Принципиально важно, что интегративным критерием качества среды выступает ее способность обеспечить всем субъектам образовательного процесса равную систему возможностей для эффективного личностного самоопределения и самообразования и саморазвития.

Аксиологический подход связан с осознанием ценности человеческого многообразия и отличия между людьми, недопустимости нарушения прав людей на основе их особенностей (к числу которых относятся инвалидность).

Инклюзивные процессы задают образованию новые ценностно-смысловые ориентиры, основанные на коэволюционной системе ценностей, которая связана с осознанием единства людей, необходимости сотворчества их отношений. Условием такого единства выступает феномен толерантности как механизм построения «культуры человеческих отношений», основанный на взаимоуважении, взаимопонимании, сотрудничестве, способностью

проникаться и понимать ощущения других людей. Толерантные отношения строятся на основе особого рода понимания («узрения чужой индивидуальности») как симпатического понимания (Г.Г. Шпет), ответственной «участности» (М.М. Бахтин).

Социально-конструктивный подход обеспечивает включение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в различные социальные конструкции. Процессы социализации обуславливают адаптацию и интеграцию обучающихся в окружающей среде, определяют стремление личности к самоактуализации «Я-концепции». Социальные конструкции вуза восстанавливают или воссоздают заново целостные жизненные взаимосвязи людей с ограниченными возможностями, обеспечивая условия для ведения максимально самостоятельной, независимой жизни.

Совокупность принципов, отражая специфику инклюзивного высшего образования, определяет специфику взаимоотношений региональных ресурсных центров высшего образования инвалидов с высшими учебными заведениями. Выделены и обоснованы следующие принципы:

1. *Принцип расширения и формирования толерантного «безбарьерного» пространства*, создающего условия для обучения, социализации и самореализации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями. Формирование такого пространства предполагает квалифицированное научное обоснование и сопровождение.

2. *Принцип восходящего развития* нацелен на обеспечение личностного роста каждого обучающегося через процессы адаптации и интеграции от самоактуализации к самоопределению и самореализации своих потенций и способностей.

3. *Принцип субъектности и социализации* - основан на процессах социализации и субъектификации, которые при условии их гармоничного развития, являются условием становления инклюзивного высшего образования. Принцип развивает идеи субъектности, субъектного опыта, отраженной субъектности; едмонжия форм субъектности; гармонии общественного и личностного.

4. *Принцип мотивированности и активности* предполагает развитие мотивации и потребности обучающихся инвалидов к

активному включению, как в образовательные процессы, так и приобретению субъектного социального опыта, осознанию принадлежности себя к определенному профессиональному и культурному сообществу.

5. *Принцип диалогичности* включает в диалог (систему взаимодействия) всех институциональных участников инклюзивного процесса: обучающихся, в том числе лиц с ОВЗ и инвалидностью, их родителей, научно-педагогических работников вуза, различных структурных подразделений вуза, работников регионального ресурсного центра, структур дополнительного образования, работодателей и т.д.

6. *Принцип проектной предопределенности* – повышение качественных и количественных результатов в обучении лиц с ОВЗ и инвалидностью в вузе является следствием системного информационно-аналитического сопровождения всех участников образовательного процесса.

7. *Принцип вариативности* связан с наличием реальных альтернатив при разработке индивидуальных образовательных траекторий и групповых образовательных маршрутов с учетом физических, психических и личностных особенностей обучающихся.

8. *Принцип информационной открытости* связан с предоставлением доступа к информации, связанной с планированием, организацией, мониторингом инклюзивных процессов вуза.

9. *Принцип непрерывности* на основе формирования непрерывной системы адаптации и социализации лиц с ОВЗ и инвалидностью от довузовской подготовки до достижения определенного социального статуса после обучения в вузе.

Содержательный компонент модели информационно-аналитического сопровождения включает:

А) общие проекты, включающие обоснование стратегических деятельностных направлений в организации высшего образования лиц с ОВЗ и инвалидностью для конкретного вуза; анализ и продвижение нормативно-правовой документации по проблемам инклюзивного образования, разработка приказов, локальных актов внутри вуза; определение необходимых ресурсов для решения задач сопровождения инклюзивного образования (материальные, кадровые

ресурсы, готовность НПП к работе с различными категориями обучающихся инвалидов и т.д.); разработку краткосрочных, среднесрочных, долгосрочных прогнозов развития инклюзивного образования в вузе; продвижение инноваций в области инклюзивного образования вуза в информационной среде; мониторинг состояния и условий инклюзивной практики вуза.

Б) направленные проекты:

Региональные ресурсные центры высшего образования инвалидов осуществляют комплексное информационно-аналитического сопровождения (адаптационно-ориентационное (довузовское), организационно-координационное, психолого-педагогическое, учебно-методическое, социокультурное, информационно-технологическое, медицинско-оздоровительное, профессионально-направленное (послевузовское)) основных субъектов, включенных в инклюзивные процессы вуза: обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, НПП и сотрудников структурных подразделений, осуществляющих инклюзивные процессы в вузе, родителей лиц с ОВЗ и инвалидностью, работодателей, участвующих в инклюзивных процессах.

Был разработан организационный компонент модели и описаны механизмы взаимодействия региональных ресурсных центров для инвалидов и лиц с ОВЗ с образовательными организациями высшего образования в аспекте различных нозологических групп (лиц с нарушением слуха, с нарушением зрения, нарушениями функций опорно-двигательного аппарата).

Установлено, что процессуальный компонент модели связан с использованием информационного портала «Инклюзивное высшее образование для лиц с ограниченными возможностями».

Результативный компонент модели информационно-аналитического сопровождения включает рекомендации и прогнозы по эффективной реализации данной модели на практике.

Литература

1. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники / Под ред. И.Г. Фролова. М., 1986. С. 108 - 222.

2. Князева Е.Н. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. М.: КомКнига, 2006. 232 с.

3. Формирование культурно-экологической образовательной среды региона: Коллективная монография/Н.Ф. Винокурова, Н.Н. Демидова, Г.С. Камерилова и др. Н. Новгород.: НГПУ, 2012. 152 с.

СОЦИАЛЬНО - ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Дмитриева Е.Е.

*доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО
"Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет)"*

Аннотация. Статья посвящена проблеме внедрения инклюзии в систему высшего профессионального образования. Выявлены проблемы ценностного отношения к реализации инклюзивной практики в высшей школе.

Ключевые слова: инклюзивное образование; лица с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью; социально-личностная готовность к инклюзии; ценностное отношение к инклюзии; толерантное отношение.

Одной из проблем современной высшей школы является проблема внедрения инклюзивного образования. Его цель – обеспечение равного доступа к образованию всех лиц с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [4; с.79].

Реализуя инклюзивное образование, учреждения высшего профессионального образования сталкиваются не только с трудностями создания «безбарьерной среды», внедрения технологий инклюзии, но и с проблемами социально-личностного характера. Они

включают в себя распространенные социальные установки, стереотипы по отношению к лицам с ОВЗ и инвалидностью, готовность или отказ субъектов образовательного процесса принять новые принципы образования.

Создание действенной системы инклюзивного образования невозможно без анализа и учета социально-личностной готовности всех участников образовательного процесса к инклюзии.

При обилии исследований, посвященных различным вопросам внедрения инклюзии в современное образование, лишь небольшой их процент посвящен изучению субъектов образовательного процесса. Немногочисленные исследования свидетельствуют об отсутствии методического обеспечения и готовности педагогов к работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями [1; с.10-11]. Исследователи отмечают, что политика инклюзии не всегда становится органичной составляющей профессионального мышления педагога, что затрудняет создание в группе обучающихся необходимой психоэмоциональной атмосферы доверия, затрудняет реализацию принципа партнерства и сотрудничества [2; с.64]. Отношение студентов с сохранным здоровьем к лицам с ОВЗ и инвалидностью тоже не является оптимальным. Оно является позитивным лишь на уровне познавательных и эмоциональных компонентов, а вот его поведенческий компонент окрашен индифферентно [3; с.25].

Цель проведенного нами исследования – выявить социально-личностную готовность субъектов образовательного процесса высших профессиональных учебных заведений к реализации инклюзивного образования. Мы рассматривали социально-личностную готовность участников образовательного процесса с различных позиций – готовность профессорско-преподавательского состава к обучению студентов с ОВЗ и инвалидностью; готовность студентов с сохранным здоровьем к совместному обучению с лицами с особыми образовательными потребностями; готовность студентов с ОВЗ и инвалидностью к взаимодействию и учебному сотрудничеству.

С целью выявления социально-личностной готовности субъектов образовательного процесса к реализации инклюзии в высших учебных заведениях был проведен социологический опрос, в

котором приняло участие 420 респондентов: 40 педагогов высших учебных заведений; 360 студентов с сохранным здоровьем и 20 студентов с ОВЗ и инвалидностью (лица с сенсорными и двигательными нарушениями). Исследование проводилось на базе Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина (Мининский университет) и Нижегородского института менеджмента и бизнеса (НИМБ) в период 2014-2017 гг.

Инструментом изучения стала анкета, направленная на исследование отношения участников образовательного процесса к инклюзии как образовательной инновации и готовности к ее реализации. Вопросы анкеты позволяли выявить уровень информированности респондентов о лицах с ОВЗ и инвалидностью и отношение к совместному обучению в условиях высшей профессиональной школы, оценить положительные и отрицательные стороны совместного обучения студентов с сохранным здоровьем и студентов с особыми образовательными потребностями, выразить свое видение путей оптимизации инклюзивного обучения в высшем учебном заведении. Было разработано 3 типа анкет, учитывающих специфику опрашиваемых респондентов.

На первом этапе организации исследования мы провели опрос педагогов и студентов с сохранным здоровьем.

Анализ анкет свидетельствует о том, что не все участники образовательного процесса знакомы с понятием «лица с ОВЗ и инвалидностью» и основными подходами к инклюзивному образованию. Осведомленность в этих вопросах показали лишь 67% педагогов и 71% студентов.

Большинство опрошенных респондентов (68% педагогов и 73% студентов) определили свое отношение к инклюзивному образованию как нейтральное. Меньшее количество участвующих в опросе (11% педагогов и 15% студентов) отнеслись положительно к реализации инклюзии. Негативное отношение к инклюзии выразили 21% педагогов и 12% студентов.

Педагоги и студенты отмечали следующие положительные стороны инклюзивного образования: возможность получения качественного образования лицами с ОВЗ и инвалидностью (30% педагогов, 36% студентов), расширение их контактов с окружающими

и возможности самореализации (16% педагогов, 21% студентов). Небольшая часть студентов (12%) отметили в числе позитивных моментов возможность выступить в роли волонтеров.

Педагоги отметили большое количество отрицательных сторон реализации инклюзивного образования в высшей школе: недостаточный уровень школьной подготовки лиц с ОВЗ и инвалидностью (16%); низкий уровень профессиональной готовности педагогов к работе с особой категорией студентов (48%); низкий уровень мотивированности педагогов к разработке и реализации адаптивных образовательных программ для работы с лицами с ОВЗ и инвалидностью (19%); недостаточность адаптации средовых условий для лиц с ОВЗ и инвалидностью (23%); отсутствие методического сопровождения учебного процесса в условиях инклюзии (13%) и др.

Среди негативных моментов совместного обучения студенты с сохранным здоровьем назвали: низкий уровень адаптивных возможностей студентов с ОВЗ и инвалидностью (20%); снижение требований к этим студентам со стороны преподавателей (10%); низкий уровень мобильности студентов с особыми образовательными потребностями при реализации практических форм обучения (8%) и др.

С целью оптимизации инклюзивных процессов в высшей школе педагоги предлагают повысить уровень их квалификации и мотивированности для работы с «особыми» студентами (63%), студенты с сохранным здоровьем предлагают индивидуализировать обучение студентов с ОВЗ и инвалидностью (48%).

По результатам данного этапа исследования мы выделили проблемы, требующие решения:

- недостаточный уровень информационной осведомленности участников образовательного процесса о лицах с ОВЗ и инвалидностью;
- низкий уровень лояльного восприятия лиц с ОВЗ и толерантного отношения к ним; большой процент респондентов выражали безразличное отношение к реализации инклюзии в высшей школе или вообще не определились в отношении этой проблемы;
- отсутствие ценностно-смыслового отношения к проблеме инклюзивного образования со стороны и педагогов, и студентов с

сохранным здоровьем; среди позитивных и негативных сторон реализации инклюзии педагоги и студенты отмечают организационные, психолого-педагогические проблемы, при этом не затрагивалась ценностно-смысловая перестройка взаимодействия субъектов образовательного процесса.

На втором этапе организации исследования мы провели опрос студентов с ОВЗ и инвалидностью.

Анализ ответов респондентов свидетельствует о достаточно позитивном отношении респондентов к получению инклюзивного образования (80%).

Среди положительных моментов совместного обучения студенты с ОВЗ и инвалидностью отмечают: расширение социальных контактов (60%); возможность оценить свой потенциал (40%); возможность получения качественного образования и профессиональной подготовки (45%).

Среди отрицательных моментов совместного обучения студенты с ОВЗ и инвалидностью отмечают высокий темп представления учебного материала, трудности формирования практических навыков (45%); неспособность окружающих понять их проблемы (40%); осознание сложностей профессиональной реализации после окончания ВУЗа (65%).

Среди перспективных решений проблемы совместного обучения респонденты рассматривают повышение уровня толерантности субъектов образовательного процесса (25%); создание системы вузовского обучения и послевузовской профессиональной адаптации (45%).

Результаты данного этапа исследования свидетельствуют:

- о недостаточно комфортном ощущении себя в качестве субъектов образовательного процесса студентами с ОВЗ и инвалидностью;
- об отсутствии толерантного отношения к ним окружающих;
- о смысловой перестройке в оценке перспектив получения высшего профессионального образования студентами с ОВЗ и инвалидностью.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о сложности и неоднозначности позиции членов общества (участников

образовательного процесса) в отношении лиц с ОВЗ и инвалидностью. В свете этого выглядит перспективным повышение уровня информированности участников инклюзивных процессов в образовании, формирование у них представления об инклюзии как о важном процессе ценностно-смысловых общественных изменений, в которые включены все субъекты образовательной системы.

Результаты исследования актуализируют необходимость организации специальной подготовки педагогов высшей школы к работе в условиях инклюзии, а также необходимость социогуманитарной подготовки студентов по вопросам взаимоотношений лиц с ОВЗ, инвалидностью и общества.

Литература

1. Волкова В.В., Михальчи Е.В. Исследование педагогических условий реализации инклюзивного образования в ВУЗах// Психологическая наука и образование. 2015. Т 20. №2. С.5-14.

2. Зиневич О.В., Дегтярева В.В., Дегтярева Т.Н. Инклюзивное образование в Российской высшей школе: современные вызовы// Власть, 2016. №5. С.61-66.

3. Кантор В.В. Отношение студенческой молодежи к инвалидам по зрению как детерминирующий фактор их социально-психологической адаптации в условиях вузовского образования / Проблемы социально-психологической адаптации студентов и аспирантов с нарушениями зрения в современном ВУЗе. СПб.: Изд-во РГПУ, 2000. С.20-27.

4. Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29.12.2012. №273-ФЗ.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬ

Ермина А. В.

*магистрант ФГБОУ ВО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»*

*научный руководитель: Бобкова О.В., кандидат педагогических
наук, доцент, доцент ФГБОУ ВО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», кафедра
специальной педагогики и медицинских основ дефектологии*

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению особенностей профориентационной работы с подростками, имеющими ограниченные возможности здоровья и инвалидность. В статье изложены результаты эксперимента и предложена программа внеурочного курса для подростков с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Ключевые слова: лица с ограниченными возможностями здоровья, профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение.

Для обеспечения независимой и продуктивной жизни в обществе, человека необходимо включить в целенаправленный процесс социализации, где самым важным звеном является система профессионального образования. Профориентация подростков решает одну из важнейших задач социализации личности – задачу ее профессионального самоопределения. Правильное профессиональное определение человека имеет огромное значение как для него самого, так и для общества в целом.

И. П. Матвейченко дает следующее определение: профориентационная работа – это научно обоснованный выбор трудового пути общественно необходимой профессии, наиболее соответствующей индивидуальным

возможностям, интересам, мотивам личности. Если для здорового человека профориентация заключается в достижении максимальной эффективности его труда, успешности профессиональной деятельности, то в отношении инвалидов она, кроме того, предусматривает адаптацию их к трудовой деятельности при минимальной напряженности функциональных систем организма [2, с. 18].

Работа по определению профессионального пути подростков с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью должна быть комплексной и непрерывной. Большое значение имеет установление тесного контакта между преподавателями высшего учебного заведения с педагогами школ, преподавателями колледжей и лицеев. Профориентация старшеклассника с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью требует комплексного клинико-психофизиологического подхода и предполагает участие специалистов разного профиля [1, с. 413].

Выбор профессии для выпускника с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью весьма ответственный и важный вопрос. В 2017 г. на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов №30» г. Саранска нами был проведен эксперимент. В нем принимали участие 15 подростков школы 9–11 классов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Исследование проводилось путем индивидуального опроса испытуемых. В качестве инструментария были использованы: специально разработанная нами анкета, которая содержит 16 утверждений, направленных на выявление дальнейшего профессионального самоопределения подростков и поможет проследить уровень профориентации в школе

Анализ результатов позволил сделать нам вывод о том, что большинство подростков имеют намерение продолжить свое обучение с целью получения профессионального образования. Но, вместе с тем, анализ ответов, полученных в ходе собеседования, показал, что представления учащихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью о возможных вариантах дальнейшего профессионального обучения и образовательных организациях, где

можно получить подготовку, соответствующую их особенностям развития, крайне ограничены. При этом высказывания подростков демонстрируют недостаточно четкие и устойчивые представления о собственных возможностях и соответствующих им видах трудовой деятельности.

Учащиеся с ограниченными возможностями здоровья и их родители самостоятельно занимаются поиском информации о возможностях дальнейшего профессионального обучения (с учетом возможностей и особых образовательных потребностей данной категории школьников), заходят на сайты учебных заведений, интересуются будущей профессией при помощи специальной литературы.

Выводы, сделанные на основе анализа полученных результатов, были положены нами в основу разработки внеурочного курса «Моя будущая профессия», который направлен на подростков с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Целью предложенного нами внеурочного курса является развитие и формирование у учащихся способности к самоориентации, адекватному выбору профессии в соответствии со своими интересами, склонностями, физиологическими возможностями. Мы полагаем, что подростки с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, знакомясь с приемами самопознания и самоанализа личности, смогут соотнести свои склонности и возможности с требованиями, предъявляемыми к определенной профессии. Проводимые тренинги и игровые упражнения в рамках курса помогут им углубить и закрепить полученные знания и умения [6, с. 10].

Разработанное содержание внеурочного курса, включает в себя четыре направления работы: профессиональную диагностику, профессиональное просвещение, профессиональное консультирование, профессиональное воспитание.

Данный внеурочный курс «Моя будущая профессия» реализуется в течение первого учебного полугодия – 18 занятий по два раза в неделю, продолжительностью 45 минут. В процессе преподавания курса могут быть использоваться разнообразные формы организации работы и методы обучения, такие, как: комбинированный урок, урок-конференция, «круглый стол», индивидуальные и

групповые беседы демонстрация кино и видеофильмов, урок-лекция, тренинговые занятия, встреча с выпускниками и с представителями отдельных профессий, диспут, конкурс и т. д.

Таким образом, систематизированная и детально организованная профориентационная работа с учащимися, имеющими ограниченные возможности здоровья и инвалидностью, может помочь подросткам выбрать подходящую по возможностям профессию для раскрытия их профессиональных способностей.

Литература

1. Бондаренко В. И. Опыт проведения профориентационной работы высшего учебного заведения с абитуриентами / В. И. Бондаренко О. В. Курчий В. А. Штерев // Молодой ученый. 2013. № 12. С. 410–413.

2. Матвейченко И. Н. Профессиональная ориентация лиц с ограниченными возможностями в труде (из опыта консультирования) / И. Н. Матвейченко // Профессиональная ориентация в условиях современного образования : материалы регионального педагогического совета (в форме интернет-конференции), 3 – 7 дек. 2012 г. / Центр профессионального образования самарской области. Самара, 2012. С. 18–21.

3. Резапкина Г. В. Организация работы по профориентации и профадаптации детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья : учебно-методический комплекс / Г. В. Резапкина // Мин-во образования Респ. Коми, Коми респ. институт развития образования. Сыктывкар: КРИРО, 2014. 48 с.

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ
ИНФОРМАЦИОННО - АНАЛИТИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНИЗАЦИЙ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ОБУЧЕНИЮ ЛИЦ С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Карпушкина Н. В.

*кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО "Нижегородский
государственный педагогический университет имени Козьмы Минина
(Мининский университет)"*

Федотова Д.П.

*магистрант ФГБОУ ВО "Нижегородский государственный
педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский
университет)"*

Аннотация. Статья посвящена описанию методических подходов к моделированию информационно-аналитического сопровождения высшего образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. В ней представлены современные представления об информационно-аналитическом сопровождении студентов с инвалидностью, определена структура сопровождения для субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: информационно-аналитическое сопровождение, инклюзивное образование, модель сопровождения, лицо с ограниченными возможностями здоровья.

Эффективная реализация инклюзивного высшего образования невозможна без создания инновационной инфраструктуры высшего учебного заведения. Основой такой инфраструктуры выступает информация, возникающая в процессе информационно-аналитического сопровождения образования лиц с ОВЗ и инвалидностью в ВУЗе.

Сопровождение в педагогике рассматривается как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на решение жизненных проблем сопровождаемого [2].

Использование термина «сопровождение» в контексте информационно-аналитической деятельности подчеркивает самостоятельность субъекта в принятии решения. Термин

«сопровождение» может быть раскрыт через обеспечение условий для принятия субъектом решения.

Таким образом, под сопровождением в педагогике понимается особый вид взаимодействия с целью создания благоприятных условий для развития субъектов взаимодействия.

Информационно-аналитическое сопровождение- система организационных, методических и интеллектуальных видов деятельности специалистов по сбору, систематизации, анализу, хранению и использованию информации в процессе реализации высшего образования лиц с ОВЗ и инвалидностью [3].

Эффективное информационно- аналитическое сопровождение инклюзивного высшего образования невозможно без учета его функций и разработки методических подходов.

Информационно-аналитическое сопровождение в ВУЗе выполняет следующие функции: информационная, аналитическая, организационно-методическая, консультационная [2].

Информационная функция включает обеспечение образовательных учреждений информацией об образовательном процессе и создание банка данных нормативно-правовой, научно-методической, методической информации; создание баз данных учебно-методических материалов.

Аналитическая функция предполагает проведение мониторинга профессиональных и информационных потребностей образовательной организации; проведение анализа состояния и результатов методической работы в ВУЗе; решение задач, связанных со структуризацией фактологических данных, характеризующих учебные и образовательные процессы в учреждении.

Организационно-методическая функция включает информационное и методическое обеспечение подготовки и проведения аттестации, практики и трудоустройства обучающихся; создание баз данных по основным направлениям образовательного процесса; обеспечение взаимодействия и координации методической деятельности ВУЗа с учреждениями образования, социальной защиты, здравоохранения.

Консультационная функция предполагает организацию консультационной работы для всех субъектов высшего образования.

Реализация указанных функций должна осуществляться с учетом интересов и потребностей всех участников инклюзивного высшего образования, на всех этапах образовательного процесса, включая довузовский и послевузовский.

Так, например, информационно-аналитическое сопровождение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, может включать:

- Организацию онлайн консультаций для абитуриентов с ОВЗ и инвалидностью специалистами консультационной службы.
- Разработку алгоритмов, пошаговых инструкций для поступающих в вуз.
- Разработку сервисов «обратной связи» с учетом нозологических особенностей лиц с ОВЗ.
- Осуществление программ, направленных на психолого-педагогическую поддержку обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.
- Разработку системы электронного обучения, адаптированного к особенностям лиц с ОВЗ и инвалидностью.
- Разработка информационного портала для поддержки лиц с ОВЗ и инвалидностью.
- Использование современных компьютерных технологий, базирующихся на комплексе аппаратных и программных средств для лиц с ОВЗ и инвалидностью и др.

Информационно-аналитическое сопровождение родителей лиц с ОВЗ и инвалидностью может включать:

- Информирование родителей о разработке маршрутов довузовской подготовки лиц с ОВЗ и инвалидностью.
- Организацию информирования о направлениях и профилях подготовки лиц с ОВЗ и инвалидностью.
- Создание специальных сервисов «обратной связи» и онлайн консультирования для родителей лиц с ОВЗ и инвалидностью.
- Создание и обеспечение публикационной активности изданий, информационных электронных ресурсов инклюзивного образования.
- Разработку специального информационного портала, содержащего актуальную информацию о событиях, мероприятиях высшего образования.

– Организацию работы форума для родителей по актуальным проблемам инклюзивного высшего образования.

– Размещение на портале вуза информации о потенциальных работодателях, презентаций работодателей, ссылок на общественные организации, специализирующихся на оказании консультационной помощи в поиске работы лицам с ОВЗ и инвалидностью и др.

Информационно-аналитическое сопровождение научно-педагогических работников и сотрудников структурных подразделений ВУЗа, участвующих в инклюзивном процессе предполагает:

– Включение НПП в предварительные онлайн консультации для абитуриентов с ОВЗ и инвалидностью, разработка специальных маршрутов довузовской подготовки лиц с ОВЗ и инвалидностью, их информирование.

– Разработку и проведение курсов повышения квалификации, направленных на оптимизацию взаимодействия с обучающимися лицами с ОВЗ и инвалидностью в учебном процессе.

– Поиск и создание банка педагогических инноваций (формализованный, неформализованный форматы), их распространение.

– Организацию информирования об адаптированных ОПОП, адаптированных модулях в обучении лиц с ОВЗ и инвалидностью.

– Обеспечение доступности дайджестов по инклюзивному высшему образованию инвалидов и лиц с ОВЗ и инвалидностью.

– Разработку и апробацию современных технологий, методик и программно-методического обеспечения для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

– Обеспечение сотрудничества профессорско-преподавательского коллектива с различными службами, построения карьеры, ориентированных на успешный выбор и вход в профессию лиц с ОВЗ и инвалидностью и др.

Информационно-аналитическое сопровождение работодателей может включать:

– Анализ запросов работодателей в контексте обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью.

– Разработку и реализацию совместных коммерческих проектов в рамках социального предпринимательства.

– Организацию сетевого взаимодействия по вопросам организации практик, трудоустройства лиц с ОВЗ и инвалидностью.

– Привлечение работодателей к работе специальных онлайн сервисов и услуг для лиц с ОВЗ и инвалидностью.

– Совместную организацию мероприятий, конференций, конкурсов для лиц с ОВЗ и инвалидностью и др.

Таким образом, разработка и внедрение инновационных проектов информационно-аналитического сопровождения деятельности образовательных организаций высшего образования по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ, должна осуществляться комплексно, с учетом современных методических подходов.

Литература

1. Дистанционное обучение детей-инвалидов: Зарубежный опыт: учеб. пособие/ Авт.-сост. В.Н. Андреев, О.Н. Антонова, Г.В. Овчинникова, О.С. Филимова; Под. ред Н.А. Шавйденко, Ж.Е. Фомичевой. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та. им. Л.Н. Толстого, 2010. 57 с.

2. Казакова Е.И., Тряпицына А.П. Диалог на лестнице успеха. СПб.: Пресс-Атташе, 1997. 160 с.

3. Карпушкина Н.В. Современные стратегии моделирования информационно-аналитического сопровождения инклюзивного высшего образования в России // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 1. С. 161–168.

4. Холл Дж., Тинклин Т. Студенты-инвалиды и высшее образование // Журнал исследований социальной политики. 2004. Т. 2. № 1. С. 115-126.

РЕЗУЛЬТАТЫ МОНИТОРИНГА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ОБУЧЕНИЮ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Капитанова С.Н.

*кандидат психологических наук, доцент
зав. кафедрой специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО
«Нижегородский государственный педагогический университет им.
К. Минина (Мининский университет)»*

Аннотация. В статье актуализирована проблема становления системы инклюзивного высшего образования в РФ. Представлены основные результаты апробации разработанных мониторинговых форм для вузов. Акцентируется внимание на показателях, определяющих качество и доступность высшего образования для лиц с ОВЗ и инвалидностью. Приведены примеры полученных количественных данных в ходе мониторинга вузов, обеспечивающих возможность получения высшего образования для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

Ключевые слова: мониторинг, лица с ОВЗ и инвалидностью, инклюзивное высшее образование, безбарьерная среда, доступность и качество образования.

Актуальность моделирования и реализации системы инклюзивного высшего образования определена как основополагающая задача развития современных вузов РФ. Инклюзивным вузом может считаться вуз, обеспечивающий качественное и доступное образование лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью.

Развитие системы инклюзивного высшего образования предполагает моделирование специальных условий: адаптированные образовательные программы, методы обучения, дидактические материалы, технические средства обучения, тьюторская поддержка, безбарьерная среда и др. [3]. В странах западной Европы обучение

студентов с ОВЗ и инвалидностью имеет традиции и сложившиеся практики. В России государственном уровне поставлена задача изучения сложившихся систем, опыта и трендов в мировом образовательном пространстве [1]. Немногие вузы имеют длительный опыт предоставления гарантированных услуг широкому кругу обучающихся разных нозологических групп.

С целью построения грамотной и гибкой системы инклюзивного высшего образования в российских вузах коллективом авторов Мининского университета был разработан мониторинг деятельности образовательных организаций высшего образования и региональных ресурсных центров высшего образования по обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью (государственный контракт на выполнение работ (оказание услуг) от «07» июня 2016 г. № 05.020.11.0007 по проекту «Мониторинг и информационно-аналитическое сопровождение деятельности региональных ресурсных центров высшего образования для инвалидов») [2].

В системной модели мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования были выделены такие элементы содержания как условия, процесс и результаты инклюзивного высшего образования, позволяющие детально проанализировать всю систему инклюзивного высшего образования в вузах России [2;4]. Содержательный контент комплекса критериев, индикаторов и целевых показателей для проведения мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования для лиц с ОВЗ и инвалидностью концептуально отвечает современным требованиям федерального и международного законодательства в сфере инклюзивного высшего образования.

Первичная апробация модели мониторинга состоялась в 2016 году и была проведена среди вузов, подведомственных Министерству образования и науки РФ. Исследование проводилось с учетом анализа ситуации в разных федеральных округах в разрезе разных нозологических групп лиц с ОВЗ и инвалидностью. В апреле – мае 2017 года состоялась повторная апробация мониторинговых форм с учетом проведенной их доработки. Остановимся на анализе наиболее значимых результатов, полученных в ходе мониторинга 827 вузов страны.

В настоящее время 60% вузов, из числа принявших участие в опросе, обучают студентов с ОВЗ и инвалидностью, чей процент составляет 0,46% от общего количества обучающихся. Лидерами по количеству инклюзивных вузов и общей численности обучающихся с ОВЗ и инвалидностью являются Центральный ФО и Приволжский ФО. Следует отметить, что есть вузы, где численный состав исследуемой группы обучающихся составляет от 1 до 5 человек (такая ситуация зарегистрирована примерно у четверти вузов). Только в 36 образовательных организациях обучаются свыше 100 человек. Лидерами мониторинга по охвату обучающихся с ОВЗ и инвалидностью являются:

- Московский государственный гуманитарно-экономический университет (428 человек);
- Дагестанский государственный университет (368 человек);
- Уфимский государственный нефтяной технический университет (333 человека);
- Московский государственный технический университет им. Баумана (национальный исследовательский университет) (291 человек);
- Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (283 человека);
- Чеченский государственный университет (277 человек);
- Ингушский государственный университет (237 человек);
- Чеченский государственный педагогический университет (221 человек);
- Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (212 человек);
- Российский экономический университет им. Плеханова (201 человек).

Численность контингента лиц с ОВЗ и инвалидностью, получающих высшее образование в разрезе различных нозологических групп имеет следующий вид.

Таблица 1 – Доля различных нозологий в общем количестве обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе

Наименование нозологической группы	%
Нарушения зрения	10,51
Нарушения слуха	6,58
Нарушения опорно-двигательного аппарата (мобильные)	18,63
Нарушения опорно-двигательного аппарата (на кресле-коляске)	2,35
Соматические заболевания	26,44
Психические заболевания	0,34
Диагноз не указан	31,13

Таким образом, обнаруживается встречаемость всех нозологических групп обучающихся, которые были учтены при разработке мониторинговых форм. Наибольший процент зафиксирован у обучающихся без указания диагноза, а также с соматическими заболеваниями, которые носят разноплановый характер.

Исследовательский интерес у нас вызвал анализ безбарьерной среды и материально-технического обеспечения процесса обучения. Мониторинговый скрининг, основанный на самоанализе объектов (корпусов и аудиторий для обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью) показал, что полностью подготовленными для обучения лиц с нарушениями зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата считают себя 10,91% вузов из числа опрошенных. А 26,5% вузов готовы к обучению одной из перечисленных нозологических групп обучающихся. Примерно третья часть корпусов в 663 вузах оснащены специализированными санитарно-гигиеническими помещениями.

Достаточно скромно выглядит ситуация, связанная с организацией безбарьерной среды в местах проживания обучающихся с ОВЗ и инвалидностью (общежитиях). Так, более 80% вузов не имеют возможности предоставить места для проживания в общежитиях обучающимся с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Еще более сложная картина обстоит в отношении лиц с нарушениями зрения и слуха. Данные показатели напрямую отражают показатели доступности инклюзивного высшего образования в РФ.

Одной из характеристик отражения качества высшего образования лиц с ОВЗ и инвалидностью выступает материально-техническая база вузов, а именно наличие аудиторий, специально оборудованных для работы с обучающимися разных категорий. Достаточно высок процент образовательных организаций, которые, либо не имеют таких аудиторий (например, для лиц с нарушениями зрения – 33,18%; для лиц с нарушениями слуха – 33,41%, для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата – 38%); либо затруднились дать ответ (25,72% для лиц с нарушениями зрения; 30,54% для лиц с нарушениями слуха; 32,75% для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата). Примерно такая же картина была зафиксирована и в отношении обеспечения вузов мобильными адаптирующими устройствами, т.е. техническими средствами, не требующими специальных помещений.

Практически 30% вузов, охваченных мониторингом, имеют в своем арсенале адаптированные образовательные программы для различных категорий обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. Стоит заметить, что в настоящее время большинство вузов осуществляют образовательную деятельность такого контингента обучающихся без использования адаптированных методик и модулей. Аналогичная картина зафиксирована и в отношении программ практики, промежуточной и итоговой аттестации.

Качество инклюзивного высшего образования во многом определяется уровнем поддержки лиц с ОВЗ и инвалидностью. Как показали результаты, более половины исследуемых обучающихся не охвачены ни одной из форм сопровождения (психолого-педагогическое, медицинское, тьюторинг, социально-реабилитационное и др.). Несколько лучше обстоит дело с финансовой поддержкой: 59,19 % вузов из числа учебных заведений, где на сегодняшний день обучаются студенты с ОВЗ и инвалидностью, осуществляют дополнительные выплаты.

Таким образом, в формате данной статьи представлены наиболее показательные результаты мониторинга, указывающие в большинстве случаев на дефицит условий, процесса и результатов сложившейся системы инклюзивного высшего образования в вузах России в настоящее время.

Литература

1. Карпушкина Н.В., Ольхина Е.А. Анализ моделей сопровождения инклюзивного высшего образования в странах Западной Европы Федерации // Вестник Мининского университета, 2016. - №4.
2. Кудрявцев В.А., Каштанова С.Н. Мониторинг условий реализации инклюзивного высшего образования в вузах Российской Федерации // Вестник Мининского университета, 2016. - №3.
3. Кудрявцев В.А., Каштанова С.Н. Терминологическое поле понятия «безбарьерная дидактика» в системе инклюзивного высшего образования // Вестник Мининского университета, 2017. - №2.
4. Медведева Е.Ю., Двуреченская О.Н. Мониторинг процесса и результатов инклюзивного высшего образования в России // Вестник Мининского университета, 2016.- №3.

О БАЗОВЫХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ ПОНЯТИЯ «БЕЗБАРЬЕРНАЯ ДИДАКТИКА» В ИНКЛЮЗИВНОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Кудрявцев В.А.

кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО

*"Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет)"*

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблематике реализации системы доступного и качественного высшего образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Рассматриваются некоторые базовые компоненты терминологического поля, имеющего отношение к образовательному пространству вуза, в контексте актуальных задач обучения в высших образовательных учреждениях лиц ОВЗ и инвалидностью. Раскрывается понимание безбарьерной дидактики как специальной

отрасли научного познания, ориентированного на решение ряда актуальных задач.

Ключевые слова: инклюзивное высшее образование, студенты с ОВЗ и инвалидностью, дидактические барьеры, безбарьерная дидактика.

Процесс становления системы инклюзивного высшего образования в России не возможен без создания специальных условий, среди которых необходимо выделить использование специальных образовательных программ, методов обучения и воспитания, дидактических материалов, специальных технических средств обучения, предоставление тьюторской поддержки, создание безбарьерной среды и ряд других важных компонентов инклюзивного образовательного пространства вуза. В России инклюзивное высшее образование долгое время носило фрагментарно-ситуативный характер, представляя ретрансляцию различных практик, сложившихся в странах западной Европы и США. В настоящее время проблема доступности и качества высшего образования лиц с ОВЗ и инвалидностью, их последующего трудоустройства и профессионального развития определяется как важная стратегическая задача, решение которой невозможно без поиска новых смыслов дидактического пространства высшей школы. Данная ситуация обусловила необходимость обоснования и использования новых понятийных категорий и терминов, среди которых особого внимания заслуживает понятие «безбарьерная дидактика» [3].

В 2009 году Ассоциация высших школ Германии выпустило рекомендации «Единая высшая школа для всех» по созданию безбарьерной среды, базирующейся на принципах создания «уравнивающих условий» в вузах и разработки безбарьерной дидактики. Изначально, термин «безбарьерная дидактика» максимально сводился к содержательной доступности образовательных программ, разработке и внедрению альтернирующих видов и форм обучения, подразумевающих вариативность сроков и форм освоения образовательных модулей и прохождения всех видов аттестации [5].

Традиционно, среди основных групп барьеров, которые необходимо устранить или нивелировать на пути к доступному, комфортному и качественному высшему образованию для лиц с ОВЗ и инвалидностью, а так же последующему трудоустройству и профессиональному развитию, указывают: архитектурные, организационно-правовые, финансовые, когнитивные, информационные, технические и технологические, социально-психологические и др. [2]. Практически не встречается, именно в контексте инклюзивного высшего образования, развернутого, системного рассмотрения такой категории как «дидактические барьеры».

В процессе толкования так и не определенного понятия «дидактический барьер», необходимо указать на возникающие в процессе субъектно-объектного взаимодействия между педагогами и обучающимися всевозможных преград, препятствующих результативной и комфортной деятельности всех субъектов этого самого взаимодействия. Именно это явление, определяемое как «дидактический барьер» может рассматриваться в качестве причины снижения познавательной активности студентов, испытывающих состояние дискомфорта, ущемленности, неуспешности. Наличие тревожности, негативизма, неуверенности, сказывается на субъектном взаимодействии и социально-профессиональной сфере в целом [1].

Дидактический барьер может проявляться как в самих методах и средствах организации обучения в вузе, так и в субъективном состоянии студентов и преподавателей, оказавшихся в нестандартной дидактической ситуации [6]. В ряде случаев дидактические барьеры берут начало в средней школе, транспонируются в вуз и, будучи не преодоленными, переносятся в макросоциальные и профессиональные практики.

В отношении лиц с ОВЗ и инвалидностью дидактические барьеры в первую очередь непосредственно связаны с наличием ограничений в состоянии здоровья и/или определяются спецификой их развития. Многие ограничения обучающихся (например, ряд хронических заболеваний или неявные недостатки) не позиционируются ими. Студенты предпочитают о них не говорить, не обращаются за помощью. Среди главных ограничений

рассматриваются коммуникативные, организационные и дидактические барьеры, а не архитектурные препятствия, как многие считают. Такие особенности фиксируются как у российских, так и иностранных студентов [7].

Опираясь на общепринятое понятие дидактики, Е.Ю. Медведева и Е.А. Ольхина, определяют безбарьерную дидактику как теоретические основы обучения и образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, полагая, что для эффективного обучения этой категории студентов нужна грамотная и адекватная организация совместной деятельности преподавателя и обучающихся [4].

Мы предлагаем в качестве рабочего определения рассматривать «безбарьерную дидактику» как отрасль научного познания, направленную на всестороннее изучение актуальных проблем инклюзивного высшего образования; определяющую основные задачи, содержание, принципы, методы и формы организации образовательного пространства для обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью.

В контексте данной трактовки, среди базовых задач безбарьерной дидактики как основы инклюзивного образовательного пространства вуза следует определить следующие вектора деятельности:

обеспечение безопасности, функциональности и эргономичности образовательного пространства вуза;

создание комфортных условий равноправного и результативного обучения всех категорий обучающихся;

осуществление адекватного методического сопровождения учебного и воспитательного процесса в вузе;

формирование доступной и качественной информационной среды, способствующей повышению результативности высшего образования лиц с ОВЗ и инвалидностью, их личностному и профессиональному росту и развитию;

разработка эффективных средств, форм и методов формирования и оценки профессиональных компетенций, необходимых для трудоустройства и карьерного роста лиц с ОВЗ и инвалидностью;

обеспечение условий для проектирования и реализации в образовательном процессе вуза адаптированных ОПОП для разных категорий лиц с ОВЗ и инвалидностью; аккумуляция, системный анализ и ретрансляция инновационного и реновационного опыта исследования различных форм поддержки и сопровождения процесса обучения, прохождения практики, непрерывного образования и трудоустройства лиц с ОВЗ и инвалидностью;

разработка стратегии, технологии и механизмов включения специалистов помогающих профессий в систему инклюзивного высшего образования.

Хочется отметить, что успешность решения этих задач зависит от готовности профессорско-преподавательского состава университетов к обучению студентов с ОВЗ и инвалидностью. Необходимо в минимальные сроки сформировать у субъектов образовательного пространства российской высшей школы целостное, структурированное и научнообразное представление об инклюзивном образовании и безбарьерной дидактике как объективном явлении и технологии, реализуемой на разных уровнях.

Литература

1. Дудина, М. Н. Дидактика высшей школы: от традиций к инновациям: учеб. пособие для вузов / М. Н. Дудина. М.: Издательство Юрайт, 2016. 151 с.

2. Инклюзивная практика в высшей школе: учебно-методическое пособие /И65 А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева, А.Т. Курбанова, И.А. Нигматуллина, А.А. Твардовская, А.Т. Файзрахманова. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2015. 224 с.

3. Кудрявцев В.А., Каштанова С.Н. Мониторинг условий реализации инклюзивного высшего образования в вузах РФ // Вестник Мининского университета. 2016. № 3 (16). С. 10.

4. Медведева Е.Ю., Ольхина Е.А. Вопросы безбарьерной дидактики в инклюзивном высшем образовании // Современные научные исследования и инновации. 2017. №3. С.616-619.

5. Официальный сайт Органа по аккредитации Германии (руководство Информационно-консультационного центра

Национального общества содействия студентам для экспертов аккредитационных агентств) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dakks.de/>.

6. Серафимов Л.А. Проблемы активности студентов. Ростов: Изд-во Ростовского университета, 1975. 163 с.

7. Фуряева Т.В., Фуряев Е.А. Инклюзивная высшая школа за рубежом // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, 2015. №4. С.78-82.

ПОРТАЛ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Курицын С.К.

*проректор по административной деятельности
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный
педагогический университет им. К. Минина (Мининский
университет)».*

Ершов Д.Е.

*начальник управления по аналитической интеграции
эффективных информационных систем и коммуникационных
технологий ФГБОУ ВО ФГБОУ ВО
«Нижегородский государственный
педагогический университет им. К. Минина (Мининский
университет)».*

Аннотация. В статье актуализирована проблема создания единого образовательного информационного пространства в системе инклюзивного высшего образования. Представлено концептуально-целевое обоснование «Портала инклюзивного образования», который выступает одновременно систематизирующей платформой мониторинга доступности высшего образования для лиц с ОВЗ и инвалидностью и информационно-аналитического сопровождения инклюзивного высшего образования.

Ключевые слова: портал, информационно-аналитическое сопровождение, инклюзивное образование, лица с ОВЗ и инвалидностью.

Эффективное управление образовательными инновациями невозможно без инновационной инфраструктуры, где основой выступает информация, полученная в ходе информационно-аналитического сопровождения деятельности образовательной организации [4]. Управление информационными потоками подразумевает использование информации в качестве ресурсов получения, создания, сбора, хранения, обработки, трансляции информации. Опираясь на динамическую составляющую в управлении вузом, следует рассматривать анализ внутренней и внешней информации, как необходимый элемент стратегического планирования и полноценного функционирования образовательной организации на современном этапе [3].

Оптимальным решением выступает создание инфраструктуры единого образовательного информационного пространства. Аналогичное единое информационное пространство должно быть и в системе инклюзивного высшего образования. Большинство образовательных организаций имеют опыт взаимодействия с лицами с ОВЗ и инвалидностью, которые включены в качестве субъектов в образовательное пространство вуза [2].

Моделирование «Портала инклюзивного образования» разработчиками Мининского университета является результатом исполнения подпункта а) пункта 4 протокола заседания рабочей группы Комиссии при Президенте Российской Федерации по мониторингу достижения целевых показателей социально-экономического развития Российской Федерации, определенных Президентом Российской Федерации, от 27 апреля 2016 г. № 71.

Концепция Портала разработана в рамках нормативно-правового поля, регламентирующего инклюзивное образование в РФ. Создание единого открытого Интернет-ресурса для обеспечения информационной и методической поддержки процессов высшего инклюзивного образования инвалидов и лиц с ОВЗ в рамках

государственной программы «Доступная среда» и «Концепции развития качества и доступности высшего образования для лиц с инвалидностью в Российской Федерации» определено в качестве миссии Портала. Поэтому Портал выступает в качестве официального ресурса Минобрнауки России.

Главные целевые ориентиры работы Портала заключаются в следующем:

- обеспечение доступности и повышения качества высшего образования для лиц с ОВЗ и инвалидностью для оптимизации их дальнейшего трудоустройства по специальности;
- обеспечение актуализированной аналитической базы данных о потребностях в высшем образовании лиц с ОВЗ и инвалидностью и возможностей организаций высшего образования качественно реализовать данные потребности;
- обеспечение возможности корректировки и навигации ресурсов вузов в зависимости от запросов на образовательные услуги и потребностей лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Поставленные цели достигаются путем построения единой территориально распределенной информационной образовательной системы инклюзивного высшего образования. Портал является объединяющим элементом информационных ресурсов и выполняет общесистемные функции по каталогизации и поиску образовательных учреждений и ресурсов, по публикации нормативной, справочной и новостной информации, касающейся высшего образования и трудоустройства лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Работа Портала позволяет решать многочисленные задачи, важнейшими среди которых выступают:

- проведение анализа имеющихся сетевых ресурсов по инклюзивному высшему образованию и специализированных ресурсов по профориентации лиц с ОВЗ и инвалидностью с возможностью включения их в портал с учетом особых возможностей пользователей;
- разработка функционально-содержательной структуры федерального портала, технологии и механизма его наполнения;
- автоматизация процесса каталогизации информационных ресурсов Портала и иных ресурсов на различных уровнях,

обеспечивающих возможность максимального информирования пользователей об услугах, предлагаемых учебным заведением, входящим в среду;

- создание возможностей профессионального общения и обмена опытом научных и педагогических кадров, работающих в инклюзивном высшем образовании;

- автоматизация сбора и представления статистических и иных интегральных показателей работы Портала;

- обеспечение мониторинга состояния Портала и информационных ресурсов, находящихся на нем, сбор замечаний и предложений, а также формирования механизма его совершенствования;

- создание общедоступной базы данных (БД) нормативно-правовых актов Минобрнауки России и иных ведомств, обеспечивающих функционирование инклюзивного высшего образования, а также трудоустройства лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Разработанный портал адаптирован для использования лицами с ОВЗ и инвалидностью, позволяет осуществить поиск образовательных организаций высшего образования, в которых имеются специальные условия для обучения. На портале представлена информация о наиболее популярных среди лиц с ОВЗ и инвалидностью направлениях подготовки и специальностях высшего образования. При регистрации на портале предусмотрена возможность направления онлайн обращений в образовательную организацию для получения дополнительной информации по вопросам обучения.

Кроме этого, Портал является платформой мониторинга доступности высшего образования для лиц с ОВЗ и инвалидностью. На портале обеспечена возможность обновления образовательными организациями высшего образования информации о наличии специальных условий обучения в личном кабинете образовательной организации на портале.

Мониторинг деятельности образовательных организаций высшего образования и региональных ресурсных центров высшего образования по обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью призван обеспечить возможность создания гибкой системы инклюзивного высшего образования. На решение данного вопроса ориентирован и

государственный контракт на выполнение работ (оказание услуг) от «07» июня 2016 г. № 05.020.11.0007 по проекту «Мониторинг и информационно-аналитическое сопровождение деятельности региональных ресурсных центров высшего образования для инвалидов», который реализуется коллективом Мининского университета [2].

В зависимости от категорий пользователей ресурсами Портала, он одновременно является: универсальной поисково-информационной системой, актуализированной аналитической базой данных и эффективным инструментарием для корректировки и навигации образовательных ресурсов. Портал выступает эффективным инструментом информационно-аналитического сопровождения, где в качестве субъектов выступают лица с ОВЗ и инвалидностью, родители, научно-педагогические работники и сотрудники структурных подразделений вуза, работодатели и др. [1]. Портал предназначен также для представителей региональных ресурсных учебно-методических центров, представителей Минобрнауки России и других контрольных органов.

Объектами автоматизации являются:

- процесс сбора, хранения и анализа структурированных данных о текущем состоянии доступности и качества инклюзивного высшего образования всех вузов РФ;
- процесс подбора вуза по различным критериям абитуриентами, студентами и выпускниками;
- процесс размещения методических материалов вузами и РУМЦами;
- процесс информационной поддержки трудоустройства выпускников;
- процесс подготовки отчетности и графиков, характеризующих состояние доступности и качества инклюзивного высшего образования для представителей Министерства образования и науки РФ или других контрольных органов.

Таким образом, разработанный Портал выступает эффективным инструментом интегрированной системы управления распределенными информационными ресурсами. Данный ресурс призван обеспечивать образовательным организациям высшего

образования и региональным ресурсным центрам высшего образования по обучению инвалидов всех субъектов РФ единый авторизованный персонифицированный доступ к внутренним и внешним информационным ресурсам и приложениям. В дальнейшем, Оператором портала должен стать Федеральный ресурсный учебно-методического центр (ФРУМЦ) на базе трёх ведущих университетов в области высшего инклюзивного образования (МГППУ, РГСУ, МГТУ им. Н.Э. Баумана).

Литература

1. Карпушкина Н.В. Современные стратегии моделирования информационно - аналитического сопровождения инклюзивного высшего образования в России // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 1. С. 161–168.

2. Кудрявцев В.А., Каштанова С.Н. Мониторинг условий реализации инклюзивного высшего образования в вузах РФ // Вестник Мининского университета. 2016. №3 (16). С.10.

3. Насер А.А. Информационно-аналитическое сопровождение и информационное моделирование процессов принятия решений в различных подсистемах ВУЗа // Современные научные исследования и инновации. 2011. № 8 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2011/12/5592> (дата обращения: 02.06.2017).

4. Торкунова Ю.В. Информационно-аналитическое сопровождение инновационно-образовательной деятельности в вузе. [Текст] / Ю.В. Торкунова // Сибирский педагогический журнал. 2009. №13. С. 115–123.

БЕЗБАРЬЕРНАЯ ДИДАКТИКА КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Медведева Е. Ю.

*кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО
"Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет)"*

Ольхина Е. А.

*кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО
"Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет)"*

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы безбарьерной дидактики, реализующей в рамках внедрения инклюзивного высшего образования в России. Определяется необходимость разработки и внедрения безбарьерной дидактики в образовательные организации инклюзивного высшего образования, где обучаются лица с ОВЗ и инвалидностью. Даны практические рекомендации научно-педагогическим работникам по работе со студентами, имеющими нарушения зрения.

Ключевые слова: безбарьерная дидактика, инклюзивное высшее образование, лица с ОВЗ и инвалидностью, лица с нарушениями зрения.

Современные требования к качеству высшего образования устанавливают высокие стандарты профессиональной деятельности для научно-педагогических работников вузов, а так же для вспомогательного и административного корпуса высшей школы. В сложившейся современной ситуации сотрудники вуза должны быть ориентированы на взаимодействие с различными категориями обучающихся, имеющих разные потенциальные возможности. Современная конкурентоспособная образовательная организация должна уделять большое внимание созданию особых образовательных условий для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидов. Но не только создание безбарьерной среды необходимо

для получения качественного и доступного высшего образования лицами с ОВЗ и инвалидностью. Не маловажное значение играют вопросы безбарьерной дидактики, вооружающей научно-педагогических работников инструментами адекватного взаимодействия с данной категорией студентов [1, 2, 5].

Опираясь на общепринятое понятие дидактики, мы определяем безбарьерную дидактику как теоретические основы обучения и образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. В своем понимании безбарьерной дидактики мы исходим из традиционного представления в дефектологической науке о том, что для эффективного обучения этой категории студентов нужна грамотная и адекватная организация совместной деятельности преподавателя и обучающихся. Применительно к инклюзивному высшему образованию вопросы безбарьерной дидактики изучены недостаточно и нуждается в детализации с учетом современных представлений [3].

Данные Ростата и наши экспериментальные данные показывают, что одной из многочисленных групп студентов, обучающихся в высшей школе выступают лица с нарушениями зрения [3,4]. Мы считаем что целесообразно выделить базовые положения безбарьерной дидактики, которые с практической точки зрения существенно облегчат повседневный труд преподавателей высшей школы и создадут благоприятные условия для овладения образовательной программой лицами с нарушениями зрения. Каждый педагог вуза должен владеть теоретическими знаниями и практическими умениями в области безбарьерной дидактики. Опираясь на это утверждение, определим наиболее значимые рекомендации для научно-педагогических работников к реализации безбарьерной дидактики:

- Замедленность восприятия при зрительной патологии обуславливает необходимость для студента с нарушениями зрения большего времени для выполнения заданий.

- Высокая утомляемость этих студентов определяет соблюдение допустимой продолжительности непрерывной зрительной нагрузки для слабовидящих и тактильной нагрузки для слепых студентов.

- Быстрое наступление утомления при непрерывной тактильной или зрительной работе у обучающихся снижает их

работоспособность, поэтому необходимо проводить небольшие перерывы или давать возможность выполнить зрительную гимнастику.

- Для усвоения информации незрячим и слабовидящим студентам требуется большее количество повторений и тренировок, которые необходимо реализовывать как на лекционных так и практических занятиях.

- При лекционном формате занятий незрячим и слабовидящим студентам рекомендовано использование звукозаписывающего устройства или компьютера, как одного из способов конспектирования.

- Для слабовидящего студента визуальную информацию необходимо представлять исходя из особенностей его зрительного восприятия: крупный шрифт, предпочтительнее arial). В наглядных пособиях и презентациях также следует соблюдать требования к размеру шрифта, контрастности изображений и цветовой гамме.

- При работе с доской, всё записанное преподавателем должно быть озвучено. При чтении вслух необходимо сначала предупредить об этом. Не следует заменять чтение пересказом.

- В построении предложений не нужно использовать не точных определений и описаний, которые могут сопровождаться жестами и иными невербальными средствами коммуникации.

- Студента с нарушениями зрения необходимо знакомить с новыми аудиториями для рациональной ориентации в пространстве. Для этого надо описать место, где вы находитесь. Например: «В центре аудитории, примерно в шести шагах от вас, справа и слева - ряды столов, доска – впереди». Или: «Слева от двери, как заходишь, - шкаф». Важно указать на «опасные» для здоровья предметы.

- Педагог должен назвать себя в начале занятия. Необходимо представлять других участников педагогического процесса, принимающих участие в занятии. При общении с группой, где есть слабовидящие и незрячие студенты необходимо каждый раз называть того, к кому обращаетесь или кто вновь вошел в аудиторию.

Преподаватель должен проявлять педагогический такт, создавать ситуации успеха, своевременно оказывать помощь каждому студенту, развивать веру в собственные силы и возможности.

Таким образом, инклюзивное высшее образование выступает как процесс изменения всей сферы высшего профессионального образования, в которую вовлечены все научно-педагогические работники высшей школы, процесс, направленный на устранение барьеров для равноправного и открытого участия всех студентов, в том числе с ограниченными возможностями здоровья в учебном процессе и жизни вуза. Инклюзивное обучение основывается на идеях единого образовательного пространства для гетерогенной группы, в котором имеются разные образовательные маршруты для всех субъектов образовательного пространства. При этом реализация безбарьерной дидактики в процессе развития инклюзивного образования в вузе позволит организовать процесс обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, совершенствовать методы и организационные формы обучения для объединения усилий заинтересованных сторон в целях развития системы профессионального образования инвалидов.

Литература

1. 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.
2. Инклюзивная практика в высшей школе: Учебно-методическое пособие / Под. ред. А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева, А.Т. Курбанова, И.А. Нигматуллина, А.А. Твардовской, А.Т. Файзрахманова. Казань. : Изд-во Казан. ун-та, 2015. 224 с.
3. Медведева Е. Ю., Ольхина Е. А. Вопросы безбарьерной дидактики в инклюзивном высшем образовании // Современные научные исследования и инновации. 2017. №3. С.616-619.
4. 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: утверждены Минобрнауки России 08.04.2014 N АК-44/05.
5. Психолого-педагогические основы обучения студентов с ОВЗ в вузе: Учеб. пособие для преподавателей сферы высшего

профессионального образования, работающих со студентами с ОВЗ. /
Под ред. Б.Б. Айсмонтаса. М. : МГППУ, 2013. 196 с.

ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ КАК ОСНОВА РАСШИРЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СОТРУДНИКОВ ВУЗА

Медведева Е. Ю.

*кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО
"Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет)"*

Ольхина Е. А.

*кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО
"Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет)"*

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы внедрения инклюзивного высшего образования в России. Доказывается необходимость разработки дополнительной профессиональной программы курсов повышения квалификации для профессорско-преподавательского состава, обучающихся лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Определяется, что основой построения программ данного направления должны стать базовые дефектологические знания о специфике контингента и условиях обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью. Прописаны цель и задачи реализуемой программы. Представлен краткий анализ пяти логически взаимосвязанных разделов программы, обеспечивающих интеграцию теоретических знаний и прикладных умений моделирования информационно-аналитического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью при получении высшего образования.

Ключевые слова: инклюзивное высшее образование, лица с ОВЗ и инвалидностью, дефектологические знания, дополнительная профессиональная программа курсов повышения квалификации.

Современные требования к качеству вузовского образования в условиях жесткой конкуренции на рынке образовательных услуг определяют высокие стандарты профессиональной деятельности как научно-педагогических работников, так и административного корпуса высшей школы. В сложившейся ситуации сотрудники вуза должны быть готовы взаимодействовать с различными категориями обучающихся, имеющих разноплановые образовательные потребности и запросы. Значительное внимание конкурентоспособная образовательная организация должна уделять созданию особых образовательных условий для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Как показывают данные статистики, среди этой категории населения ежегодно растет потребность в получении качественного и доступного высшего образования [1, 2, 6].

Эта позитивная тенденция обусловлена и коренными изменениями в сфере российского образования, приоритетом которого становится инклюзивная практика. Ее ключевые принципы и подходы локально уже реализуются многими ведущими вузами РФ. Однако последние государственные программы и нормативные документы ориентируют всю систему высшего образования на активное включение в инклюзивный процесс.

С целью анализа и оценки рисков и реперных точек этого процесса был проведен мониторинг деятельности вузов и региональных ресурсных центров высшего образования по обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью. Его результаты показали, что одной из проблемных зон внедрения инклюзии является подготовка кадров, имеющих достаточный уровень профессиональной компетентности в области инклюзивного высшего образования [3]. Открытым остается вопрос о подготовленности не только научно-педагогических работников, но и сотрудников всех структурных подразделений вуза в целом. Данные мониторинга свидетельствуют о том, что большинство ведущих университетов страны уже имеют опыт работы с лицами с

ОВЗ и продемонстрировали в этом направлении значительные успехи. Однако практика показывает, что чаще всего образовательные организации высшего образования ориентированы на одну нозологическую группу [3].

В связи с этим перед высшей школой встает актуальная задача организации систематической работы по повышению квалификации своих сотрудников в сопровождения лиц с ОВЗ и инвалидностью в высшей школе. Планомерная кадровая политика в этом направлении не только повысит уровень профессиональной компетенции работников образовательной организации, но и создаст условия для проектирования и реализации локальной инклюзивной системы конкретного вуза [4, 6].

Актуальность и практическая значимость проблемы определили целесообразность разработки и реализации дополнительной профессиональной программы курсов повышения квалификации (ПК) «Информационно-аналитическое сопровождение деятельности образовательной организации высшего образования, осуществляющей обучение лиц с ОВЗ и инвалидностью (по нозологиям), для специалистов региональных ресурсных центров высшего образования». Содержание программы разработано коллективом Мининского университета в рамках Государственного контракта на выполнение работ (оказание услуг) от «7» июня 2016 г. № 05.020.11.0007 по проекту «Мониторинг и информационно-аналитическое сопровождение деятельности региональных ресурсных центров высшего образования для инвалидов».

Цель реализуемой программы позволяла решить основные актуальные запросы инклюзивной практики и была сформулирована следующим образом: создать условия для рефлексивного анализа комплекса интегральных знаний об инклюзивном высшем образовании и получения практических навыков информационно-аналитического сопровождения деятельности образовательных организаций, осуществляющих обучение студентов с ОВЗ и инвалидностью.

Задачи программы ПК:

1. Создать условия для формирования у слушателей экспертной позиции при анализе нормативно-правового поля инклюзивного

высшего образования и комплексной оценке лиц с ОВЗ и инвалидностью.

2. Способствовать формированию у слушателей умений моделировать условия, процессы и результаты высшего образования для лиц с ОВЗ и инвалидностью.

3. Обеспечить возможность для освоения слушателями основ безбарьерной дидактики и выбора средств и форм инструментально-технологической поддержки образовательных организаций высшего образования для обучения студентов с ОВЗ и инвалидностью.

4. Подготовить слушателей к решению профессиональных задач при определении конструктивного и содержательного контента информационно-аналитического сопровождения деятельности образовательных организаций высшего образования с учетом нозологии обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

Основу анализируемой программы составил первый раздел, ориентированный на формирование у слушателей умений свободно ориентироваться в клинико-психолого-педагогических особенностях лиц с ОВЗ и инвалидностью и системе их сопровождения в вузе. В рамках этого блока программы осуществляется введение в основы дефектологии. Разработчики программы делают акцент на необходимости начальной ориентировки в категориально-понятийном аппарате специальной педагогики и психологии. Рассматривают дефектологические знания как обязательную базу для формирования четких представлений о клинико-психолого-педагогических особенностях лиц с ОВЗ и инвалидностью и специфике их обучения в вузе.

Авторы программы акцентируют внимание на необходимости использования единообразной терминологии в соответствии с российским законодательством. Так целесообразно уточнить понятие: инклюзивное образование, профессиональное образование, обучающийся с ОВЗ, адаптированная образовательная программа (ст. 2 ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ). Это позволит избежать разночтений в изучаемом материале. Четкость формулировок и их современная трактовка определяют в том числе и качество усвоенных дефектологических знаний.

Дефектологические знания сотрудников вуза определяются, как

совокупность сведений, с учетом которых рационально моделируется, планируется, реализуется и оценивается с позиции эффективности инклюзивный учебный процесс. Это определение, описывает круг научно-методологических и практикоориентированных проблем, необходимых для формирования у них целостных представлений о лицах с ОВЗ и инвалидностью [5].

Понимание и грамотная оценка потенциальных возможностей и особых образовательных потребностей, обучающихся с ОВЗ и инвалидностью обеспечивает эффективность их сопровождения и закладывает основы для успешного освоения ими образовательной программы. К сожалению, незнание и непонимание этих особенностей в значительной степени препятствует успешному окончанию обучения. Это подтверждают и данные Росгосстата, согласно которым практически половина студентов с ОВЗ и инвалидностью не заканчивают вуз.

В перечне профессиональных компетенций преподавателя особое место составляет владение основами безбарьерной дидактики. Эта часть дефектологических знаний наиболее интересна и значима для них. Она обеспечивает условия успешного проведения занятий, дает возможность учитывать особые образовательные потребности обучающихся в практике преподавания дисциплин. Безбарьерная дидактика позволяет предъявлять к студентам с ОВЗ и инвалидностью разумные требования. В свою очередь незнание ее основ вынуждает преподавателя находится в сложном, а порой и неловком положении, затрудняющим взаимодействие со студентами. Эта неадекватная позиция ставит как самого преподавателя в психологически некомфортную и педагогически некомпетентную ситуацию, так и дискриминирует самого студента с ОВЗ и инвалидностью. Рациональная реализация основ безбарьерной дидактики без изменения содержания образовательной программы составляет основы инклюзивного образования и обеспечивает выпуск конкурентоспособных профессионалов.

Подводя итоги выше сказанному, необходимо подчеркнуть, что дефектологические знания сегодня должны составлять базовую часть профессиональной компетентности преподавателей и сотрудников высшей школы. Они обеспечивают не только достойный уровень

организации педагогического процесса, но и создают условия для формирования толерантной культуры в отношении студентов с ОВЗ и инвалидностью. Дефектологические знания выступают как прочная основа эффективного взаимодействия с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью на принципе равнопартнерских отношений.

Литература

1. 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.

2. Инклюзивная практика в высшей школе: Учебно-методическое пособие / Под. ред. А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева, А.Т. Курбанова, И.А. Нигматуллина, А.А. Твардовской, А.Т. Файзрахманова. Казань. : Изд-во Казан. ун-та, 2015. 224 с.

3. Кудрявцев В. А., Каштанова С. Н. Мониторинг условий реализации инклюзивного высшего образования в вузах РФ // Вестник Мининского университета. 2016. № 3 (16). URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/monitoring-usloviy-realizatsii-inklyuzivnogo-vyssh/>

4. 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 : утверждены Минобрнауки России 08.04.2014 N АК-44/05

5. Особенности современного дефектологического знания : Учебное пособие / Под. ред. С. А. Завражин. Владимир.: Изд-во ВлГУ, 2015. 68 с.

6. Психолого-педагогические основы обучения студентов с ОВЗ в вузе : Учеб. пособие для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с ОВЗ. / Под ред. Б.Б. Айсмонтаса. М.: МГППУ, 2013. 196 с.

ТЕХНИКИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ТРАЕКТОРИЙ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мельник Ю.В.

*кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела
экспертно-аналитического сопровождения ресурсного учебно-
методического центра по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ,
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-
педагогический университет»*

Аннотация. В статье рассматривается инструментально-проективная и партисипативная трактовка разработки адаптивной траектории обучения для учащихся с инвалидностью. Автором выделяются основные этапы создания индивидуального маршрута обучения, а также ключевые характеристики качественной межузбойной интерактивности, необходимые для его успешной разработки.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инвалидность, учащийся с инвалидностью, траектория обучения, индивидуализация траектории обучения, техники индивидуализации образовательного маршрута.

На современном этапе общественного развития инклюзивное образование собой наиболее продуктивную тактику обучения каждого учащегося, вне зависимости от проявления у него специфических особенностей психофизического развития или иных индивидуальных свойств нетипичности. Инвалидность интерпретируется в данном случае как психосоциальный конструкт, влекущий за собой появление эксплицитных и/или имплицитных личностных характеристик, выраженных в отклонении от общепринятого императива в позитивную и/или негативную сторону вследствие воздействия экстернальных либо интернальных факторов, или их совокупности. Как правило, наличие любых форм физической либо ментальной

дисфункциональности в образовательном процессе приводит к появлению у индивида спектра особых потребностей в обучении и социализации. Низкое либо несвоевременное их удовлетворение выступает существенным барьером для качественной и темпорально адекватной интериоризации академического базиса учебного процесса, вследствие чего консеквентным образом происходит постепенное и резистентное искажение социального онтогенеза особенного лица. В этом контексте реализация тактики инклюзии в системе высшего профессионального образования – релевантная и наиболее рентабельная стратегия совместного обучения всех студентов, позволяющая с помощью индивидуализации траекторий обучения выравнивать изначально различные стартовые условия получения образования и дальнейшего эффективного трудоустройства каждого учащегося, что, в свою очередь, является залогом его успешной профессионально-социальной жизнедеятельности на более поздних этапах онтогенетического развития.

Характеристика технологической составляющей индивидуализации маршрута обучения для лиц с особыми образовательными потребностями исходит из вариативного спектра понятийных дефиниций, фокусирующихся на различных составляющих организации комфортной среды обучения всех студентов в инклюзивной группе. В этом аспекте доминантное значение занимает инструментально-проективная трактовка разработки адаптивной траектории обучения учащихся различных нозологических групп. Описывая ее семантическое содержание, Р.М. Гаржуро определяет процесс создание соответствующего маршрута обучения для лиц с инвалидностью через взаимную суггестию техник по апробации различных инструментов и стратегий разработки проектных моделей в области выбора наиболее оптимальных способов развития адаптивного академического контента под образовательные нужды индивида и пути социального становления конкретного учащегося [1, с. 172].

Мы определяем данную точку зрения как безусловно релевантную, поскольку деятельность по организации и внедрению траектории обучения студентов с различными видами и формами

инвалидности в инклюзивном образовательном процессе всегда опирается на тесную корреляцию деятельностного, системного и проектного подходов по формированию требуемых элементов универсального образовательного дизайна. Наряду с этим мы полагаем необходимым детализировать конкретные этапы создания индивидуальной траектории обучения, учитывающей одновременно психоэмоциональные, гносеологические, коммуникативно-интерактивные и социально-перцептивные особенности личностного становления обучающихся с инвалидностью в системе высшего профессионального образования. К ним относятся:

1. Идентификация особых образовательных потребностей студентов с инвалидностью. На данном этапе приоритетное значение занимает формирование расширенного психолого-педагогического и социально-коммуникативного анамнеза по наиболее характерным чертам онтогенетического развития студента. При проведении идентификационных процедур важное значение занимает выявление одновременно эксплицитных и имплицитных смыслов существования проблематики у особенного лица.

2. Модуляция сформированных проблемных областей с постепенным созданием холистического проектного образа основных антиномий, возникающих у студентов с инвалидностью в процессе их обучения и социального роста. При проведении модуляционных операций необходима реализация проектно-ориентированного стиля рефлексии существующих сложностей с выделением стратегических и тактических задач по ликвидации имеющихся у индивида с особыми образовательными потребностями академических и социальных лакун.

3. Планирование проектного образа по первичной разработке основных семантических компонентов программы обучения и социализации лиц с инвалидностью. При построении шагов по выделению наиболее значимых моментов в академическом и социальном росте нетипичного учащегося ключевую роль играет ориентация на обязательность внедрения блока, связанного со стратегиями возможного эффективного трудоустройства нестандартных лиц. В этом смысле формирование познавательной базы при получении индивидом с инвалидностью высшего

профессионального образования должно стать ведущей пилотной площадкой для формирования устойчивых навыков по качественному удовлетворению спектра его академических ожиданий и дальнейшей продуктивной экзистенции в социуме.

4. Апробация созданного проектного образца по наполнению траектории обучения студента с инвалидностью новыми денотативными и коннотативными смыслами. При реализации данных мероприятий следует исходить из необходимости активной партисипации самого студента с особыми образовательными потребностями при выборе им соответствующего факультативного модуля либо узкого блока по компенсации нарушенных познавательных способностей и социальных возможностей взаимодействия в инклюзивной группе.

5. Промежуточная оценочная рефлексия достигнутых результатов от апробируемых техник построения индивидуальной образовательной траектории для конкретной нозологической группы учащихся. При осуществлении стратегий промежуточной экспертизы необходимо опираться на понимание синергетических механизмов развития ментальных процессов любой личности с обязательным учетом функций компенсаторики и адаптации, возникающих при определенных нарушениях жизнедеятельности.

6. Коррекция выявленных дисфункциональных элементов индивидуальной траектории обучения студента. Реализация техник модификации и трансформации сформированной структуры образовательного маршрута должна происходить на основе плюралистического слияния усилий всех субъектных групп, принимающих участие в инклюзивном образовательном процессе с дальнейшей выработкой единых позиций по поводу влияния предпринимаемых изменений на академические, жизненные и трудовые перспективы лица с инвалидностью.

7. Конечная интервенция созданных стратегий корректирования индивидуальной образовательной траектории лица с инвалидностью. Данный этап несет в себе заключительный уровень модуляции и опирается на разработку итоговых содержательных, а также бихевиоральных паттернов со стороны всех субъектных категорий для

формирования максимально комфортной образовательной среды, способной учитывать особые потребности всех когорт обучающихся.

Процесс формирования индивидуальной траектории обучения лиц с особыми образовательными потребностями базируется на основе слаженной партисипации всех субъектов инклюзивной образовательной среды. Раскрывая смысловую парадигму партисипативного взаимодействия, Т.Смит определяет участие каждого члена инклюзивной образовательной команды в рамках теории множественной ответственности. Сущность указанной концептуальной интерпретации состоит в формировании у каждого участника образовательного континуума спектра устойчивых норм ответственности за предпринимаемые академические и бихевиоральные стратегии действий по наполнению индивидуальной траектории обучения студента адаптивным тематическим и психоэмоциональным содержанием [2, с.35-36].

По нашему мнению, обозначенная позиция имеет значительную степень продуктивности, так как идентифицирует четкий круг поведенческих, академических и социальных постулатов по отношению ко всем категориям участников инклюзивной образовательной деятельности. Одновременно с этим, на наш взгляд, эффективность взаимодействия субъектов образовательного процесса в системе высшего профессионального образования всегда должна выстраиваться на основе внедрения устойчивых характеристик качественной интерактивности. К подобным чертам относятся:

- резистентность межсубъектного взаимодействия;
- ориентация на множественные проявления социофилии в рамках межсубъектного взаимодействия;
- опора на взаимный антропоцентризм по отношению к каждому участнику межсубъектного взаимодействия;
- выстраивание системы тактических и стратегических шагов по возможной оптимизации межсубъектной интерактивности;
- позитивная автономность каждого члена инклюзивного сообщества;
- учет динамики мотивационно-потребностной сферы личности всех субъектных категорий;

- реализация паритетного диалога и основных аксиологических норм социальной контактности в ходе междисциплинарного взаимодействия.

Таким образом, техники разработки индивидуальной траектории обучения лиц с инвалидностью в инклюзивной образовательной среде представляют собой набор определенных стратегий, приемов и способов адаптации академического содержания учебно-методического материала с одновременное вовлечением в учебную программу ряда социальных компонентов по компенсации имеющихся у нетипичных учащихся нарушений развития. Формирование данного маршрута должно выстраиваться с учетом соблюдения основных этапов по индивидуализации стратегий обучения с обязательной ориентацией на существующие специфические характеристики междисциплинарного взаимодействия, которые позволяют достичь устойчивой телеологии инклюзивного образования – вовлечения учащегося с инвалидностью в социально-образовательные реалии.

Литература

1. Gargiulo, R. M., Metcalf, D. Teaching in today's inclusive classrooms: a universal design for learning approach / R.M. Gargiulo, D. Metcalf. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning, 2013. 504 p.
2. Smith, T. E. Teaching students with special needs in inclusive settings. (4th ed.) / Smith, T. E., et. al. Boston, MA: Pearson Education, Inc, 2008. 465 p.

**ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛИ
МОНИТОРИНГА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И
РЕГИОНАЛЬНЫХ РЕСУРСНЫХ ЦЕНТРОВ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ ПО ОБУЧЕНИЮ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ**

Мялкина Е.В.,

кандидат педагогических наук, доцент,

*ФГБОУ ВО "Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)"*

Житкова В.А.,

кандидат экономических наук,

*ФГБОУ ВО "Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)"*

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования модели мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования и региональных ресурсных центров высшего образования по обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью. Представлено описание структуры и основных элементов модели, описание механизмов оценки качества обучения инвалидов в системе высшего образования, описание механизмов реализации мониторинга, определен перечень задач мониторинга с оптимальными вариантами их решения, определены принципы, функции и механизмы проведения мониторинга. Реализация предложенной модели мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования и региональных ресурсных центров высшего образования по обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью способствует повышению эффективности управления вышеперечисленными образовательными организациями, расширению доступности и росту качества образования инвалидов, соблюдению баланса интересов инвалидов, обучающихся в системе высшего образования и повышению эффективности реализации стратегических целей и задач, обозначенных в нормативных актах Правительства РФ и Минобрнауки РФ.

Ключевые слова: модель мониторинга деятельности, инклюзивное высшее образование, лица с ОВЗ и инвалидностью.

Вопросы развития и повышения качества высшего образования лиц с ОВЗ и инвалидов являются важной частью государственной политики развития образования [5].

Одной из ключевых задач эффективной реализации высшего инклюзивного образования является управление качеством образования, реализуемое с помощью организации системы мониторинга и оценки деятельности образовательных организаций высшего образования (ОО ВО) и региональных ресурсных центров высшего образования (РРЦ ВО) по обучению инвалидов и учитывающее особенности условий реализации инклюзивного высшего образования, процесса сопровождения инклюзивного высшего образования и результатов инклюзивного высшего образования.

Модель мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования и региональных ресурсных центров высшего образования по обучению инвалидов (Модель МД) создана с целью: формирования системы оценки деятельности ОО ВО и РРЦ ВО по предоставлению образовательных услуг инвалидам для повышения качества высшего образования лиц с ОВЗ и инвалидностью в сфере высшего образования и определения перспектив и потенциала развития системы высшего образования лиц с ОВЗ и инвалидностью в РФ. С помощью мониторинга решаются следующие задачи: наблюдение за состоянием системы инклюзивного высшего образования РФ в целях получения достоверной и объективной информации об условиях, организации, содержании и результатах инклюзивного высшего образования в РФ; создание базы данных системы инклюзивного высшего образования РФ; формирование аналитических материалов о состоянии системы инклюзивного высшего образования РФ; прогноз развития системы высшего образования лиц с ОВЗ и инвалидностью в РФ на основе аналитического обобщения результатов деятельности ОО ВО и РРЦ

ВО и совершенствование содержания инклюзивного высшего образования РФ.

Наиболее оптимальными для реализации мониторинга деятельности ОО ВО и РРЦ ВО являются: специально организованное, периодическое, документальное (в форме отчета), сплошное наблюдение, обеспечивающее единообразие и устранение дублирования информации при проведении единого мониторинга для всех ОО ВО и РРЦ ВО; создание централизованной базы данных с сетевым доступом с использованием архитектуры клиент-сервер, обеспечивающей безопасность хранения данных, возможность разделения прав доступа для различных клиентов; использование в качестве информационных источников для формирования аналитических материалов всей совокупности отчетной и статистической документации обследуемых организаций. Для построения прогнозов развития системы высшего образования лиц с ОВЗ и инвалидностью наиболее оптимальными являются краткосрочные прогнозы с применением линейно-экстраполяционной методологии, средне- и долгосрочные прогнозы с применением методологии форсайта, обеспечивающие возможность выявления более полного круга проблем и обоснованной оценки рисков, возможность разработки долгосрочной стратегии развития инклюзивного образования в РФ, возможность вовлечения широкого круга специалистов и СМИ для освещения проблем образования инвалидов.

Механизм оценки качества обучения инвалидов в системе высшего образования (рисунок 1) включает в себя: показатели деятельности ОО ВО и РРЦ ВО, критерии качества для оценки ОО ВО и РРЦ ВО, формы оценки качества и отчетности, методику оценки качества обучения инвалидов.

В процессе мониторинга используются три механизма оценки качества обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью в системе высшего образования: балльная оценка, уровневая оценка и бинарная оценка.

Мониторинг деятельности ОО ВО и РРЦ ВО осуществляется на регулярной основе, 1 раз в год (по итогам отчетного учебного года).



Рисунок 1 – Структура механизма оценки качества обучения инвалидов

В процессе анализа данных представитель Учредителя ОО ВО вправе запрашивать подтверждающую и разъясняющую информацию в ОО ВО и РРЦ ВО. Также представитель Учредителя ОО ВО вправе выбрать и утвердить оператора электронного мониторинга, на площадке которого будет осуществляться сбор, свод форм мониторинга в электронном виде и информационно-консультационная поддержка проведения мониторинга (организация вебинаров, форумов и других форм электронной обратной связи).

В качестве дополнительной функции оператор электронного мониторинга осуществляет сбор и регистрацию отчетности мониторинга в бумажной форме. По показателям регулярного мониторинга оценка ведется и балльная, и уровневая, и бинарная. Все результаты аналитической деятельности и сводные данные электронного мониторинга публикуются в сети Интернет на сайте представителя Учредителя ОО ВО. Механизм реализации мониторинга представлен на рисунке 2.



Рисунок 2 – Механизм реализации мониторинга

Инструментарий проведения мониторинга включает в себя формы мониторинга и опроса, методические рекомендации по заполнению анкет и их первичной обработке. Инструментарий обеспечивает: полноту предмета и объектов наблюдения; эффективное сочетание возможных методов и способов сбора информации; актуальность и оперативность поступающих данных; соответствие полученных результатов современной методологической и методической базе; возможность проведения сопоставительных и сравнительных исследований; практическую применимость полученных результатов.

Модель мониторинга деятельности ОО ВО и РРЦ ВО является завершенной системой и представляет собой совокупность взаимосвязанных элементов, действие которых направлено на формирование системы оценки деятельности ОО ВО и РРЦ ВО по предоставлению образовательных услуг инвалидам (рисунок 3).

Функционирование Модели МД возможно при соблюдении следующих принципов проведения мониторинга: прозрачности, преемственности и сравнимости показателей, достоверности, измеримости, эффективности.

Свойства Модели МД: сбалансированность, управляемость, контролируемость результата, сфокусированность усилий на главных направлениях, согласованность со стратегическими целями развития системы ВО для инвалидов.

Результаты мониторинга: базы данных, полученные по итогам мониторинга; отчет о проведении мониторинга деятельности ОО ВО и РРЦ ВО по обучению инвалидов; электронный справочник с информацией об оснащенности, реализуемых видах поддержки, техническом и технологическом обеспечении ОО ВО и РРЦ ВО; комплекты аналитических материалов по результатам мониторинговой деятельности ОО ВО и РРЦ ВО в разрезе федеральных округов; показатели доступности высшего образования для инвалидов (по регионам); показатели, характеризующие трудоустройство выпускников из числа инвалидов.

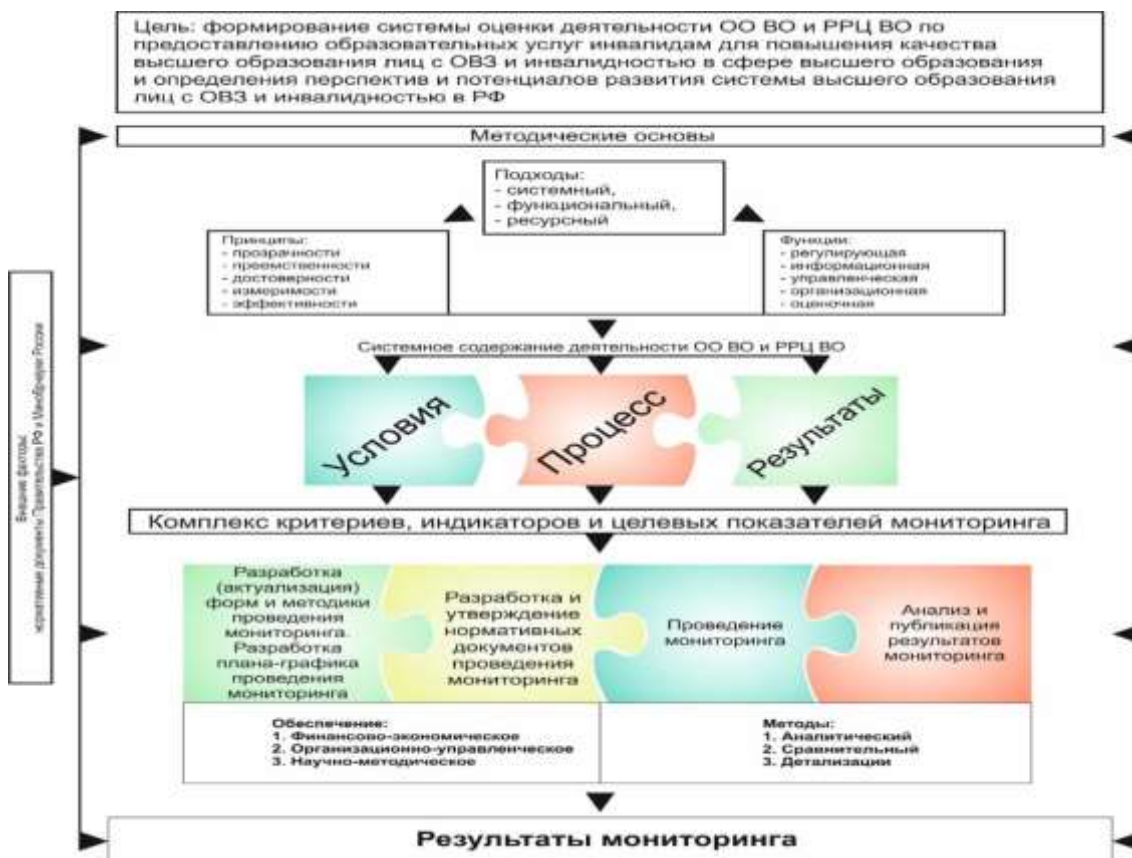


Рисунок 3 – Структура модели мониторинга деятельности ОО ВО и РРЦ ВО по обучению инвалидов

В представленной Модели отражен общий подход к проведению мониторинга деятельности ОО ВО и РРЦ ВО по обучению инвалидов.

Проведение мониторинга в соответствии с Моделью МД обеспечивает высокий уровень эффективности управления ОО ВО и РРЦ ВО, направленного на расширение доступности и роста качества образования инвалидов. При разработке указанной Модели существенное внимание уделялось соблюдению баланса интересов инвалидов[4], обучающихся в системе высшего образования, а также повышению эффективности реализации стратегических целей и задач, обозначенных в федеральных нормативно-правовых актах [6, 9].

При соблюдении интересов всех сторон процедура проведения мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования и региональных ресурсных центров высшего образования станет инструментом реализации политики в области образования [10], а результаты мониторинга будут являться основой для выработки

рекомендаций и прогнозов по развитию системы высшего образования для инвалидов.

Литература

1. Адамский А. И., Асмолов А. Г., Архангельский А. Н., Зицер Д., Ковалева Т., Лукша П. О., Собкин В. С., Фруммин И. Д., Хилтунен Е., Реморенко И. М., Волков С., Ушакова Е., Шперх А., Эпштейн М. Манифест гуманистической педагогики // Вестник образования. 2015. № ноябрь. С. 1-17. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.hse.ru/org/persons/372992#sci> (дата обращения: 12.10.2016).

2. Баранников А.В. Концепция управления качеством образования / Баранников А.В., Королев М.Ф., Науменко Б.Н. // Вестник образования Минобразования РФ. 1992. № 6-7. С. 25-48.

3. Болотов В. А., Рубцов В., Фруммин И. Д., Марголис А., Каспржак А. Г., Сафронова М., Калашников С. П. Информационно-аналитические материалы по итогам первого этапа проекта «Модернизация педагогического образования» // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 13-28. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.hse.ru/org/persons/372992#sci> (дата обращения: 11.10.2016).

4. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса". Утверждены Заместителем министра образования Российской Федерации Климовым А.А. АК-44/05вн от 08.04.2014 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.fgosvo.ru/news/21/473> (дата обращения 08.07.2016).

5. Постановление Правительства РФ "О Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы" от от 23 мая 2015 г. N 497. [Электронный ресурс].- URL: <http://минобрнауки.рф/документы/5930> (дата обращения: 11.11.2016).

6. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 30 апреля 2014 года №722-р "Об утверждении плана мероприятий "дорожной карты" "Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки""

[Электронный ресурс]. – URL: <http://www.pravo.gov.ru> (дата обращения: 12.02.2017).

7. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года №597 "О мероприятиях по реализации государственной социальной политики" [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rg.ru/2012/05/09/soc-polit-dok.html/> (дата обращения: 10.10.2016).

8. Указ Президента РФ от 01.06.2012 №761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы» [Электронный ресурс]. URL:<http://base.garant.ru/70183566/> (дата обращения 07.10.2016).

9. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения: 11.11.2016).

10. Фрумин И. Д., Абанкина И. В., Косарецкий С. Г., Мерцалова Т. А., Деркачев П. В., Дудырев Ф. Ф., Кузьминов Я. И., Семенов Д. С., Пинская М. А. Образовательная политика и долговременные тенденции // В кн.: Социальная политика в России: долгосрочные тенденции и изменения последних лет / Отв. ред.: Я. И. Кузьминов, Л. Н. Овчарова, Л. И. Якобсон. М. : Издательский дом НИУ ВШЭ, 2015. С. 239-289. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hse.ru/org/persons/372992#sci> (дата обращения: 11.07.2016).

СПЕЦИФИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ

Ольхина Е. А.

*кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО
"Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет)"*

Богородская О. В.

*кандидат психологических наук, доцент, декан факультета
психологии и педагогики, ФГБОУ ВО "Нижегородский
государственный педагогический университет имени Козьмы Минина
(Мининский университет)"*

Аннотация. Статья посвящена проблеме реализации особых образовательных потребностей лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата в пространстве высшего образования. Целью статьи является проведение первичного анализа специальных условий, позволяющих получить высшее образование этой категорией студентов в соответствии с их потребностями и запросами. В статье раскрывается проблема личности с ОВЗ в контексте обучения, вопросы создания безбарьерной среды и реализации адаптированных образовательных программ высшего образования. Анализируется доступность вузов для лиц с двигательными нарушениями. В основе статьи лежит опрос инвалидов-колясочников об их опыте получения высшего образования в Нижегородской области и за ее пределами в период 1990-х - начала 2000 годов.

Ключевые слова: высшее образование, особые образовательные потребности, адаптированные образовательные программы, лица с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Анализ проблемы доступности и качества высшего образования в Российской Федерации влечет за собой постановку серьезных задач, связанных с необходимостью реформировать систему образования и социальной политики в отношении к лицам с ОВЗ и инвалидностью.

До недавнего времени социальная поддержка этой группы населения сводилась к предоставлению универсальных денежных выплат и услуг. Вопросы получения профессионального образования лицами с ОВЗ и инвалидностью стали предметом системного научного анализа относительно недавно. На государственном уровне данная проблема активно начинает решаться, начиная с 90-х годов XX века с принятием целого ряда законодательных актов. Хотя опыт обучения лиц с ОВЗ в нашей стране насчитывает уже 80 лет [1, 2].

Практика внедрения инклюзивного образования и актуальная потребность лиц с ОВЗ в получении качественного высшего образования побудили научное сообщество более детально исследовать данную проблему. В современных исследованиях описывается опыт организации профессионального образования и трудоустройства лиц с ОВЗ различных нозологических групп. Анализируются риски и социально-психологические проблемы обучения в высшей школе инвалидов. Особое внимание уделяется вопросам качества и доступности образования для этой категории населения [2, 6]. Однако оценка доступности и возможность обучения в вузе собственно студентами с ОВЗ и инвалидностью в литературе представлена недостаточно, что делает настоящее исследование актуальным. Исходя из актуальности проблематики, целью данной статьи является анализ потребности лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) в специальных условиях обучения и адаптированных образовательных программах.

В настоящее время социальные и экономические формы поддержки инвалидов в процессе получения высшего образования сводятся к льготной возможности обучаться в вузе на бюджетных местах и получению социальной стипендии. Сам же процесс получения высшего образования разворачивается в специфической среде вуза, климат и ресурсы которой задается тремя аудиториями: администрацией, преподавателями и студентами. В современных условиях обучение инвалидов с НОДА происходит по трем возможным путям, во многом обусловленными средой вуза. В первом случае понятия "студент" и "инвалид" являются иерархическими по отношению друг к другу. В первую очередь студент, во вторую - инвалид. В этом случае инвалидность может даже скрываться

студентом или не раскрываться нозология. Такой путь наиболее характерен для инвалидов с соматическими и психическими заболеваниями, не нарушающими типичный ход обучения, но встречается и при других типах инвалидности. Студент отказывается от льгот ради снижения риска "особого отношения" в его негативном формате.

Второй путь построен на принятии частных решений в отношении конкретных студентов. 16,7% респондентов отметили, что в качестве специальных условий были предоставлены решения проблем, связанных с невозможностью присутствия в вузе. Например, как отмечают респонденты, преподаватели приезжали на дом, выполненные задания через родителей передавались в вуз или же задания принимались через интернет. Нередко здесь особую роль играет настойчивость родителей в желании обеспечить своему ребенку высшее образование. Такой родитель очень интенсивно участвует в организации учебного процесса. К сожалению, во всех случаях частных, неофициальных решений появляется возможность получить образование для ряда людей, но снижается контроль качества, полученного "домашнего" высшего образования.

Третий путь: инвалидность - официальный статус студента в вузе и это находит отражение в официальной позиции вуза: от создания доступной среды (пандусы, лифты и пр.) до адаптированных образовательных программ, индивидуальных учебных планов и специальных расписаний занятий с применением широкого спектра дистанционных технологий. Следует отметить, что 64,3% инвалида - колясочника, получивших высшее образование, отмечают, что хотели бы, создания для инвалидов особых условий в вузе. В качестве примеров в подавляющем большинстве случаев звучат два варианта: физическая доступность среды и возможность дистанционного обучения. Одним из значимых факторов, влияющих на мотивацию, готовность и способность получения высшего образования являются особенности личности и жизненная позиция. Я-концепции, основанные на идеи самостоятельной и успешной жизни, у любых студентов очень серьезно влияет на возможность и качество освоения учебных программ в вузе. Поступить на бюджетное место и получить льготы - лишь вторичные условия получения любого образования.

Особенно ярко это проявляется у людей с ОВЗ, столкнувшихся с трудной жизненной ситуацией, которая как призма увеличивает все аспекты человеческого бытия.

В проводимом в 2017 году силами сотрудников кафедр факультета психологии и педагогики в Мининском университете опросе инвалидов - колясочников, получивших высшее образование в числе причин наибольших трудностей в обучении, назывались следующие: физические ограничения среды города в целом (трудно добираться до вуза), вуза (трудно подниматься на другие этажи, перемещаться из аудитории в аудиторию и отдельных аудиторий (малая мобильность передвижения внутри аудиторного пространства). Получение качественного высшего образования инвалидами сопряжено в настоящее время с рядом серьезных ограничений разного порядка. По оценке Агентства социальной информации, количество инвалидов в России в настоящее время не менее 15 млн. По данным Министерства труда и социальной защиты инвалидов колясочников порядка 320 тысяч. Эта цифра дает нам понять, высшая школа не готова принять даже значимую часть этой категории людей, не смотря на большую ресурсность лиц с НОДА в получении высшего образования. При наличии разной степени выраженности двигательных нарушений интеллектуальная сфера в большинстве случаев остается сохранной. В связи с этим трудности в получении высшего образования связываются чаще всего с отсутствием доступности и комфортности образовательной среды.

В связи со всем вышеизложенным, инклюзивное высшее образование и реализации прав инвалидов на получение образования разных уровней связано с реформированием образовательной системы и социальной политики и нуждается в политических, социальных и экономических решениях. Речь идет и о программах психолого-педагогического сопровождения инвалидов на разных этапах получения образования: развитие высокой мотивации к получению образования, раскрытие личностных ресурсов. О политике толерантности к различным категориям граждан, формирующей готовность к ценностному принятию инвалидов со стороны общества. Причем решение этой задачи играет большое значение для всех

участников, так как напрямую воздействует на процесс нравственного оздоровления общества в целом.

Организация системы психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ и инвалидностью в вузе, параллельно приводящаяся с внедряемыми социальными, политическими и экономическими решениями является весьма актуальной и отвечающей реальным условиям современной системы высшего образования. Часть вузов в последнее время решает задачу подготовки специалистов в области инклюзивного высшего образования. В частности, НГПУ им. К. Минина реализует программу магистерской подготовки "Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ". Одной из задач реализации данной образовательной программы является подготовка профессионалов в области сопровождения лиц с ОВЗ и организация исследований по проблеме доступности высшего образования и особых образовательных потребностях инвалидов.

Литература

1. Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции /под ред. С.В. Алехиной. М.: МГППУ, 2015. 528 с.
2. Инклюзивная практика в высшей школе: учебно-методическое пособие / Под. ред. А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева, А.Т. Курбанова, И.А. Нигматуллина, А.А. Твардовская, А.Т. Файзрахманова. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2015. 224 с.
3. Криволяпова Е.Р., Поздняков И.Р. Доступность и качество высшего образования инвалидов// Международный журнал экспериментального образования. 2010. № 4. С.29-30.
4. Медведева Е. Ю. Ольхина Е. А. Специальная андрогогика: актуализация проблемы// Проблемы современного педагогического образования: Выпуск 51. Часть VI. 2016. С 260- 266.
5. Методические рекомендации по обучению студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ/ Под ред. О.А.Козыревой: учеб. пособие для преподавателей КГПУ им. В.П.Астафьева, работающих со студентами-инвалидами и студентами с ОВЗ. Красноярск.: КГПУ, 2015. 93 с.
6. Психолого-педагогические основы обучения студентов с ОВЗ в вузе/ под ред. Б.Б. Айсмонтаса: учеб. пособие для

преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с ОВЗ. М.: МГППУ, 2013. 196 с.

7. «Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов», приняты резолюцией 48\96 Генеральной Ассамблеей от 20 декабря 1993 года

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

9. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. N 181-ФЗ "О социальной защите инвалидов в Российской Федерации"

10. Ярская - Смирнова Е.Р., Романов П.В Высшее образование инвалидов: политика и опыт// Высшее образование в России. 2004. №7. С. 38-50.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗА И ШКОЛЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Петров Д. А.

директор МАОУ ООШ № 15 г. Калининграда

Самсонова Н. В.

*доктор педагогических наук, профессор, ФГАОУ ВО «Балтийский
федеральный университет имени И. Канта»*

Аннотация. В статье рассматривается актуальность взаимодействия вуза и коррекционной школы для развития кадрового потенциала инклюзивного образования. Изложен опыт авторов формирования профессиональных ресурсов для системы инклюзивного общего образования на основе разработки и реализации инновационных проектов.

Ключевые слова: инклюзивное образование, лица с ОВЗ и инвалидностью, инновационные проекты.

Формирование квалифицированного кадрового потенциала является актуальной проблемой для современной инклюзивной школы. Для обеспечения качества обучения детей с ОВЗ и инвалидностью необходимо создать возможности профессионального общения и обмена опытом научных и педагогических кадров, работающих в инклюзивном образовании. И здесь мы видим неиспользованный потенциал взаимодействия школы и вуза в совместной разработке и реализации инновационных проектов в системе инклюзивного общего образования.

Для формирования профессионально-личностных ресурсов в образовательной организации должны быть созданы следующие условия:

- система планирования и организации повышения квалификации педагогов с учетом потребностей профессионального и личностного роста;
- участие педагогов в инновационных проектах;
- наличие возможности экспертной оценки и самооценки профессиональных затруднений.

Достижение цели обеспечивается содержанием технологии лично-профессиональных ресурсов [3], которое должно предусматривать непрерывное образование педагогов в различных формах: семинары, тренинги, курсы повышения квалификации. Однако, только обучение не способствует цели. Субъект инновационной деятельности должен получить образцы выполнения этой деятельности. Наиболее эффективным способом получения таких образцов является участие преподавателей в инновационных проектах.

В рамках повышения квалификации педагогов МАОУ ООШ № 15 г. Калининграда были сформулированы актуальные темы инновационных проектов:

- «Интегрированный потенциал педагога инклюзивного образования»,
- «Коррекция знаний учащихся»,
- «Игровые технологии в рамках развития социального интеллекта у детей с ОВЗ»,

«Профилактика девиантного поведения у детей и подростков. Система классных часов»,

«Индивидуальный образовательный маршрут в системе сопровождения детей с ОВЗ».

Разработка и реализация проекта проектов проводилась под руководством преподавателей БФУ им. И.Канта. Разработанные проекты направлены на поиск инновационных идей и ресурсов организации инклюзивной среды образовательной организации.

В рамках проекта была разработана форма экспертного заключения. Экспертиза проводилась с помощью количественных и качественных критериев. Количественной оценке подлежали следующие критерии проектов: четкость изложения замысла проекта, четкость определения цели проекта, соответствие технологий реализации цели проекта, тиражируемость результатов. Максимальная оценка по каждому проекту – 8 баллов. К качественным критериям мы отнесли: актуальность проекта (актуальность для данной отрасли знаний, приоритетность направления исследования), характер проекта (фундаментальный, междисциплинарный, прикладной), новизна проекта, его применимость. К экспертизе привлекались преподаватели кафедры специальной педагогики и психологии НГПУ им. К.Минина.

Общее число педагогов школы, участвующих в разработке и реализации проектов – 25 человек. Экспертиза проектов позволила констатировать научно-практическое значение их тематики, определить их прикладное значение для решения отдельных вопросов инклюзивного образования: оценка и развитие социального интеллекта детей и подростков превентивная практика в отношении подростков в контексте их эффективной социализации, проектирование индивидуального образовательного маршрута учащегося с ОВЗ и т.п. Средний балл по итогам экспертной оценки составил 6,8 баллов, что свидетельствует о достижении заявленного результата.

В то же время экспертные заключения позволили выявить дефициты научных и практических знаний педагогов в моделировании инклюзивной среды, владения навыками саморегуляции. Выявленные пробелы позволяют проектировать

обучение педагогов для совершенствования коррекционно-развивающего обучения.

Таким образом, разработка и реализация инновационных проектов позволила сформировать банк инновационного опыта инклюзивного образования, представить позитивные практики взаимодействия школы и вуза при формировании кадрового потенциала инклюзивного общего образования.

Литература

1. Инклюзивное образование [Текст]: Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: [Метод. пособие] / М. С. Староверова [и др.] ; [Под ред. М.С. Староверовой]. М.: Владос, 2012. 167 с.

2. Медведева Е.Ю., Ольхина Е.А. Особенности индивидуальных образовательных траекторий взрослых лиц с ОВЗ и инвалидностью// В сборнике II Всероссийской научно-практической конференции «Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика». Ялта. 2016. С.163-176.

3. Фильченкова И.Ф. Модель вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность// Успехи современной науки и образования. 2017. Т. 4. № 1. С. 94-99.

СЛУЖБА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рысина Н. С.

магистрант ФГБОУ ВО "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)",

научный руководитель: Жулина Елена Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент ФГБОУ ВО "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)", кафедра специальной педагогики и психологии

Аннотация. В статье предложен вариант качественной «инклюзии» лиц с ОВЗ и инвалидностью в систему высшего образования. Предложена модель службы специального психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ и инвалидностью. Рассмотрен функционал специалистов - тьюторов, их профессиональный статус и обязанности.

Ключевые слова: стихийная инклюзия, тьютор, ОВЗ-ограниченные возможности здоровья, обязанности, компетенции.

В настоящее время в России идет процесс инклюзии лиц с ОВЗ и инвалидов в систему высшего образования. Вопросы профессионального самоопределения, получение профессии, трудоустройства стоят очень остро, так как большая часть нуждается в специальном психолого-педагогическом сопровождении на всех этих этапах. Правильно оценить свои возможности, подобрать профессию, пройти полный курс обучения и трудоустроится по специальности, но самое главное остаться в профессии – вот основные проблемы, с которыми сталкиваются молодые лица с ОВЗ, и та категория, которые вынуждены сменить свою профессию из-за инвалидности.

Вопросами обучения инвалидов занимались О.А. Аленкина, С.В. Алёхина, М.С. Астоянц, А.И. Гретченко, И.Г. Россихина, Т.А. Селантьева и ряд других ученых. Все вузы России имеют опыт естественной инклюзии, когда лица с ОВЗ или инвалидностью самостоятельно решали эти вопросы, и поэтому большой процент «возможных» студентов просто не приходили, что обусловлено отсутствием безбарьерной среды: специального оборудования для процесса обучения; специалистов психолого-педагогического сопровождения – тьюторов со специальным «дефектологическим» образованием»...

С.В. Алёхина считает, что «внедрение инклюзии возможно только на основе принципов демократизации и при отсутствии дискриминации по любому признаку» [2, 5]. Е.Ю. Медведева и Е.А. Ольхина полагают, что для эффективного обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья нужна грамотная и

адекватная организация совместной деятельности преподавателя и обучающихся [5].

В условиях конкуренции за каждого абитуриента ВУЗы разрабатывают свои стратегии, но именно создание службы специального психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ и инвалидностью позволило решить все поставленные вопросы профессионально, что в свою очередь дало высокий образовательный результат.

Одним из критериев успешной реализации программы инклюзивного образования в ВУЗах по мнению В.А. Кудрявцева и С.Н. Каштановой является верно сформированное «у преподавателей целостное наукоемкое и структурированное представление об инклюзивном образовании и безбарьерной дидактике как целостном явлении и социокультурной технологии с содержательным и процессуальным наполнением, реализуемом на разных уровнях» [4].

В России высшее образование могут получить следующие абитуриенты: слепые и слабовидящие, для которых необходимо специальное оборудование, глухие и слабослышащие; с ДЦП, в тяжелых случаях по дистантной форме обучения; с нарушениями речи; практически все, кроме лиц с интеллектуальным недоразвитием различной степени выраженности.

На выбор профессии, на повышение мотивации оказывают воздействие профориентационные мероприятия, которые проводят ВУЗы для абитуриентов. Каждое учебное заведение раскрывает преимущества тех профессий, направления и профили которых открыты для поступления на их базе, но службы в которой абитуриенту помогут подобрать свою профессию, исходя из его индивидуальных особенностей и ОВЗ нет, т.е. абитуриент «стихийно» идет на профиль, даже не понимая, чем он будет заниматься после окончания ВУЗа.

Решение этой проблемы должны заниматься специалисты – тьюторы, с магистерским уровнем высшего образования по профилю «психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ», в этом случае будет возможность предупредить возможные неудачи после окончания ВУЗа.

В России в настоящее время снижены профессиональные требования: певцы, педагоги, журналисты, актеры, дикторы с нарушениями произношения звуков. Пример: на профиль логопедия поступил абитуриент с нарушением речи, который получив образование не сможет работать по профессии. Вуз не имеет права отказать в получении высшего образования, но после окончания ВУЗа путь в профессию будет невозможен. Вот здесь тьюторы и могли бы помочь с определением «правильной» профессии, по которой он будет работать с удовольствием, а не являться объектом «насмешек», что часто становится причиной «ухода из профессии».

Организация службы специального психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ и инвалидностью для вузов, приобретение дорогостоящего оборудования, специальных пособий является материально-затратным, если ставить вопрос о качестве образования, а не «стихийной инклюзии». Педагоги высшей школы должен вести обычный процесс обучения со всеми студентами, а тьютор со специальным «дефектологическим» образованием сопровождать студентов с ОВЗ, составляя индивидуальный маршрут развития, владеть специальными технологиями и методиками, обеспечивать специальным оборудованием – все это и позволит получить качественное образование.

Специальное оборудование, должно также быть мобильным и современным за это должен отвечать технический специалист, обеспечивая все необходимое по запросу тьютора, т.е. устанавливая и убирая необходимое оборудование. Следует сказать о том, что сегодня, читая потоковые лекции педагог должен «практически кричать», так как ВУЗы не обеспечены звукоусиливающей аппаратурой, что отражается на здоровье голосовых аппаратов педагогов высшей школы и на качестве обучения слабослышащих студентов.

Тьютором должен стать только профессионал магистр со специальным «дефектологическим» образованием по профилю «психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ», так как делать ошибки на жизни других людей безответственно, что вредит репутации ВУЗов. Именно такой специалист, верно оценив индивидуально-психологические особенности абитуриента, может

помочь правильно подобрать профессию, сопровождать на всем периоде обучения в ВУЗе, составляя и внося изменения в маршрут его развития, оказать помощь в подборе оборудования, поддержать в первые годы профессиональной деятельности для закрепления в профессии.

Студенты с ОВЗ из-за нерешительности и высочайшей тревожности не могут выбрать даже правильное место в аудитории, сказать педагогу, что он не может выполнить задание так как он просто не видит, что написано на его индивидуальной карточке, молчать на экзамене не потому что он не выучил все вопросы, а потому, что у него началась судорога из-за заикания, что очень часто становится «неуважительными» причинами отчисления студентов [3].

Педагог высшей школы и не может и не должен знать те индивидуальные проблемы студента с ОВЗ – их должен знать тьютор, так как обеспечивая инклюзию, борясь за качество обучения студентов именно ВУЗ должен быть заинтересован в наличии таких специалистов, иначе стихийная инклюзия негативнейшим образом отразится на всех субъектах образовательного процесса.

ВУЗы безусловно должны обеспечить безбарьерную среду: лифты, пандусы, специальные учебные парты, оборудование, доступ в учебные аудитории. Буфеты, столовые, туалеты ...

Очень часто студенты с ОВЗ нуждаются и в контроле и в психологической поддержке, тьютор может выполнять эти функции дистантно, используя современные средства коммуникации. Сколько же студентов с ОВЗ должны быть под крылом одного тьютора – не более 12 человек. Следует отметить, что также важно, чтобы тьютор отслеживал проф. деятельность выпускника с ОВЗ первые три года для закрепления в профессии.

Очень часто получение новой профессии связано с ОВЗ, которые были получены в течение жизни, т.е. человек не может работать по любимой профессии из-за ОВЗ. Это абитуриенты взрослые с тяжелым психо-эмоциональным состоянием, для которых вопрос получения новой специальности стоит остро. Пример: ДТП в результате утрачена подвижность нижних конечностей, что делать? Получать профессию логопеда – клиент придет к вам сам, или работать дистантно.

Тьютора должны характеризовать не только высокие профессиональные компетенции, но и позитивные человеческие качества, доброжелательность, оптимизм, он должен быть «яркой искрой» и не замыкаться в своей деятельности только на образовательном процессе, вовлекать студентов с ОВЗ в общественную жизнь ВУЗа, стать сначала помощником, затем наставником, а потом другом.

Литература

1. Аленкина О.А. Профессионально-трудовая социализация молодежи с ОВЗ. М.: Глобус, 2009. 160 с.

2. Алёхина С.В. Инклюзивное образование: история и современность. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. 33 с.

3. Гретченко А.И. Болонский процесс. Интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство. М.: Канон+РООИ «Реабилитация», 2009. 432 с.

4. Кудрявцев В.А., Каштанова С.Н. Терминологическое поле понятия «Безбарьерная дидактика» в системе инклюзивного высшего образования // Вестник Мининского университета. 2017. № 2.

5. Медведева Е.Ю., Ольхина Е.А. Вопросы безбарьерной дидактики в инклюзивном высшем образовании // Современные научные исследования и инновации. 2017 №3. С. 616-619.

6. Трошин О.В., Жулина Е.В., Кудрявцев В.А. Основы социальной реабилитации и профориентации: Учебное пособие. М.: ТЦ Сфера, 2005. 384 с.

ПРИНЦИПЫ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Сергеева В.С.

*кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-
педагогический университет»*

Аннотация. В статье анализируются базовые принципы, на которых должно строиться сетевое взаимодействие вузов и региональных ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов.

Ключевые слова: студенты с инвалидностью, инклюзивное высшее образование, региональные ресурсные центры, ресурсные учебно-методические центры, сетевое взаимодействие

В условиях многообразия конкретных условий, возможностей отдельных вузов и ограниченности ресурсов, необходимых для реализации образовательных программ для студентов с инвалидностью необходимо: создание региональных ресурсных учебно-методических центров для обучения инвалидов (далее РРУМЦ), аккумулирующих информационные, кадровые, технические, технологические и другие ресурсы региона; организация сетевого взаимодействия РРУМЦ с командами работников конкретных вузов, готовых оперативно проектировать, создавать варианты решений практических задач обучения инвалидов (в том числе и с использованием технологий дистанционного обучения) [2]. В сетевом взаимодействии возможно «выращивание» и распространения нового опыта для использования его субъектами взаимодействия (студентам, социальным партнёрам, другим РРУМЦ), заинтересованным в обучении студентов с инвалидностью различных нозологических групп.

С учетом наиболее общих подходов к пониманию сети как взаимодействию субъектов образовательной деятельности [3] можно выделить сущностные характеристики или принципы построения сетевого взаимодействия вузов при организации инклюзивного образования студентов с инвалидностью с использованием дистанционных образовательных технологий.

Принцип статусной (ролевой) однородности участников

Сетевое взаимодействие предполагает взаимодействие сходных по статусу и по ролям участников. Однородные участники сетевого взаимодействия решают сходные профессиональные задачи и им легче понять друг друга, принять общие ценности, в оптимальном

режиме разработать совместные программы и проекты, выбрать наиболее эффективные формы их реализации. Поэтому необходимо организовать взаимодействие «однородных» участников сети - РРУМЦ, расположенных в горизонтальной плоскости как равноправные партнеры (рисунок1).

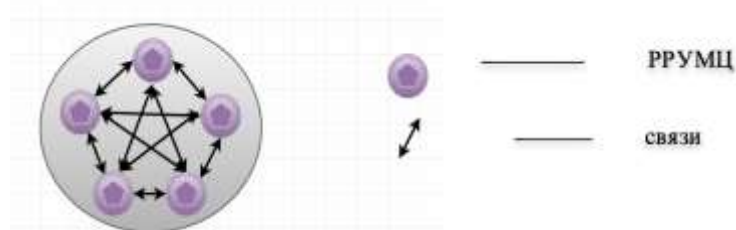


Рисунок 1 – Связи между однородными участниками сетевого взаимодействия – РРУМЦ

«Горизонтальные» договоренности всегда являются более сложными, чем «вертикальные», что будет требовать дополнительного времени. Но успешность решения задач в сети кроется в готовности участников сетевого взаимодействия слушать и слышать друг друга.

Принцип множественности уровней взаимодействия

К работе сети РРУМЦ обучения инвалидов на базе вузов, необходимо будет привлечь «неоднородных» участников - другие вузы, задействованные в системе обучения инвалидов, общественные организации по делам инвалидов, службы занятости, федеральные и региональные органы власти. В связи с этим можно говорить о множественности уровней взаимодействия, которое предусматривает выстраивание отношений с субъектами, расположенными на других уровнях (рисунок 2).

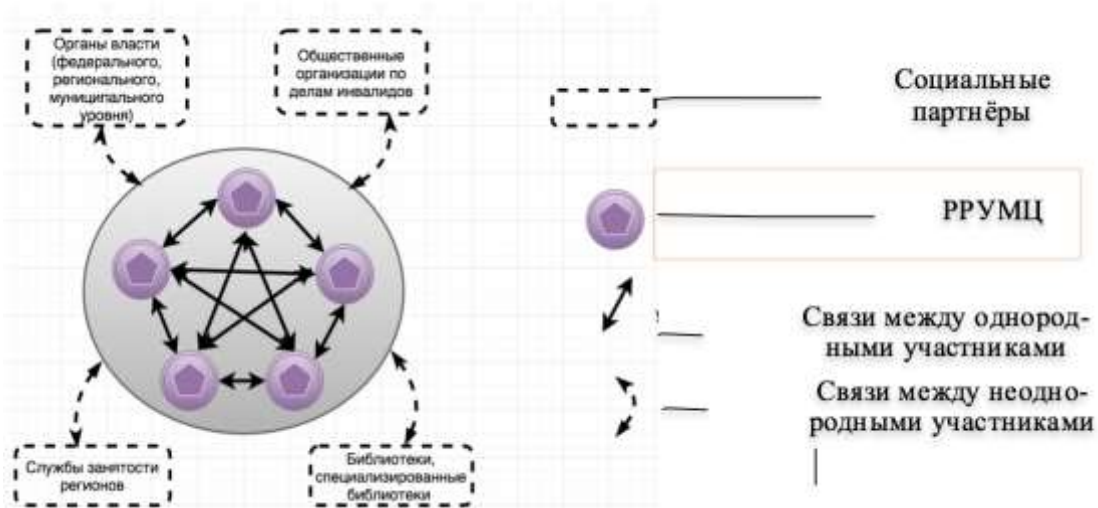


Рисунок 2 – Множественность уровней сетевого взаимодействия

Множественность уровней обеспечивает:

- объединение усилий по оказанию помощи в получении высшего образования лицами с инвалидностью, в их трудоустройстве;
- реализацию ряда технических функций (подготовка к публикации специальных учебных изданий, доступ к дистанционным учебным курсам в форматах, пригодных для восприятия людьми с ограниченными возможностями зрения, слуха и двигательных функций и пр.);
- организацию повышения квалификации участников сети;
- оптимизацию распределения и преодоление недостаточности ресурсов для обучения, воспитания, реабилитации инвалидов в высшей школе.

Принцип завершенности структуры сетевого взаимодействия

Создание и функционирование сетевой инфраструктуры высшего образования инвалидов, изменение её структуры должно регламентироваться документами и процедурами, позволяющими формировать понятный, определенный круг участников сети на основе установленных правил, нормативно-правовой базы сетевого взаимодействия, включающей в себя регламенты изменения числа его участников.

Принцип открытости и целостности сетевой организации

Открытость сетевой организации обуславливает возможность «входа» и «выхода» при условии удержания участниками сети (или её

координаторами) целостной структуры. Расширение сети связано с решением различных педагогических задач, стоящих перед инклюзивным высшим образованием: привлечение новых участников для совместной разработки и реализации инновационных проектов

Принцип наличия узлов сети, взаимосвязанных друг с другом решением общих целей и задач

В каждой из образовательных организаций, которые действуют как участники сетевого взаимодействия, могут действовать творческие группы, объединения, команды, которые могут быть включены в сеть как коллективный субъект – узел сети. В федеральной сети, обеспечивающей сопровождение педагогов, реализующих ФГОС высшего образования для лиц с инвалидностью, могут создаваться региональные структуры, которые тоже можно назвать узлами сети.

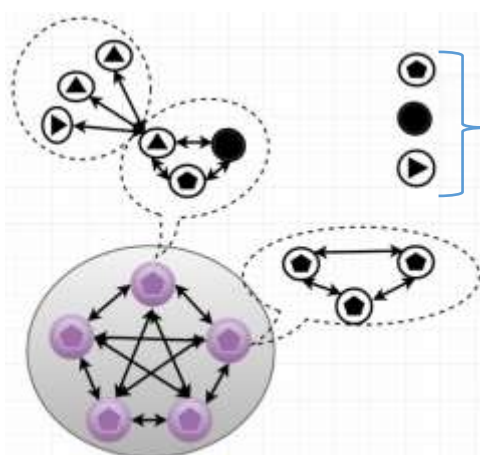


Рисунок 3 – Варианты структур узлов сетевого взаимодействия

Субъекты узла могут быть однородными (справа), или неоднородными(сверху) (Рис.3). Например, однородными являются творческие группы разных вузов, реализующие один проект, неоднородными, например, будут являться разные специалисты, работающие с одними и теми же студентами и но реализующие каждый свою задачу (например: профессор, методист, ассистент инвалида, сурдо- или тифлопедагог и др.).

Принцип автономности узлов сети и относительная самостоятельность образовательной деятельности

Автономность узлов модели сетевого взаимодействия дает возможность самостоятельно работать в составе сети, в том числе – выполнять распределенные функции. По сути, узел сети – взаимосвязанная и относительно независимая структура, которая в составе сети решает общие задачи с использованием собственных ресурсов, авторского содержания, инфраструктуры, традиций, потенциала.

Каждый узел сети обладает инновационным потенциалом, это своеобразная «точка роста» учебного, учебно-методического, педагогического, управленческого потенциала образовательных организаций и социальных партнеров – участников сетевого взаимодействия.

Принцип добровольности участия в сетевом взаимодействии

Отношения участников сети должны основываться на идеях доверия, кооперации и неформального сотрудничества, которое существует отдельно от сотрудничества в рамках традиционных подразделений и организаций.

Особый стиль неформальных отношений при сетевом взаимодействии возможен только при регламентации добровольного участия в таком взаимодействии.

Мотивацией добровольного участия в сетевом взаимодействии по вопросам высшего образования для студентов с инвалидностью может быть, например:

- наличие общего банка доступных информационных, методических и прочих ресурсов и открытый и своевременный доступ к инновационным разработкам;
- мобильность, быстрый учет происходящих изменений в системе образования студентов с инвалидностью и др. [1].

Принцип наличия обязательств, ответственности за конечный результат сетевого взаимодействия

Имея свою точку зрения, собственную профессиональную позицию, имея свободу высказывания своего мнения при сетевом взаимодействии, участники должны осознать важность своей роли в реализации общего сетевого проекта и согласиться принять на себя

определенную ответственность за его выполнение. Именно ответственность участников, взятые на себя обязательства, имеют огромную значимость в сетевом взаимодействии, которое позволяет объединить разрозненные усилия при выработке единых решений и достижении поставленных целей.

В этой ситуации особую роль играют лидеры сетевой организации (отдельные специалисты или центры), которые в условиях неформального сотрудничества готовы убеждать, «вести за собой».

Литература

1. Основы доказательной психологии и педагогики. Количественные и качественные методы : учебное пособие / В.В. Дробышев, В.С. Сергеева, А.П.Денисов, Л.А.Рассудова. Омск.: Изд-во ОмГПУ, 2016. 192 с.

2. Разработка актуальности, цели и задач и функций участников сетевого взаимодействия вузов по инклюзивному образованию студентов с инвалидностью осуществлена в ходе выполнения части I Государственного контракта № 05.020.12.0005 от «25» апреля 2016 г. на выполнение работ (оказание услуг) по проекту: «Учебно-методическое сопровождение деятельности региональных ресурсных центров высшего образования для инвалидов» (Номер конкурса: 2016-01.04-05-020-Ф- 36.002).

3. Сетевое взаимодействие в системе образования: Технологии организации инновационной деятельности / Под ред. А.М. Соломатина, Р.Г. Чураковой. М.: Академкнига/Учебник, 2014. 88 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Сорокоумова С. Н.

*доктор психологических наук, профессор ФГБОУ ВО
«Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет)»*

Суворова О. В.

*доктор психологических наук, профессор ФГБОУ ВО
«Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет)»*

Аннотация. Статья посвящена созданию оптимальных условий для психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью к обучению в высшей школе в условиях инклюзивного образования. Авторами резюмируется, что становление профессионального и личностного развития преподавателя высшей школы в условиях нового интегративного сообщества является целенаправленное формирование системы дефектологических компетенций, позволяющих организационно и содержательно, гибко и вариативно выстраивать сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивная высшая школа, студент с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, психолого-педагогические условия, сопровождение.

В условиях модернизации отечественного образования особое место отводится созданию оптимальных условий для успешного социального развития студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, их адаптации, созданию эргономичной и комфортной образовательной среды независимо от уровня их

психофизического развития и выступает одной из приоритетных задач инклюзивной высшей школы.

Линия интеграции должна идти через обеспечение «психологической готовности» к совместному обучению студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: раннюю дифференциацию, коррекцию и контроль за развитием; учет зон актуального, ближайшего и перспективного развития; разработку конкретных программ психологической помощи для оптимальной реализации возрастных возможностей, готовность учреждения к приему студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью; оказание квалифицированной консультативной помощи субъектам образования: студентам, педагогам, родителям и тьютерам. Функциональная направленность и деятельность специалистов системы сопровождения должна содержать специфические методические приемы, позволяющие амплифицировать содержательную сторону диагностической, коррекционной и развивающей работы.

В настоящее время актуализируется не столько обоснование важности инклюзивного обучения, сколько необходимость диалога науки и практики в области проблем и перспектив, возможностей и барьеров инклюзивного образования [1, с.145-149]. Авторы подчеркивают важность предоставления возможности студентам с инвалидностью, максимально интегрироваться в студенческое сообщество и получить начальные профессиональные навыки и обеспечить для всех обучающихся возможность для наиболее полноценной социальной жизни и социального развития.

В инклюзивной высшей школе для эффективного психолого-педагогического сопровождения должны быть созданы и реализованы следующие условия, обозначим их:

для студентов с ОВЗ и инвалидностью: улучшение психофизического и эмоционального состояния; развитие социального и интеллектуального потенциала; обучение навыкам самообслуживания, социальной адаптации; достижение каждым студентом ситуации успеха [1; 3]; формирование позитивных личностных качеств; создание условий для общения и взаимодействия; осознанная профилизация обучения и освоение

будущей профессии через раннее включение в профессиональную деятельность (расширение базы практик);

для преподавателей инклюзивной высшей школы: обеспечение оптимальных условий адаптации обучающихся к образовательному учреждению на каждой возрастной ступени и обеспечение оптимальных условий для всестороннего психического, социально-культурного развития обучающихся; эффективная организация образовательной среды для освоения различных видов деятельности обучающихся, испытывающих трудности в обучении, с поведенческими проблемами и проблемами межличностного взаимодействия с социумом [1; 2]; мониторинг сформированности их компетенций; участие в проектировании и создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды для всех категорий обучающихся; организация и участие в междисциплинарных психолого-педагогических и социально-реабилитационных исследованиях и иных мероприятиях во взаимодействии со смежными специалистами и работодателями; организация межличностных контактов и общения участников образовательного процесса в условиях поликультурной среды; организация и проведение работы, направленной на повышение педагогической и нормативно-правовой компетентности педагогических кадров через повышение их квалификации; разработка и использование современных, в том числе, информационных и компьютерных методов психолого-педагогического исследования, с использованием современных средств обработки результатов, баз данных и знаний (электронных, сетевых, интернет-технологий) [2; 5]; проектирование и реализация научно-исследовательских, исследовательских и социальных проектов в сфере образования, культуры, социальной защиты, здравоохранения; экспертиза образовательных программ, проектов, психолого-педагогических технологий с точки зрения их соответствия возрастным и психофизическим возможностям обучающихся и соответствия современным научным психологическим подходам в возрастной, педагогической и коррекционной психологии [3; 4; 5]; организация работы по методическому обеспечению содержания образования; анализ учебно-воспитательной работы в вузе и

разработка рекомендаций и мероприятий по оптимизации образовательного процесса; психолого-педагогическое обеспечение процесса внедрения инновационных образовательных программ и технологий в русле инклюзивного подхода [2; 3]; оказание помощи педагогам высшей школы в определении содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания; работа с педагогическим коллективом вуза по изменению стереотипного поведения в направлении формирования готовности к изменениям и инновациям в инклюзивном образовании; проектирование совместно с педагогами вуза индивидуальных траекторий сопровождения и трудоустройства студентов с ОВЗ и инвалидностью; использование психологических знаний и технологий в процессе реализации принципов и современных научных подходов к формированию межличностных отношений в студенческих сообществах и формирование у субъектов образования потребности в саморазвитии и самосовершенствовании с учетом инклюзивного подхода в высшей школе [2; 4].

Важнейшим условием становления профессионального и личностного развития преподавателя высшей школы в условиях нового интегративного сообщества является целенаправленное формирование системы дефектологических компетенций, позволяющих организационно и содержательно, гибко и вариативно выстраивать сопровождение студентов с ОВЗ и инвалидностью в условиях инклюзивного образования.

Литература

1. Аверкин, А.В. Психологический анализ специфики инклюзивного обучения в зарубежной и отечественной психологии / А.В. Аверкин, С.Н. Сорокоумова // Мир науки, культуры, образования. Горно-Алтайск, 2012. Ч.1. № 2 (33). С.145-149.

2. Сорокоумова, С.Н. Инклюзивное образование. Учебное пособие для студентов и аспирантов психологических факультетов по направлению «Психолого-педагогическое образование». Москва: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2014. 203 с.

3. Сорокоумова, С.Н. Оценка эффективности духовно-нравственного воспитания и развития личности обучающегося в условиях современного образования / В.А. Малинин, Т.Г. Мухина,

Ф.В. Повshedная, С.Н. Сорокоумова. Учеб. пособ.: Изд-во: ООО "ЗУМ-НН". Нижний Новгород. 2016. 92 с.

4. Суворова, О.В. Исследование развития субъектности в онтогенезе в современном социокультурном пространстве: монография / Е.Н. Волкова, О.В. Суворова, С.Н. Сорокоумова, Н.И. Дунаева и др. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. Нижний Новгород.: Изд-во НГПУ им. К. Минина, 2012. 302 с.

5. Suvorova, O.V. Modern functions of a textbook on social sciences and humanities as an informational management tool of university education / E.I. Nikonova, I.A. Sharonov, S.N. Sorokoumova, O.V. Suvorova, E.A. Sorokoumova // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. T. 11. № 10. С. 3764-3774.

КРИТЕРИАЛЬНАЯ ОЦЕНКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕГИОНАЛЬНЫХ РЕСУРСНЫХ ЦЕНТРОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ОБУЧЕНИЮ ИНВАЛИДОВ

Фильченкова И. Ф.

кандидат педагогических наук, доцент, начальник учебно-методического управления ФГБОУ ВО "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)"

Аннотация. В статье актуализируется необходимость разработки мониторинга деятельности региональных ресурсных центров высшего образования по обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью. Предложен комплекс критериев и целевых показателей оценки системы инклюзивного высшего образования. Дано концептуальное обоснование выбора критериев с позиции зарубежного и российского опыта, а также современных трендов развития инклюзивного высшего образования.

Ключевые слова: инклюзивное высшее образование, мониторинг, лица с ОВЗ и инвалидностью, региональные ресурсные центры высшего образования, критерии, целевые показатели.

Одним из направлений модернизации системы российского образования является совершенствование контроля и управления качеством образования. Система оценки качества высшего образования в России находится на этапе становления. Недостаточно сформировано единое концептуально-методологическое понимание проблем качества образования и подходов к его измерению. Отсутствует единое научно-методическое обеспечение для объективного и надежного сбора информации, не хватает квалифицированных кадров. Недостаточно сформирована нормативно-правовая база системы мониторинга высшего образования. Решение этих проблем требует целенаправленных усилий по формированию общего системного подхода к оценке качества высшего образования как целостной общероссийской системы мониторинга инклюзивного высшего образования [5].

Процесс разработки мониторинговых форм и механизмов их функционального использования должен строиться на основании сравнительного изучения отечественного и зарубежного опыта реализации инклюзивного высшего образования, анализа прогнозов развития инклюзивного высшего образования в России на уровне мировых трендов.

В рамках реализации Госконтракта от «7» июня 2016 г. № 05.020.11.0007 по проекту «Мониторинг и информационно-аналитическое сопровождение деятельности региональных ресурсных центров высшего образования для инвалидов» коллективом авторов Мининского университета была разработана модель мониторинга [2;3]. Опираясь на основные принципы и функции проведения мониторинга, были предложены критерии и целевые показатели мониторинга.

При отборе критериев, целевых показателей и индикаторов учитывался комплексный подход. Исходя из логики системного содержания деятельности образовательных организаций высшего образования и региональных ресурсных центров высшего образования по обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью, структурными

компонентами модели мониторинга выступили условия, процесс и результаты инклюзивного высшего образования. Внутри каждого сегмента были определены критерии, индикаторы и целевые показатели с дальнейшей проработкой форм и описанием методики проведения мониторинга. В итоге, каждый критерий анализируется через ряд выделенных показателей, которые в свою очередь подкрепляются индикаторами с четким алгоритмом. Данный подход составляет основу механизма оценки качества обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью в системе высшего образования.

Комплекс критериев, индикаторов и показателей был разработан с учетом положений статьи 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ, а также согласно Методическим рекомендациям по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса (утверждены 8 апреля 2014 года № АК-44/05вн) [4].

В структуре модели мониторинга деятельности образовательной организации высшего образования и региональных ресурсных центров высшего образования по обучению инвалидов определяется системное содержание деятельности организаций высшего образования, которое, в свою очередь, включает *условия, процесс и результат* инклюзивного высшего образования [1]. Мониторинговая форма по оценке деятельности региональных ресурсных центров высшего образования по обучению инвалидов создавалась с учетом разработанных критериев, индикаторов, показателей и была направлена на определение степени доступности получения высшего образования инвалидами, имеющих различные нозологии.

Формы мониторинга для региональных ресурсных центров представлены в Таблице 1. Они включают в себя как поля, данные в которых заполняются ресурсными центрами в соответствии с методикой, так и расчетные показатели, определяемые автоматически заданной формулой.

Таблица 1 – Комплекс критериев и показателей мониторинга деятельности региональных ресурсных центров и федеральных учебно-методических центров по обучению студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью

Шифр	Критерий	Целевые показатели и индикаторы
Условия реализации системы инклюзивного высшего образования		
Раздел 1. Открытость деятельности РРУМЦ		
1.1	Наличие локальных актов,	Наличие сайта РРУМЦ (раздела РРУМЦ на сайте вуза)
1.2	регламентирующих деятельность РРУМЦ по обеспечению доступности высшего образования для лиц с ОВЗ и инвалидностью	Нормативные документы, регламентирующие деятельность РРУМЦ, размещены на странице сайта
1.3		Наличие плана мероприятий («дорожной карты») деятельности РРУМЦ
Раздел 2. Обеспеченность РРУМЦ кадрами		
2.1	Обеспеченность сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидностью кадрами РРУМЦ	<i>Численность специалистов в штате центра, обеспечивающих сопровождение студентов с ОВЗ и инвалидностью:</i> Руководитель центра Психолог (педагог-психолог) Специалист по техническим и программным средствам Тифлопедагог Переводчик-дактилолог Профориентолог Иное (ввести иные наименования должностей)
2.2	Обеспечение повышения квалификации	Удельный вес сотрудников РРУМЦ, повысивших квалификацию по вопросам

	кадрового состава РРУМЦ по работе с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью	работы с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью в течение 3-х лет (%)
Раздел 3. Профориентация в системе инклюзивного высшего образования		
3.1.1	Координация разработки адаптированных программ профориентации школьников с ОВЗ и инвалидностью (<i>за отчетный учебный год</i>)	Число адаптированных программ профориентации по видам нозологий: – С нарушениями опорно-двигательного аппарата – С нарушениями зрения – С нарушениями слуха – С соматическими заболеваниями – С психическими заболеваниями – Иное
3.1.2		Итого программ профориентации по каждой УГСН
3.1.3		Кол-во вузов, реализующих программу профориентации
3.1.4		Кол-во участников программы профориентации
3.2.1	Развитие системы профориентационных мероприятий для лиц с ОВЗ и инвалидностью (<i>за отчетный учебный год</i>)	Общее число семинаров/вебинаров для педагогических работников общеобразовательных организаций и образовательных организаций СПО и ВО по вопросам профориентации и получения услуг высшего образования для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью

3.2.2	Общее число участников семинаров/вебинаров п.3.2.1
3.2.3	Общее число семинаров/вебинаров для родителей (законных представителей) обучающихся с ОВЗ и инвалидностью по вопросам профориентации и получения услуг высшего образования
3.2.4	Общее число участников семинаров/вебинаров п.3.2.3
3.2.5	Количество вебинаров по проведению Региональных чемпионатов Абилимпикс
3.2.6	Количество вузов-участников вебинаров из п.3.25
3.2.7	Количество вузов-участников Региональных чемпионатов Абилимпикс
3.2.8	Количество образовательных организаций, в которых сотрудниками РРУМЦ организовано профориентационное консультирование обучающихся с ОВЗ и инвалидностью
3.2.9	Количество обучающихся с ОВЗ и инвалидностью образовательных организаций, принявших участие в профориентационном консультировании
3.2.10	Количество родителей детей с ОВЗ и инвалидностью, обучающихся в образовательных организациях, принявших участие

		в профориентационном консультировании
3.2.11		Количество разработанных и апробированных сотрудниками РРУМЦ адаптированных методик профдиагностики, профотбора и профподбора для лиц с ОВЗ и инвалидностью
3.2.12		Количество информационных сообщений в СМИ и социальных сетях о деятельности РРУМЦ по проведению профориентационных мероприятий
3.3	Взаимодействие с Министерством труда и социальной защиты по формированию приоритетных для региона направлений подготовки, обеспеченных приспособленными или квотированными рабочими местами	База данных приоритетных для региона направлений подготовки, обеспеченных приспособленными или квотированными рабочими местами, размещена на Портале инклюзивного образования

Процессы реализации системы инклюзивного высшего образования		
Раздел 4. Организация взаимодействия с образовательными организациями высшего образования по обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью		
4.1.1	Перечень образовательных организаций, с	Наименования вузов. Общее число вузов, с которыми заключен договор
4.1.2	которыми заключен договор/соглашение (действующий на момент заполнения форм) о взаимодействии в процессе обучения и/или сопровождения лиц с ОВЗ и инвалидностью	Наименования субъектов РФ, в которых располагаются вузы. Общее число регионов, с которыми взаимодействует РРУМЦ
4.2.1	Подготовка кадров для системы высшего инклюзивного образования	Общее число программ повышения квалификации для сотрудников вузов, реализация которых начата РРУМЦ в отчетном периоде
4.2.2		Из них (п.4.2.1) сертифицированных программ повышения квалификации
4.2.3		<i>Удельный вес сертифицированных программ повышения квалификации к общему числу программ, реализуемых на базе РРУМЦ</i>
4.2.4		Численность сотрудников вузов, прошедших повышение квалификации по программам повышения квалификации из п.4.2.1

4.2.5		<i>Среднее число сотрудников вузов, прошедших повышение квалификации по программам повышения квалификации из п.4.2.1, на одну программу</i>
4.2.6		Количество вузов, чьи сотрудники прошли повышение квалификации по программам повышения квалификации из п.4.2.1
4.2.7		<i>Охват вузов программами повышения квалификации</i>
4.2.8		Количество субъектов РФ, в которых расположены вузы из п.4.2.6
4.2.9		<i>Охват регионов программами повышения квалификации</i>
4.2.10		Перечень программ повышения квалификации для сотрудников вузов, разработанных РРУМЦ и готовых к реализации на базе РРУМЦ
Раздел 5. Адаптированные образовательные программы (АОП), учебно-методическое и техническое обеспечение обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью		
5.1.1	Координация разработки АОП высшего образования	Число АОП по направлениям подготовки высшего образования, разработанных РРУМЦ совместно с вузами, по видам нозологий: – С нарушениями опорно-двигательного аппарата – С нарушениями зрения – С нарушениями слуха – С соматическими заболеваниями – С психическими заболеваниями

		– Иное
5.1.2		Кол-во вузов, реализующих АОП
5.1.3		<p>Число адаптированных онлайн курсов, разработанных вузами совместно с РРУМЦ по направлениям подготовки для лиц:</p> <ul style="list-style-type: none"> – С нарушениями опорно-двигательного аппарата – С нарушениями зрения – С нарушениями слуха – С соматическими заболеваниями – С психическими заболеваниями <p>– Иное</p>
5.2.1	Координация разработки программ адаптационных практик,	Количество программ адаптационных практик, разработанных вузами совместно с РРУМЦ
5.2.2	разработанных вузами совместно с РРУМЦ	Количество вузов, принявших участие в разработке программ адаптационных практик
5.2.3		Количество вузов, реализующих в отчетном периоде программы адаптационных практик
5.3.1	Деятельность Центра коллективного пользования специальными	Перечень услуг по видам нозологий, предоставляемых центром коллективного пользования
5.3.2	средствами и услугами для обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью	Количество вузов, использующих услуги центра коллективного пользования по видам нозологий

Результаты реализации системы инклюзивного высшего образования		
Раздел 6. Трудоустройство и постдипломное сопровождение выпускников с ОВЗ и инвалидностью		
6.1.1	Наличие системы содействия трудоустройству	Наличие действующего на момент заполнения форм соглашения с региональным центром занятости
6.1.2	выпускников вузов с ОВЗ и инвалидностью	Количество действующих на момент заполнения форм соглашений с ассоциациями работодателей региона по вопросам трудоустройства выпускников
6.1.3		Количество действующих на момент заполнения форм соглашений с региональными общественными организациями инвалидов
6.1.4		Наличие информации о мероприятиях по трудоустройству выпускников с ОВЗ и инвалидностью на Портале инклюзивного образования
6.2.1		Общее число мероприятий по трудоустройству для лиц с ОВЗ и инвалидностью, реализуемых РРУМЦ совместно с вузами
6.2.2	инвалидностью (за отчетный учебный год)	Общее количество участников мероприятий по трудоустройству из п.6.2.1
6.2.3		<i>Среднее число участников мероприятий по трудоустройству из п.6.2.1, на одно мероприятие</i>

6.2.4		Количество вузов-участников мероприятий по трудоустройству из п.6.2.1
6.2.5		<i>Охват вузов мероприятиями по трудоустройству</i>
6.2.6		Количество субъектов РФ, в которых расположены вузы из п.6.2.4
6.2.7		<i>Охват регионов мероприятиями по трудоустройству</i>
6.3.1	Наличие системы сопровождения начала профессиональной деятельности выпускников-инвалидов	Количество программ сопровождения, разработанных вузами совместно с РРУМЦ
6.3.2		Количество вузов, реализующих программы сопровождения
6.3.3		<i>Охват вузов программами сопровождения</i>

Учитывая функциональные задачи региональных ресурсных центров высшего образования по обучению инвалидов, были определены следующие разделы мониторинга.

Раздел 1 - Открытость деятельности РРУМЦ – определяет документальное сопровождение деятельности РРУМЦ по обучению инвалидов.

Раздел 2 - Обеспеченность РРУМЦ кадрами – направлен на получение актуальной информации о конкретных единицах штата (ответственных), обеспечивающих сопровождение студентов с ОВЗ и инвалидностью, а также о выполнении рекомендаций кадровой политики по дополнительной подготовке преподавателей с целью получения знаний о психофизиологических особенностях студентов с ОВЗ и инвалидностью, специфике приема-передачи учебной информации, применения специальных технических средств обучения с учетом разных нозологий.

Раздел 3 - Профориентация в системе инклюзивного высшего образования – определяет координацию разработки адаптированных программ профориентации школьников с ОВЗ и инвалидностью, а

также основные направления развития системы профориентационных мероприятий для лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Раздел 4 - Организация взаимодействия с образовательными организациями высшего образования по обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью – обеспечивает сбор информации о направлениях взаимодействия РРУМЦ с вузами; при этом, количество соглашений с вузами является гарантией оказания специальной психолого-педагогической поддержки, в том числе при подготовке кадров для системы инклюзивного высшего образования.

Раздел 5 - Адаптированные образовательные программы (АОП), учебно-методическое и техническое обеспечение обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью – способствует правильному пониманию для разработки и реализации адаптированных образовательных программ, поскольку не каждый вуз может самостоятельно решить весь перечень реабилитационных и адаптационных задач.

Раздел 6 - Трудоустройство и постдипломное сопровождение выпускников с ОВЗ и инвалидностью – позволяет обеспечить сбор данных о наличии системы содействия трудоустройству выпускников вузов с ОВЗ и инвалидностью, развитию системы мероприятий по трудоустройству для лиц с ОВЗ и инвалидностью, а также о наличии системы сопровождения начала профессиональной деятельности выпускников-инвалидов. Показатели данного раздела важны, поскольку подготовка к трудоустройству и содействие трудоустройству выпускников с ОВЗ и инвалидностью являются в настоящее время актуальными индикаторами оценки качества образовательных организаций и достаточно серьезно отслеживается при оценке деятельности зарубежных вузов.

Таким образом, содержательный контент комплекса критериев и целевых показателей для проведения мониторинга деятельности региональных ресурсных центров высшего образования по обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью концептуально отвечает современным требованиям федерального и международного законодательства в сфере инклюзивного высшего образования.

Литература

1. Каштанова С.Н., Фильченкова И.Ф. Критериальная база для проведения мониторинга деятельности вузов и региональных

ресурсных центров по обучению лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью// Современные научные исследования и инновации, 2016. № 10 (66). С. 489-498.

2. Кудрявцев В.А., Каштанова С.Н. Мониторинг условий реализации инклюзивного высшего образования в вузах РФ // Вестник Мининского университета, 2016. № 3(16). С.10.

3. Медведева Е.Ю., Двуреченская О.Н. Мониторинг процесса и результатов инклюзивного высшего образования в России // Вестник Мининского университета. 2016. №3(16). С.9.

4. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса. Утверждены Заместителем Министра образования и науки Российской Федерации А.А.Климовым 8 апреля 2014 года № АК-44/05вн http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_159405/.

5. Федоров А.А., Папуткова Г.А., Фильченкова И.Ф., Каштанова С.Н., Перевощикова Е.Н., Самойлова Г.С., Гришина А.В., Кудрявцев В.А., Карпушкина Н.В. Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки: педагогика и психология потенциальных возможностей. Коллективная монография. Н. Новгород: ООО «Кириллица», 2015. 296 с.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ПОЛЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МИНИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Щепина О.Н.

кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО

"Нижегородский государственный педагогический университет

имени Козьмы Минина (Мининский университет)"

Аннотация. В работе анализируются локальные нормативные акты, разработанные с целью реализации инклюзивного образования в Мининском университете.

Ключевые слова: локальный нормативный акт, нормативно-правовое поле, инклюзивное образование.

Нормативно-правовое сопровождение образовательной деятельности в высшей школе считается одним из важнейших факторов, обеспечивающих надлежащий уровень профессионального образования, его эффективность и инновационность [1, 3]. Введение в современный образовательный процесс таких новых направлений деятельности, как инклюзивное образование, предполагает наличие в университетах актуального нормативно-правового поля, формирующего оптимальные условия доступности и качества высшего образования для инвалидов и лиц с ОВЗ.

Создание локальной нормативной базы, регулирующей образовательные отношения в сфере инклюзии, Мининский университет начал в 2013 году в соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Кроме названного документа использовался целый ряд других основополагающих нормативно-правовых актов: Федеральный закон от 03.05.2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов», Федеральный закон от 24.11.1995 г. «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2020 годы, утвержденная постановлением Правительства Российской Федерации от 01.12.2015 г. № 1297, Межведомственный комплексный план мероприятий по обеспечению доступности профессионального образования для инвалидов на 2016-2018 годы, утвержденный Правительством Российской Федерации 23.05.2016г. № 3467р-П8, Порядок приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, утвержденный приказом Минобрнауки России от 14.10.2015 г. № 1147 (с изменениями), Порядок организации и осуществления образовательной деятельности

по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, утвержденный приказом Минобрнауки России от 19.12.2013 г. №1367 (с изменениями), Порядок проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, утвержденный приказом Минобрнауки России от 29.06.2015 г. № 636 (с изменениями), Положение о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования, утвержденное приказом Минобрнауки России от 27.11.2015г. № 1383, Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса, утвержденные Минобрнауки России 08.04.2014г. № АК-44/05вн, федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, профессиональные стандарты.

Во исполнение приказа Минобрнауки России от 09.11.2015 г. № 1309 «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи» университет разработал Паспорт доступности для инвалидов своих объектов и предоставляемых на них услуг и План мероприятий («дорожную карту») по повышению значений показателей доступности для инвалидов объектов и предоставляемых на них услуг до 2030 года.

Согласно «дорожной карте» проанализированы локальные нормативные акты университета на предмет наличия и достаточности в них положений, предусматривающих обеспечение установленных федеральным законодательством условий доступности объектов и услуг для инвалидов. В результате в Мининском университете разработана целая система нормативных документов, регламентирующих образовательный процесс студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ.

Прежде всего, это Правила приема в НГПУ им. К.Минина на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, программам аспирантуры, которые закрепляют особенности проведения вступительных испытаний для лиц с ОВЗ и инвалидов, регламентируют проведение вступительных испытаний для данной категории поступающих с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья.

Базовый характер носит Положение о порядке реализации образовательных программ для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, которое определяет порядок реализации образовательных программ по направлениям подготовки/специальностям для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в Мининском университете. В документе даются определения основных понятий (инвалид, лицо с ОВЗ, специальные условия, инклюзивное образование), формулируются цели и задачи инклюзии, устанавливаются виды сопровождения образовательного процесса (организационно-педагогическое, психолого-педагогическое, медицинско-оздоровительное, социальное), регламентируются особенности организации учебного процесса для инвалидов и лиц с ОВЗ.

Отдельные аспекты инклюзивного образования получили нормативно-правовое обеспечение в соответствующих локальных нормативных актах.

Организация и проведение текущего контроля успеваемости, промежуточной и государственной итоговой аттестации для обучающихся из числа инвалидов и лиц с ОВЗ регулируются Положением о текущем контроле успеваемости и промежуточной аттестации, обучающихся по образовательным программам ВО и СПО и Положением о государственной итоговой аттестации обучающихся, осваивающих программы высшего образования – программы бакалавриата, специалитета и магистратуры, и осуществляются с учетом нозологии и состояния здоровья обучающихся в формах, адекватных их индивидуальным особенностям (устно, письменно на

бумаге, письменно на компьютере, в форме тестирования, в дистанционном формате и т.п.)

Положение об электронной информационно-образовательной среде и Положение об электронных и дистанционных образовательных технологиях обеспечивают включение в учебный процесс новейших электронных и дистанционных технологий, доступность дистанционного обучения, что особенно важно для получающих высшее образование студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ.

Особый порядок освоения дисциплины «Физическая культура» для инвалидов и лиц с ОВЗ устанавливается Положением о порядке организации и проведения занятий по дисциплинам (модулям) по физической культуре и спорту. В зависимости от рекомендации учреждения медико-социальной экспертизы, на основании соблюдения принципов здоровьесбережения и адаптивной физической культуры разрабатывается комплекс специальных занятий, направленных на развитие, укрепление и поддержание здоровья обучающихся.

Выбор мест прохождения практик для лиц с ОВЗ и инвалидностью с учетом требований их доступности и рекомендаций медико-социальной экспертизы, а также индивидуальной программы реабилитации инвалида относительно рекомендованных условий и видов труда определяется Положением о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования.

Обеспечение инвалидов и лиц с ОВЗ печатными и электронными образовательными ресурсами в формах, адаптированных к ограничениям их здоровья, с учетом нозологий обучающихся возложено на научную библиотеку университета и регламентируется Положением о научной библиотеке и Положением о формировании фондов научной библиотеки НГПУ им. К. Минина

Социальное сопровождение образовательного процесса в университете направлено на материальную поддержку студентов с ОВЗ. Порядок назначения государственной академической стипендии и (или) государственной социальной стипендии и Положение об оказании материальной поддержки нуждающимся обучающимся

гарантируют стипендиальное обеспечение и возможность оказания, при необходимости, материальной помощи.

На сегодняшний день в Мининском университете обучается небольшой контингент студентов с инвалидностью и ОВЗ (меньше 30 человек), поэтому полномочия ответственности за инклюзию приданы общим структурным подразделениям. Необходимые изменения и дополнения внесены в Положения об учебно-методическом управлении, отделе планирования и организации учебного процесса, центре содействия трудоустройству выпускников и организации практик, управлении по аналитической интеграции эффективных информационных систем и коммуникационных технологий, отделе развития электронного обучения, отделе по сетевому сотрудничеству и социальному партнерству, центре профориентации и др. в соответствии со сферой деятельности каждого структурного подразделения. Соответственно доработаны должностные инструкции специалистов, ответственных за обучение инвалидов и лиц с ОВЗ.

Перечисленные выше локальные нормативные акты размещены на сайте Мининского университета [2] и доступны для пользователей. Сайт адаптирован для слабовидящих. Кроме того на сайте открыта специальная страница об условиях обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью и безбарьерной среде [3].

Таким образом, можно констатировать, что созданная в Мининском университете нормативная документация регулирует базовые, ключевые вопросы инклюзии, формирует нормативно-правовое поле, необходимое для эффективной реализации инклюзивного образования, его дальнейшего развития.

Литература

1. Курнышева Е.А. Педагогическое обоснование нормативно-правового обеспечения образовательной деятельности в вузе: Дис... канд. пед. наук/ ГОУ ВПО «ВГИПУ». Н. Новгород, 2006. 179 с.
2. <https://www.mininuniver.ru/scientific/education/docs/ump>.
3. <https://www.mininuniver.ru/scientific/education/inclusive-education>.

Научное издание

***ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ИНВАЛИДОВ:
ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ, ПЕРСПЕКТИВЫ РЕШЕНИЙ***

*Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции
по результатам мониторинга деятельности образовательных организаций высшего
образования и региональных ресурсных центров высшего образования
по обучению инвалидов
12 - 13 сентября 2017 г.*

Печатается в авторской редакции

ISBN 978-5-85219-541-8



9 785852 195418